



Centro de estudios de desarrollo y estimulación psicosocial

**“CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS PARA EVALUAR  
FACTORES DE EFECTIVIDAD  
EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA”**

INFORME FINAL

**Santiago, 20 de julio de 2012**

## **EQUIPO EJECUTOR**

Marta Edwards, psicóloga.  
Zulema Contreras, psicóloga.  
Marta Hurtado, psicóloga.  
Catalina Moya, educadora de párvulos.  
Antonia Cepeda, educadora de párvulos.  
María Olivia Herrera, educadora de párvulos.  
Astrid de Amesti, antropóloga.  
Javiera Bañados, psicóloga.  
Magdalena Covarrubias, psicóloga.

## **COORDINACIÓN METODOLÓGICA E INFORMÁTICA**

Héctor Galaz, Licenciado en Matemáticas y Magíster en Estadística

## **EXPERTOS EXTERNOS CONSULTADOS**

**Iván Armijo**, psicólogo, Magíster en Ciencias, Mención en Computación, actualmente se desempeña como académico en la Universidad Católica de Chile.

**Ana María Cabello**, educadora de párvulos, Coordinadora de Educación Inicial, del Centro de innovación en Educación de la Fundación Chile.

**Sofía Covarrubias**, socióloga, Pontificia Universidad Católica de Chile.

**Claudia Fasani**, Directora Nacional de educación inicial del Programa Educación Inicial del Hogar de Cristo.

**Blanca Hermosilla**, educadora de párvulos, Magíster en Gestión Educacional, actualmente se desempeña como directora de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad Alberto Hurtado.

**Estela Ortiz**, educadora de párvulos, post-grado, actualmente se desempeña como asesora del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

**Expertos en Primera Infancia** convocados por Francisca Morales, Encargada del Área Primera Infancia de UNICEF, a solicitud de la contraparte: **Rosa Blanco, Alicia Berríos, Ana María Cabello, Marcela Pardo, Ernesto Treviño y Malva Villalón.**

## **INDICE**

<b>I. RESUMEN EJECUTIVO .....</b>	<b>Pág.</b> 5
<b>II. INTRODUCCIÓN .....</b>	6

<b>III. OBJETIVOS DEL ESTUDIO .....</b>	<b>7</b>
<b>IV. MARCO DE REFERENCIA .....</b>	<b>8</b>
1. La importancia de la primera infancia .....	8
2. La importancia de evaluar la calidad educativa en la primera infancia .....	9
3. Modelo bioecológico del desarrollo infantil .....	10
4. Definición de calidad educativa .....	11
5. Factores de efectividad de la educación parvularia .....	13
5.1. Factores de estructura .....	13
5.2. Factores de proceso .....	14
6. Jardines infantiles y escuelas efectivas .....	15
7. Cómo cautelar la calidad en la educación parvularia.....	17
7.1. Experiencias extranjeras .....	17
7.2. Experiencia chilena .....	19
8. Instrumentos más utilizados para evaluar factores de efectividad en aulas de educación parvularia .....	23
8.1. Instrumentos internacionales .....	23
8.2. Instrumentos nacionales .....	26
<b>V. MODELO DE EVALUACIÓN DE FACTORES DE EFECTIVIDAD .....</b>	<b>28</b>
<b>VI. CONSTRUCCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS .....</b>	<b>31</b>
1. Fuentes consultadas para la elaboración de los instrumentos .....	31
2. Construcción de indicadores .....	32
3. Trabajo en terreno previo a pre-piloteo .....	35
4. Pre-piloteo .....	36
5. Validez de constructo y contenido de los instrumentos .....	37
<b>VII. DESCRIPCIÓN DE LA BATERÍA DE INSTRUMENTOS .....</b>	<b>38</b>
<b>VIII. APLICACIÓN PILOTO DE LOS INSTRUMENTOS .....</b>	<b>42</b>
1. Diseño Muestral .....	42
2. Contacto con los establecimientos y calendarización de las visitas .....	45
3. Selección y descripción del equipo de evaluadores .....	47
4. Descripción del proceso de capacitación .....	48
5. Supervisión y control del trabajo de campo – Estrategias de validación .....	50
6. Descripción del trabajo de campo .....	51
7. Limpieza y digitación de la información .....	51
8. Descripción de la muestra esperada y evaluada .....	52
<b>IX. VALIDACIÓN PSICMÉTRICA DE LOS INSTRUMENTOS .....</b>	<b>56</b>
1. Pautas de Observación de Sala .....	56
1.1. Análisis realizados y resumen de resultados .....	56
1.2. Propuesta de ajuste a la Pauta de Observación de Sala a partir de los análisis .....	62
2. Pauta de Observación del Establecimiento .....	63
2.1. Análisis realizados y resumen de resultados .....	63
2.2. Propuesta de ajuste a la Pauta de Observación del Establecimiento a partir de los análisis .....	65
3. Cuestionarios .....	66
3.1. Análisis realizados y resumen de resultados .....	66
3.2. Propuesta de ajuste a los Cuestionarios a partir de los análisis .....	72
4. Propuesta para construir una Pauta de Calificación Final .....	73

<b>X. INSTRUMENTOS PARA EVALUAR LA SUPERVISIÓN INSTITUCIONAL ....</b>	<b>74</b>
1. Construcción de los instrumentos .....	74
1.1. Revisión de la literatura .....	74
1.2. Propuesta de Dimensiones y/o Temáticas a incorporar .....	78
1.3. Estudio de los Modelos institucionales de Supervisión: MINEDUC, JUNJI Y FUNDACIÓN INTEGRAL .....	80
1.4. Pre-pilotaje de los instrumentos .....	87
2. Descripción de los instrumentos construidos .....	88
3. Aplicación piloto de los instrumentos .....	89
3.1. Procedimiento .....	89
3.2. Muestra esperada y evaluada .....	90
4. Resultados pilotaje de los instrumentos .....	91
4.1. Pauta de Observación del Proceso de Supervisión .....	91
4.2. Cuestionario al Supervisor/a .....	94
4.3. Cuestionario Autoaplicado al Supervisor/a .....	97
5. Análisis Cualitativo .....	102
<b>XI. ALCANCES DE LA BATERÍA DE INSTRUMENTOS .....</b>	<b>104</b>
<b>XII. LIMITACIONES DE LA BATERÍA DE INSTRUMENTOS .....</b>	<b>106</b>
<b>XIII. REFERENCIAS .....</b>	<b>107</b>
<b>A. ANEXOS GENERALES</b>	
1. Evaluaciones realizadas por CEDEP con instrumentos propios	
2. Instructivo de terreno, convenio, credencial	
3. Cronograma ajustado	
<b>B. ANEXOS PAUTA DE OBSERVACIÓN DE SALA</b>	
1. Frecuencias de respuestas en SCM, MM y NT2	
2. Promedios de respuestas en SCM, MM y NT2	
3. Análisis factorial confirmatorio SCM, MM y NT2	
4. Análisis factorial exploratorio SCM, MM y NT2	
5. Acuerdos Interjuez	
<b>C. ANEXOS CUESTIONARIOS</b>	
1. Frecuencias de respuestas en SCM, MM y NT2	
2. Acuerdos Test-Retest	
3. Plan de análisis de construcción de puntajes	

## **I. RESUMEN EJECUTIVO**

El Ministerio de Educación, en conjunto con la Junta Nacional de Jardines Infantiles – JUNJI y Fundación INTEGRAL encargó a CEDEP –vía adjudicación pública- la construcción de instrumentos que evalúen los factores de efectividad de la educación parvularia chilena.

La versión preliminar de los instrumentos se construyó a partir de los factores propuestos en los Términos de Referencia del estudio y en base a la revisión bibliográfica y la consulta a expertos. Además, los instrumentos fueron construidos en

permanente diálogo y consenso con las instituciones que imparten educación parvularia en Chile (JUNJI, Fundación INTEGRA y MINEDUC).

La batería de instrumentos consta de una pauta de observación de aula, una pauta de observación del establecimiento y cuestionarios al director/a, educador/a y técnicos de sala. La versión preliminar de la batería fue piloteada en una muestra de 103 salas de nivel Sala Cuna Mayor, Medio Mayor y Segundo Nivel de Transición, de establecimientos de distintas dependencias.

Los análisis psicométricos de los instrumentos y la información cualitativa recogida en terreno permiten hacer una propuesta de ajuste a la versión original de los instrumentos, que se entrega en este informe.

Adicionalmente se entrega un reporte del proceso de construcción de instrumentos para evaluar el proceso de supervisión externa, además del procedimiento de pilotaje y validación psicométrica de los mismos.

## **II. INTRODUCCIÓN**

El Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial - CEDEP, se adjudicó la licitación para la “Construcción de Instrumentos para Evaluar Factores de Efectividad en la Educación Parvularia Chilena”, invitación formulada por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD, en conjunto con el Ministerio de Educación, la Junta Nacional de Jardines Infantiles – JUNJI y Fundación INTEGRA.

En diciembre de 2011 se entregó el Informe de Instalación, que detalló la propuesta específica de CEDEP sobre el diseño y construcción de los instrumentos, el muestreo para la aplicación piloto de la versión preliminar, el procedimiento de levantamiento de la información y los análisis psicométricos propuestos para validar los instrumentos. Este informe fue aprobado por la contraparte.

En marzo de 2012 se entregó la versión preliminar de los instrumentos (previa al pilotaje) para la validación y aprobación de la contraparte. MINEDUC, JUNJI y Fundación INTEGRA hicieron comentarios y aportes, los que se incorporaron a la versión preliminar de los instrumentos.

En abril de 2012 se entregó el Informe 1. Dicho informe presentó el marco de referencia y el modelo de evaluación de factores de efectividad propuesto. El informe también detalló el procedimiento de construcción de los instrumentos y la preparación de la etapa de pilotaje, para terminar describiendo la batería de instrumentos en términos de sus características centrales, sus alcances y limitaciones. Finalmente, se entregó la versión preliminar de los instrumentos que evalúan los procesos de supervisión externa.

En mayo de 2012 se entregó el Informe 2, que detalló el procedimiento de la etapa de pilotaje de los instrumentos.

El presente es el Informe Final. Este informe integra todos los contenidos ya presentados y agrega los resultados de los análisis psicométricos efectuados. Se agrega un Documento 2 que contiene todos los instrumentos originales que se pilotearon y un Documento 3 que contiene la propuesta de instrumentos ajustados a partir de los análisis. En acta con fecha 5 de julio de 2012, se definió no diagramar los instrumentos ajustados, por lo que se entregan en formato Word. Las salidas de todos los análisis estadísticos se entregan en formato digital en un pendrive.

### **III. OBJETIVOS DEL ESTUDIO**

#### **Objetivo general:**

Elaborar una batería de instrumentos de medición, validada y piloteada en Chile, cuyo objetivo sea la identificación de factores de efectividad de la Educación Parvularia en Chile.

#### **Objetivos específicos:**

1. Construir cuestionarios sobre factores de estructura y proceso para aplicarse a educadores y técnicos, directores y supervisores.
2. Construir una pauta de observación del aula y una pauta de observación del establecimiento, a aplicarse en jardines infantiles y establecimientos educacionales que imparten Educación Parvularia.

3. Construir una pauta de observación para la evaluación de la implementación de los modelos de supervisión de todas las instituciones.
4. Someter a juicio de expertos los instrumentos construidos.
5. Pilotear los instrumentos construidos con una muestra previamente definida con MINEDUC, JUNJI y Fundación Integra.
6. Validar psicométricamente los instrumentos construidos para su posterior aplicación a nivel nacional.

De los objetivos del estudio se desprende que el resultado principal de este estudio es la construcción de una batería de instrumentos. La aplicación de los instrumentos tuvo como finalidad estudiar las características psicométricas de éstos y no permiten evaluar los factores de efectividad en los establecimientos en que fueron piloteados. La información que se genera a partir de este estudio es confidencial.

#### **IV. MARCO DE REFERENCIA**

A continuación se presenta el Marco de Referencia que encuadra la pertinencia del estudio solicitado y la selección de los factores de efectividad.

##### **1. LA IMPORTANCIA DE LA PRIMERA INFANCIA**

La primera infancia ha tomado creciente importancia en los últimos años, tanto dentro del sistema educacional como en la opinión pública nacional e internacional. Desde las neurociencias, la evidencia científica ha confirmado que al momento de nacer, el cerebro está aún en construcción y que durante los primeros cinco años de vida las conexiones neuronales tienen la posibilidad de multiplicarse y de alcanzar el 90% del tamaño del cerebro de un adulto<sup>1</sup>. De este modo, la riqueza y variedad de las experiencias tempranas facilitará una construcción neuronal cada vez más compleja, que permitirá a su vez el desarrollo inicial del lenguaje, del pensamiento, de la motricidad, el aprendizaje social y la convivencia<sup>2</sup>. En este período ocurren “ventanas

---

<sup>1</sup> Kagan, 2010.

<sup>2</sup> Schonkoff & Phillips, 2002.

de oportunidades”, que corresponden a momentos de la vida en que la posibilidad de aprendizaje es mayor, cuando existen las mejores condiciones para producir efectos a largo plazo en el desarrollo del niño<sup>3</sup>, por lo que, a pesar de no ser rígidas o excluyentes, adquieren una relevancia prioritaria para el desarrollo infantil<sup>4</sup>.

La psicología también ha aportado en la valoración de la primera infancia como período crítico. Investigaciones han demostrado que el apego seguro entre un lactante y su cuidador principal favorece el desarrollo socioemocional y la confianza básica. Ella le posibilitará al niño o niña explorar el mundo, descubrir por sí mismo y aprender<sup>5</sup>. El apego también favorecerá la posterior capacidad de mentalizar, es decir permitirá representarse e integrar reflexivamente la realidad exterior y su sí mismo<sup>6</sup>.

Además del aporte de las neurociencias y la psicología, la economía también ha resaltado la importancia de la primera infancia. Investigaciones recientes han demostrado que invertir en desarrollo infantil produce altas tasas de retorno en capital humano, sobre todo cuando se trata de intervenciones hacia niños y niñas de sectores vulnerables<sup>7</sup>. Investigadores concuerdan que las tasas de retorno del capital humano son mayores cuando la inversión se hace en edades preescolares, siendo éstas más bajas cuando se interviene en edades escolares o superiores<sup>8</sup>.

Existen múltiples estudios internacionales que entregan evidencia de los beneficios no sólo económicos sino también sociales de las intervenciones tempranas para la población más vulnerable. Intervenciones tempranas bien diseñadas y bien ejecutadas pueden producir grandes beneficios como menor probabilidad de repetir un nivel o ser derivados a educación especial, mayor probabilidad de obtener empleo y con un sueldo más alto y menores probabilidades de infringir la ley o verse involucrados en actos delictuales<sup>9</sup>.

## **2. LA IMPORTANCIA DE EVALUAR LA CALIDAD EDUCATIVA EN LA PRIMERA INFANCIA**

En la actualidad, cada vez son más los niños y niñas que asisten a centros de atención preescolar. Cifras chilenas indican que el 80% de niños y niñas está matriculado en prekínder y el 91% en kínder, 39% está matriculado en niveles medios, mientras que el 15% de los niños y niñas menores de 3 años lo hacen a Sala Cuna<sup>10</sup>.

La evidencia empírica coincide en señalar que la asistencia a centros de educación parvularia de buena calidad se asocia con buenos resultados cognitivos y socio-afectivos en los niños y niñas<sup>11</sup>. Estudios longitudinales emblemáticos, como el Carolina Abecedarian<sup>12</sup> en Estados Unidos o el EPPE<sup>13</sup> en el Reino Unido, también han comprobado los efectos positivos que la educación parvularia tiene a largo plazo.

---

<sup>3</sup> UNICEF, 2004.

<sup>4</sup> Schonkoff & Phillips, 2002.

<sup>5</sup> Ribé, 2007.

<sup>6</sup> Fonagy & Target, 1977.

<sup>7</sup> Heckman, 2000.

<sup>8</sup> Heckman, 1998.

<sup>9</sup> Barnett & Ackerman, 2006.

<sup>10</sup> Mineduc, 2011.

<sup>11</sup> Melhuish, 2004; Sylva y Wiltshire, 1993; Andersson, 1992; Howes, Philips & Whitebook, 1992; Mc Cartney, 1984.

<sup>12</sup> Frank Porter Gram. Child Development Center, 1999.

<sup>13</sup> Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004.



Ahora bien, el efecto que tiene la calidad parvularia en los niños y niñas se relaciona con la situación de pobreza. Estudios nacionales e internacionales señalan que la pobreza se asocia a menores niveles de logro en aprendizaje y desarrollo<sup>14</sup> y que párvulos de sectores vulnerables tienden a recibir una pobre calidad educativa<sup>15</sup>.

A su vez, el efecto de la calidad educativa en niños y niñas de sectores desventajados tiende a ser más alto que en sus pares más privilegiados. Los niños y niñas de sectores marginales tienden a beneficiarse más al recibir educación parvularia de alta calidad. Pero, también, el impacto negativo de una mala calidad parvularia es mayor si éstos provienen de familias vulnerables<sup>16</sup>.

En este sentido, la importancia de evaluar la calidad de la educación parvularia tiene al menos dos aristas.

Primero, todo niño y niña tiene derecho a vivir en un ambiente que le provea herramientas suficientes para desarrollarse de manera óptima y desplegar así todas sus potencialidades. En este sentido, la educación parvularia debe apoyar a los niños y niñas para potenciar al máximo sus capacidades.

Segundo, la evaluación de la calidad de la educación parvularia puede contribuir a promover la equidad social, ya que identificar brechas entre distintos grupos de la población infantil permite iniciar acciones compensatorias pertinentes.

### **3. MODELO BIOECOLÓGICO DEL DESARROLLO INFANTIL**

Para evaluar la calidad parvularia, primero es necesario entender cómo y en qué contexto se produce el desarrollo y aprendizaje infantil.

La literatura especializada coincide en plantear que el desarrollo/aprendizaje de un niño o niña es producto de la interacción dinámica que se produce entre los factores biológicos del ser humano y las experiencias provistas por el ambiente cultural<sup>17</sup>. En esta interacción, el niño o niña ejerce un rol activo, influyendo en su ambiente. Las prácticas de crianza, socialización y educación proveen las experiencias más tempranas y permanentes en la vida del niño o niña, influyendo decididamente en cada uno de los aspectos de su desarrollo. Dichas prácticas son observables en las relaciones interpersonales, en que la calidez, estabilidad y consistencia son claves para el normal desarrollo de los niños y las niñas.

A su vez, las prácticas de crianza, son determinadas en parte por creencias y tradiciones familiares que se transmiten de una generación a otra, y en parte, por los actores sociales que interactúan con la familia en su vida cotidiana; especial importancia tienen las organizaciones de salud y de educación que prestan servicios a la infancia, transmitiendo mensajes acerca de lo que los párvulos requieren para su

---

<sup>14</sup> Barnett & Boocock, 1998; Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Duncan & Brooks-Gunn, 1997; Lira y Rodríguez, 1979; Seguel, Bralic y Edwards, 1989; CEDEP/MINEDUC, 1997; CEDEP/FUNDAR, 2000 a 2007; MINSAL, 2007.

<sup>15</sup> Barnett & Boocock, 1998; Clements, Reynolds & Hickey, 2004; Melhuish, 2004.

<sup>16</sup> Bedregal, 2006; Melhuish, 2004.

<sup>17</sup> Schonkoff & Phillips, 2002.

buen desarrollo y, en muchos casos, interactuando directamente con los niños/as en una acción educativa.

El nivel de desarrollo/aprendizaje que expresan los niños y niñas depende, entonces, de la interacción entre las diferentes fuentes de influencia ambiental, que pueden ser favorecedoras u obstaculizadoras en diversos grados.

Estos planteamientos coinciden muy de cerca con el modelo bioecológico del desarrollo infantil<sup>18</sup>, que identifica cinco niveles que interactúan entre sí y determinan el desarrollo del niño y la niña. El microsistema es el nivel más cercano al niño o niña y está compuesto por las interacciones entre el niño/a, su familia y otros microsistemas inmediatos, como el vecindario, jardín infantil y/o escuela. El mesosistema corresponde a las interacciones que se dan entre los sistemas que rodean al niño/a, como la relación entre la familia y el jardín infantil o escuela. El exosistema se define por la estructura social que rodea al niño/a, tal como el trabajo de los padres o programas comunales que lo afecten. El macrosistema es el nivel más lejano y se compone de los valores culturales, costumbres y políticas sociales en las que el niño/a está inserto. Finalmente, el cronosistema aporta una dimensión temporal de maduración del niño y la niña así como también de cambios en el ciclo vital familiar.

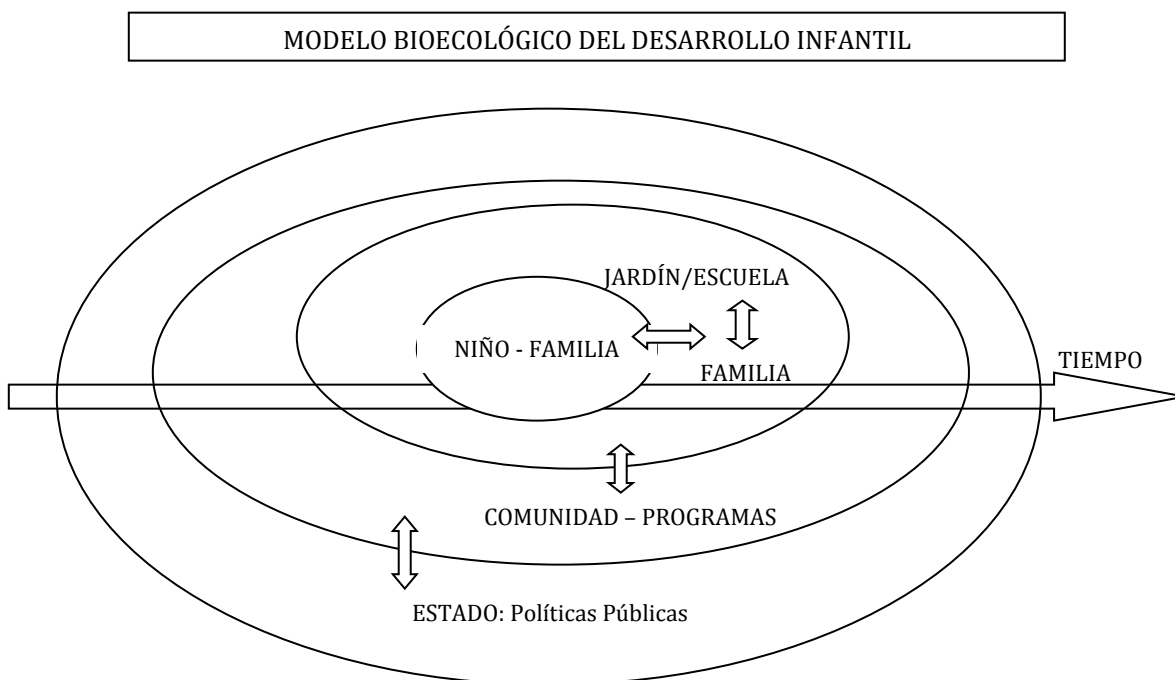
Bronfenbrenner (1998) ha actualizado su modelo de desarrollo humano, enfatizando la influencia entre los procesos que ocurren entre el organismo en desarrollo y el ambiente. El autor señala la existencia de " procesos proximales" que ocurren cuando hay interacción ya sea entre personas, objetos o símbolos. La efectividad de estas interacciones dependerá del lapso de tiempo en que éstas ocurran, que debiera ser relativamente extendido e ir gradualmente complejizándose. No basta la mera repetición de actividades.

El modelo bioecológico ha sido valorado por las instituciones de gobierno e internacionales, pues permite aclarar los aspectos a considerar para las intervenciones, programas y políticas en esta área<sup>19</sup>. El siguiente diagrama ilustra los niveles mencionados.

---

<sup>18</sup> Bronfenbrenner, 1979.

<sup>19</sup> Bedregal, 2006.



Considerando el modelo bioecológico, la evaluación de los factores de efectividad en la calidad de la educación parvularia debe incorporar las distintas dimensiones que afectan el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas.

#### 4. DEFINICIÓN DE CALIDAD EDUCATIVA

El concepto de calidad educativa es complejo y puede ser abordado desde distintas perspectivas. No obstante, hay consenso en que la calidad se asocia a lo óptimo, a la excelencia y que para describir la calidad, es necesario hacer un juicio de valor que requiere un estándar de comparación<sup>20</sup>.

La calidad es un constructo social e históricamente determinado, es decir, se define e interpreta de acuerdo al contexto sociocultural de un país, en un momento concreto. De este modo, el concepto de calidad también es dinámico, ya que se transforma a medida que la sociedad exige o instala nuevas demandas<sup>21</sup>. De ahí la importancia de establecer consensos respecto del concepto.

Por ejemplo, en Chile el concepto de calidad ha ido evolucionando. En la década de los cincuenta, el interés estaba centrado principalmente en generar ambientes cálidos y acogedores; posteriormente, se dio más énfasis al desarrollo cognitivo. Actualmente, la calidad de un centro se entiende como la posibilidad de que los niños y niñas se desarrollen integralmente<sup>22</sup>.

No obstante su dinamismo, existen algunas constantes universales que permiten definir globalmente si existe o no calidad educativa en un determinado ambiente. Se habla de calidad educativa adecuada cuando los niños/as están seguros y sus necesidades básicas satisfechas, cuando se desenvuelven en un ambiente amistoso, cálido, estimulante y cuando las experiencias que viven son las que le corresponden

<sup>20</sup> Universidad de Concepción/MINEDUC, 2007.

<sup>21</sup> Universidad de Concepción/MINEDUC, 2007.

<sup>22</sup> Universidad de Concepción/MINEDUC, 2007.

por su desarrollo cognitivo, lingüístico, socioemocional y los/as invita a desarrollarse integralmente<sup>23</sup>.

Pese a lo complejo de definir el concepto de calidad, los autores coinciden en plantear que la calidad educativa parvularia contiene dos factores principales: de estructura y de proceso. En este estudio, se operacionaliza el concepto de calidad refiriéndose al servicio que se ofrece sin considerar la evaluación directa del desarrollo y aprendizaje de niños y niñas.

La calidad estructural está dada por aspectos tales como la experiencia de los profesionales, el tipo de currículo, la infraestructura del establecimiento y de la sala, el tamaño del grupo, el coeficiente técnico, el espacio exterior e interior, la cantidad y calidad del material pedagógico, entre otros. Los elementos estructurales de la calidad son necesarios para crear oportunidades de experiencias de alta calidad en los niños y niñas<sup>24</sup>. Por lo general están normados y regulados por las instituciones.

Por su parte, la calidad de proceso se refiere a la experiencia directa que tienen los niños y niñas con las personas y objetos de la sala o establecimiento<sup>25</sup>. Estos factores son inherentemente dinámicos y son descritos en la literatura como los directamente responsables de provocar efectos en el desarrollo/aprendizaje de los niños y niñas<sup>26</sup>.

Es importante no dejar de considerar las creencias y valores de los adultos como parte de los factores de proceso. Por ejemplo, es bien sabido que las expectativas de los adultos en torno a los niños (esto es, sus creencias) afectan el modo de relacionarse, de enseñar, y finalmente, el desarrollo/aprendizaje de los niños y niñas.

No existe consenso respecto a cuál aspecto o qué constelación de aspectos impacta más positivamente el desarrollo/aprendizaje de los niños y niñas. Hay más evidencia a favor de los factores de proceso, si bien las asociaciones estadísticas que aparecen son modestas<sup>27</sup>, son relevantes para los estándares de investigación en educación.

La investigación también ha estudiado cómo los factores de estructura y proceso trabajan juntos en favor de la calidad. Al respecto, algunos autores señalan que los aspectos de estructura funcionan como factores indirectos, que influyen a los factores de proceso, que son lo que impactan directamente en los resultados de los niños y niñas<sup>28</sup>.

En esta misma línea, Elizabeth Graue (2005) advierte que los factores estructurales deben ser evaluados a la luz de los factores de proceso, ya que la estructura pura no asegura la calidad. A modo de ejemplo, la autora señala que una sala puede disponer de materiales adecuados (factor estructural), pero si a éstos se les da un uso inapropiado (factor de proceso), el material se invalida como elemento que aporte a la calidad. De hecho, existe evidencia que muestra que incluso en salas donde los aspectos estructurales están logrados, la variación en los niveles de calidad de dichas salas es considerable<sup>29</sup>.

---

<sup>23</sup> Tietze, 2011.

<sup>24</sup> Pianta, Barnett, Burchinal & Thornburg, 2012.

<sup>25</sup> Vandell, 2004.

<sup>26</sup> Pianta et al., 2012.

<sup>27</sup> Pianta et al., 2012.

<sup>28</sup> Howes, Phillips & Whitebook, 1992.

<sup>29</sup> Pianta et al., 2012.

Al querer mejorar la calidad educativa a través de la evaluación de factores de efectividad, existe la tentación de destacar uno o dos elementos que sobresalen como más eficaces en los estudios. Sin embargo, mejorar los procesos educativos es un tema muy difícil y multivariado dada la compleja interrelación entre las variables. Las asociaciones modestas encontradas entre variables estructurales y de proceso ofrecen una indicación de ello<sup>30</sup>.

El tema no está resuelto y es necesario seguir estudiándolo, sobre todo por la importancia que tiene la calidad educativa en la vida de cada niño y niña. En esta línea, la educación parvularia chilena está haciendo un esfuerzo importante por contar con datos empíricos que aporten a la investigación. Como afirma el científico alemán Andreas Schleicher, *"without data you are just another person with an opinion"*<sup>31</sup> (sin datos duros eres sólo una persona más con una opinión).

## 5. FACTORES DE EFECTIVIDAD EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA

Como ya se ha mencionado, los autores tienden a mencionar dos factores principales de efectividad: estructura y proceso. A continuación se mencionarán aquellos factores de estructura y proceso que han sido más estudiados.

### 5.1. Factores de Estructura

Nivel de formación de los educadores/as: Este es uno de los factores de estructura que más se ha estudiado. Investigaciones clásicas señalaban un fuerte efecto del nivel de formación del educador/a en el nivel de desarrollo/aprendizaje de los niños y niñas<sup>32</sup>. No obstante, investigaciones recientes han cuestionado este efecto, no encontrando asociaciones directas entre la formación del educador/a y las prácticas pedagógicas y/o los resultados de los niños y niñas<sup>33</sup>. Una explicación posible, es que los cursos de post-grado impartidos a los educadores/as parecen ser una extensión del pre-grado y no se enfocan en proveer habilidades para mediar aprendizajes relevantes y pertinentes en los niños y niñas<sup>34</sup>.

Coefficiente técnico (razón adulto/niño) y tamaño del grupo: Ambos factores han sido ampliamente estudiados. La evidencia avala lo que el sentido común indica: obviamente, más personas a cargo de los niños y grupos de tamaño limitado permiten mayor bienestar a los niños y niñas, que sus necesidades sean cubiertas a tiempo, que estén seguros y que tengan la posibilidad de recibir un trato individual. Así, no sorprende que el coeficiente técnico y el tamaño del grupo sean los factores estructurales que más predicen la calidad de las prácticas pedagógicas y los resultados de los niños y niñas<sup>35</sup>.

Concretamente, el coeficiente técnico se ha asociado con mejores resultados globales en los niños y niñas, mejores prácticas pedagógicas en aula y mejores resultados en pruebas de desarrollo/aprendizaje de niños y niñas. La evidencia indica que el impacto del coeficiente técnico es mayor en edades inferiores (0 a 2 años)<sup>36</sup>.

---

<sup>30</sup> Tietze, 2011.

<sup>31</sup> Schleicher, 2011.

<sup>32</sup> Vandell, 2004.

<sup>33</sup> Hyson, Tomlinson & Morris, 2009.

<sup>34</sup> Pianta et al., 2012.

<sup>35</sup> Munton, et al., 2002.

<sup>36</sup> Huntsman, 2008.

La Asociación Nacional para la Educación de Jóvenes Niños (NAEYC) en Estados Unidos, plantea que para niños y niñas de 3 años, el tamaño del grupo no debe superar los 18 niños y el coeficiente técnico debe ser 9:1, mientras que para los niños y niñas de 4 años, el máximo del grupo no debe superar los 20 párvulos, con un coeficiente de 10:1<sup>37</sup>.

En Australia, el coeficiente técnico óptimo para niños entre 0 y 24 meses de 4:1, entre 25 y 35 meses es de 5:1 y desde los 36 meses en adelante es de 11:1.

Otros elementos de estructura que han sido considerados importantes son las condiciones de espacio interno y externo, el equipamiento de material pedagógico, el tiempo porcentual que los educadores/as dedican a la preparación del trabajo pedagógico y la calidad de la infraestructura<sup>38</sup>. Huntsman (2008) también señala que la estabilidad, rotación y cambios del staff son factores que fuerte y persistentemente se asocian con los resultados de los niños.

## 5.2. Factores de Proceso

Como se mencionó, los factores de proceso tienen relación con la interacción entre el niño o niña, los adultos a cargo y los materiales o el ambiente disponible. Tietze (2005) menciona los siguientes factores de proceso esenciales: Trato concreto con el niño/a, los estímulos que el niño/a recibe en las diferentes áreas del desarrollo, tipo de interacción que se fomenta entre el adulto y el niño/a, reciprocidad en las iniciativas para elegir actividades entre niños y adultos, tono y clima de la interacción, interacción de los niños/as entre sí, participación de los niños/as en los procesos y experiencias, inclusión de la familia en la tarea pedagógica.

Otros factores que Tietze define como de orientación, pero que podemos entender también como de proceso son: Modelo del niño/a que se espera (por ejemplo, pasivo, receptivo, autónomo, etc.), currículo que guía el trabajo, concepción pedagógica que orienta al establecimiento y concepción del rol de la familia y del establecimiento en la educación del niño/a. Las creencias y expectativas que presenten los adultos a cargo de los niños pueden influir tanto positiva o negativamente.

Hay muy pocos estudios que aislen el impacto puro de los factores de proceso en la calidad educativa; por el contrario, la mayoría tiende a combinar distintos elementos de estructura y de proceso para comprender el efecto de éstos en el desarrollo de los niños/as y la calidad de las aulas<sup>39</sup>.

Un meta análisis conducido por Burchinal, Kainz, Cai, Tout, Zaslow, Martinez-Beck, & Rathgeb (2009) indica que los factores de proceso tienen un efecto en los resultados de los niños y niñas, pero la asociación es modesta. Cabe destacar que las asociaciones más fuertes se dan en niños pequeños, y más en resultados académicos y de lenguaje que en resultados socioemocionales. Lo mismo ocurre al aislar la calidad en niños/as pobres o desventajados: los resultados arrojan asociaciones positivas, pero modestas.

Burchinal et al. (2009) explican que la razón por la que las asociaciones son modestas es que los factores de proceso se relacionan con la calidad no linealmente, sino cuadráticamente. Esto es, para provocar un efecto en la calidad, los factores de proceso deben exceder cierto nivel. Por ejemplo, en el estudio FACES 1997, la ECERS se relacionó positivamente con resultados en lenguaje cuando sus promedios estaban

---

<sup>37</sup> National Association for the Education of Young Children, 2008.

<sup>38</sup> Universidad de Concepción/MINEDUC, 2007.

<sup>39</sup> Pianta et al., 2012.

en el rango de bueno a excelente, o la escala de apoyo emocional de la CLASS se relacionó positivamente con ajuste socioemocional de los niños y niñas cuando sus promedios excedieron a 5 (en una escala de 7 puntos).

En síntesis, al medir factores de proceso, es importante tener en cuenta que los efectos en la calidad de las aulas y en el desarrollo/aprendizaje de los niños y niñas serán modestos y aparecerán sólo si es que la calidad de dichos factores es sobresaliente<sup>40</sup>. Rolla y Rivadeneira (2006) confirman que los efectos significativos positivos de la atención preescolar derivan de programas de alta calidad.

## **6. JARDINES INFANTILES Y ESCUELAS EFECTIVAS**

Como se ha mencionado, el concepto de efectividad incorpora aspectos de estructura y de proceso. Diversos autores han intentado definir las características de establecimientos efectivos, a partir de diversas constelaciones de factores de estructura y proceso que han demostrado impactar en el desarrollo/aprendizaje de los niños y niñas. A continuación se detallan algunos de ellos.

Una revisión de Britto, Yoshikawa y Boller (2011), propone cinco dimensiones de efectividad de la educación en primera infancia. Estas son: atender a los valores y principios de una comunidad o sociedad; dar relevancia a los niveles de recursos y su distribución en un entorno o sistema (recursos materiales y humanos, niveles de destrezas); características físicas asociadas a la satisfacción de las necesidades básicas y a la minimización de los riesgos medioambientales; liderazgo y gestión; las comunicaciones y las interacciones.

La UNESCO (2010) indica que los indicadores más usados en los países de América Latina y el Caribe son: las áreas de salud, nutrición, higiene y educación y están relacionados con la infraestructura, espacios físicos y materiales pedagógicos, recursos humanos (formación del personal), curriculum (marcos curriculares y pedagógicos, aquí se incluye la diversidad cultural y lingüística), ambiente afectivo y relacional, procesos educativos, procesos de gestión y participación de las familias y la comunidad.

Una revisión realizada por Peralta (2008) que incluyó estudios en los que se incluyen criterios curriculares y de gestión, encontró las siguientes dimensiones claves de efectividad: Involucramiento de los padres en los proyectos educativos; adecuadas interacciones adulto-niño; programa adecuado (intenciones claras y relevantes); espacios físicos adecuados y bien organizados; monitoreo y evaluación, capacitación permanente del equipo.

Otra revisión realizada por Bedregal (2006) indica que los programas dirigidos a primera infancia más efectivos son aquellos en los que se integran servicios (educación y salud); incluyen estándares de calidad claros como número de educadores por niño, calificación de los educadores y remuneraciones apropiadas. Se incluye también la importancia de los sistemas de acreditación, supervisión y monitoreo de los centros.

En una revisión de Strasser (2006) sobre la evaluación de programas de intervención temprana aporta también elementos claves para enjuiciar la efectividad de los mismos, tales como el hecho que éstos han sido diseñados para lograr efectos duraderos, por lo que no se puede decir que el programa sea efectivo si no satisface

---

<sup>40</sup> Burchinal, 2011.

esta condición. Se alude también a las características de la educadora y su relación con el niño, precisando la relevancia del lenguaje dirigido a los niños y el grado de sensibilidad de la educadora. También se agregan características de las salas y los procesos familiares, como aspectos que contribuyen a explicar los efectos positivos sobre los niños. Por último, un aspecto que se agrega es la importancia asignada a las teorías o modelos causales de base que explican esta efectividad. Se trata de la necesidad de contar con marcos conceptuales, teóricos y valóricos contundentes sobre los que se fundamenta el programa.

En la misma línea, Sancho, Arancibia y Schmidt (1998) afirman que un jardín infantil o escuela efectiva es “aquella que es capaz de proyectarse a sí misma, establecer sus propios objetivos y metas como organización, definir quién es y hacia dónde va y establecer un sentido de identidad y pertenencia de sus miembros” (Sancho, Arancibia y Schmidt, 1998: 15). Esto requiere del compromiso de directores, educadores y padres, quienes deben interactuar entre sí para formar un sistema que se dirija a una meta común, a saber, el buen desarrollo de los niños y niñas. Un jardín infantil o escuela efectiva se logra con “un director que ejerza el liderazgo instruccional con eficacia, profesores capaces de ejecutar estrategias instruccionales pertinentes y con características personales que propicien el aprendizaje de sus alumnos, y padres capaces de acompañar el proceso de aprendizaje de sus hijos y mediar entre el mundo de la escuela y el del hogar” (Sancho, Arancibia y Schmidt, 1998: 15).

De acuerdo a Arancibia (1995), las características de los establecimientos de buena calidad son los siguientes:

- Sentido de misión: se refiere a metas claramente establecidas y compartidas por la comunidad educativa, liderazgo académico del director y clima laboral positivo.
- Actitudes frente al aprendizaje: la comunidad educativa tiene altas expectativas académicas, sociales y personales de los niños; focalización en lo académico, retroalimentación y evaluación permanente del desempeño académico y estrategias motivacionales positivas.
- Compromiso de la comunidad (padres): relaciones positivas con los padres y encuentros frecuentes, los padres apoyan lo que fomenta el jardín o la escuela y están de acuerdo a sus expectativas.
- Educadores asumen su responsabilidad: estabilidad del personal, mínimo de rotación, reconocen su responsabilidad en los aprendizajes de los niños, confianza en sus propias habilidades.
- Enseñanza efectiva: se refiere a prácticas pedagógicas de buena calidad, que impactan positivamente el desarrollo infantil.

## **7. CÓMO CAUTELAR LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA**

La preocupación por asegurar condiciones óptimas de calidad y equidad a los niños y niñas menores de seis años es una realidad. Esto se ha plasmado en diversos acuerdos internacionales, como la declaración de Ginebra de 1924, la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de 1996, la declaración de La Habana de 1999 y de Panamá en 2005, entre otros.

Ahora bien, para que esta intención se vuelva realidad, los países han debido buscar estrategias para conocer, medir, evaluar y orientar sus prácticas a favor de la calidad. Según su propia definición de calidad, sus sistemas de entrega de atención parvularia,



sus recursos y sus prioridades, distintos países han determinado criterios de calidad y han definido diversos sistemas de acreditación de calidad.

A continuación, a modo de ejemplo, se entrega un resumen con la experiencia de algunos países, que en cierto modo han iluminado la definición y operacionalización de criterios que permiten evaluar la calidad de la educación parvularia y que permiten confirmar que los factores de efectividad seleccionados en los Términos de Referencia de la presente consultoría, son los que en internacionalmente se evalúan.

### **7.1. Experiencias extranjeras<sup>41</sup>**

#### ***Inglaterra:***

Inglaterra tiene un sistema educativo descentralizado, con administración local. Sin embargo, a nivel nacional se han definido ciertos estándares, que son evaluados por dos organismos: School Curriculum and Assessment (SCAA) y Office for Standards in Education (OFSTED).

Particularmente para el caso de la educación parvularia, el OFSTED se centra desde el año 2001 en la evaluación de catorce estándares generales: Persona adecuada, Organización, Cuidado, aprendizaje y juego, Ambiente físico, Equipamiento, Seguridad, Salud, Comida y bebida, Igualdad de oportunidades, Necesidades especiales, Comportamiento, Trabajo en equipo entre padres y cuidadores, Protección infantil, Documentación.

Los resultados de las evaluaciones se analizan en función de los estándares nacionales y su progresión en relación a las definiciones locales. El OFSTED publica un informe anual con los resultados a nivel nacional y los datos levantados se incorporan a un banco de datos nacional.

#### ***Alemania:***

La educación parvularia en Alemania no es parte del sistema escolar público, sino que está a cargo de jardines infantiles y kindergarten administrados por organismos como iglesias, municipios y/o empresas privadas. Adicionalmente, existe un sistema de cuidado (“Day Facilities for Children”) para niños menores de tres años, desde los tres a los seis años y desde los seis a los doce años aproximadamente.

Los sistemas de acreditación de calidad en Alemania no son obligatorios, pero muchos centros han decidido incorporar estos procedimientos.

Alemania cuenta con un catálogo nacional que enumera cientos de criterios de calidad, elaborados por Wolfgang Tietze, Susanne Viernickel y otros expertos. El catálogo entrega criterios sistemáticos para la evaluación de la calidad en establecimientos educacionales para niños y niñas menores de seis años y están ordenados en 21 ámbitos de calidad educativa, los cuales son: Espacio para niños, Organización de la rutina diaria, Comidas y meriendas, Salud y aseo personal, Reposo y sueño, Seguridad, Lenguaje y comunicación, Desarrollo cognitivo, Desarrollo socioemocional, Movimiento, Juego dramático, Armar y construir, Arte, música y danza, Comprensión del medio natural y sociocultural, Aprendizaje intercultural, Integración de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, Adaptación, Saludo y despedida, Trabajo

---

<sup>41</sup> La información ha sido extraída de un informe elaborado por Universidad de Concepción/MINEDUC, 2007.

con familia, Transición jardín-escuela, Dirección<sup>42</sup>. Estos criterios han servido para implementar un sistema de acreditación de jardines infantiles que otorga, luego de una exhaustiva supervisión en salas, un sello de calidad por un cierto número de años.

### ***Australia:***

Australia cuenta con un programa de gobierno denominado Family Day Care Quality Assurance (FDCQA), cuyo propósito es garantizar a todos los niños y niñas desde su nacimiento un cuidado familiar diurno de alta calidad. A partir de 2001, este programa es administrado por el National Childcare Accreditation (NCA).

La NCA ha determinado 32 principios, organizados en seis áreas de evaluación, las cuales son: Interacción, Entorno físico, Experiencias, aprendizaje y desarrollo de los niños, Salud, higiene, nutrición, seguridad y bienestar, Las cuidadoras y el personal de la unidad de coordinación y Dirección y administración.

La evaluación de cada centro comprende un registro inicial, una autoevaluación, una revisión externa y recomendaciones del evaluador y puede optar a cuatro niveles de calidad: destacable, buena, básica o insatisfactoria. Es importante señalar que cada principio debe adecuarse a las distintas edades de los niños y niñas (recién nacidos, niños que caminan y preescolares).

Cada centro evaluado debe escoger principios de acuerdo a su programa particular y al menos 20 de ellos deben ser evaluados positivamente para obtener la acreditación de calidad. Esta estructura permite cierta flexibilidad, en caso de que los centros tengan opciones filosóficas específicas.

### ***Estados Unidos:***

Los programas de atención parvularia en Estados Unidos incluyen una gran variedad, pero la tendencia es que hasta los 3 años, los centros son privados, accediendo gradualmente al pre-kínder y kínder con financiamiento público.

En Estado Unidos no existe un sistema nacional de acreditación. Cada Estado es libre de establecer sus propios estándares de calidad. No obstante, existen pautas voluntarias de estándares de calidad que han sido desarrolladas por importantes organismos, como 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).

La experiencia más rigurosa de acreditación comenzó en 1982 con el desarrollo de la pauta de la NAEYC, que establece 10 criterios de calidad: Interacción entre educadores y niños y niñas, Currículo, Relaciones entre educadores y familia, Calificación personal y desarrollo profesional, Administración, Personal, Ambiente físico, Salud y seguridad, Nutrición y alimentación y Evaluación.

El año 2004, el Instituto Nacional de Investigación en Educación Inicial (NIEER) publicó, basado en la evidencia, 10 estándares de calidad estructurales para asegurar programas parvularios efectivos, estos son: educadores/as con grado profesional, educadores/as con capacitación y/o entrenamiento especializado en educación parvularia, educadores/as con al menos 15 horas al año de capacitación, técnicos o asistentes con cursos de desarrollo infantil certificados, presencia de un currículo

---

<sup>42</sup> Tietze & Viernickel, 2010.

amplio, que abarque las dimensiones del lenguaje, matemáticas, ciencia, habilidades socioemocionales, desarrollo cognitivo, salud, desarrollo físico y estudios sociales, tamaño del grupo no mayor a 20 niños y niñas, coeficiente técnico de 10:1 o mejor, al menos una comida servida al día, derivación de niños y familias en caso de ser necesario, monitoreo de la calidad del programa por parte del Estado.

## **7.2. Experiencia Chilena**

Tal como la calidad es un constructo socialmente determinado, los efectos de los programas educacionales sobre los niños y niñas deben ser interpretados a la luz de las metas, valores y prácticas establecidas por cada país.

Es por esto que a continuación se resumen los lineamientos generales que establecen las instituciones chilenas para entregar, favorecer y medir la calidad de la educación parvularia.

En Chile son tres las instituciones que utilizan fondos públicos que están a cargo de ofrecer atención parvularia a los niños y niñas, éstas son: el Ministerio de Educación (MINEDUC), la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y la Fundación Educacional para el Desarrollo Integral del Menor (INTEGRA).

El año 2005 se realizó un proyecto de Acreditación de la Calidad de Salas Cunas y Jardines Infantiles (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2005), que fue un trabajo conjunto de instituciones públicas y privadas cuyo objetivo fue la creación de un sistema nacional de acreditación que asegure la calidad de los servicios entregados a los/as menores. De hecho, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y Fundación Integra han implementado distintos sistemas de evaluación de su calidad y efectividad que derivan de esta iniciativa.

No obstante, a nivel nacional no existe un sistema de monitoreo único de la calidad de los centros que entregan educación a los/as menores de seis años.

A continuación se resumen los contenidos que cada institución considera para asegurar la calidad.

### ***MINEDUC***

A partir de la implementación del Nuevo Marco Curricular en 2001 y con el fin de asegurar la calidad del servicio que se entrega, MINEDUC inició un proceso de capacitación, socialización y monitoreo a las educadoras de párvulos del total de establecimientos subvencionados del país. Este monitoreo se adscribe al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) y utiliza la Pauta de Observación de la Práctica Pedagógica, que cumple una función técnica para los supervisores.

El instrumento califica las prácticas pedagógicas en cuatro niveles de logro: 80% de logro, 60% de logro, 40% de logro y menos del 40% de logro.

La Pauta de Observación de la Práctica Pedagógica aborda siete dimensiones ordenadas en dos áreas fundamentales:

1. Área Liderazgo (dimensión: Alianzas estratégicas)
2. Área Gestión Curricular (dimensiones: Organización curricular, Preparación de la enseñanza, Interrelación con los niños y niñas, Organización temporal, Espacios educativos y Evaluación de la implementación curricular)

Las educadoras de párvulos que trabajan en colegios municipalizados también son evaluadas cada cuatro años con la Evaluación Docente, que es una evaluación de carácter formativo y entrega niveles de desempeño que corresponden a: destacado, competente, básico e insatisfactorio.

La Evaluación Docente se centra en cuatro dominios fundamentales para la buena enseñanza: Preparación de la enseñanza, Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y Responsabilidades profesionales.

### ***JUNJI***

JUNJI ha desarrollado un Sistema de Evaluación Integral de la Calidad de la Educación Parvularia. Este sistema cuenta con un Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia que aborda áreas, dimensiones y elementos de gestión que han sido definidos a partir de los estándares de calidad.

A continuación se enumeran las áreas y dimensiones que el Modelo aborda:

1. Liderazgo: Visión estratégica, Conducción, Evaluación institucional.
2. Gestión de los procesos educativos: Gestión educativa, Planificación curricular, Prácticas educativas y ambientes positivos, Evaluación.
3. Participación y compromiso de la familia y la comunidad: Relación entre el jardín infantil y la familia, Redes sociales de apoyo.
4. Protección y cuidado: Construcción, Seguridad, Estilo de vida saludable, Promoción del buen trato infantil.
5. Gestión y administración de RRHH, materiales y financieros: Estructura organizacional y administración de recursos, Perfil del personal, Evaluación de desempeño y desarrollo profesional.
6. Resultados: Resultados de la evaluación institucional, Resultados de aprendizajes, Resultados de satisfacción de la comunidad educativa.

### ***FUNDACIÓN INTEGRAL***

La Fundación INTEGRAL no posee un sistema de acreditación. No obstante, sus prácticas y gestión son permanentemente supervisadas y evaluadas tanto interna como externamente, con el fin de asegurar la calidad del servicio entregado a los niños y niñas.

Con el fin de ordenar su quehacer, Fundación Integral levanta procesos estratégicos y operativos. Estos últimos se implementan en la gestión global de los establecimientos, y se describen a continuación:

1. Gestión curricular: Planificación educativa, Prácticas pedagógicas, Bienestar de los niños y niñas y Evaluación.
2. Gestión familia y comunidad: Participación de las familias, Fortalecimiento del rol parental, Comunicación con las familias y Participación de las familias.
3. Gestión de personas: Reconocimiento del código de las buenas prácticas laborales, Liderazgo, trabajo en equipo y cuidado del equipo, Retroalimentación y reconocimiento al desempeño, Participación en las instancias de planificación y evaluación anual de la gestión del establecimiento y cumplimiento de las normativas laborales.

4. Cobertura y focalización: Uso de la capacidad, Focalización de la matrícula y Asistencia y permanencia de los niños y niñas en el establecimiento.
5. Gestión de alimentación: Seguimiento, control y evaluación de calidad del programa alimentario.
6. Gestión y planificación operativa: Recepción y distribución de materiales e insumos, Mantención y reparación de la infraestructura, Prevención de riesgos y Salud, higiene y saneamiento ambiental.

Si bien, no existe un sistema de monitoreo único de la calidad de los centros que entregan educación parvularia, en los últimos años se han hecho grandes esfuerzos a nivel nacional por mejorar la calidad.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y la posterior construcción de los Mapas de Progreso del Aprendizaje para el Nivel de Educación Parvularia son un avance en el mismo sentido, ya que entregan un currículum compartido y expectativas país acerca de lo que los/as párvulos debieran saber según su edad.

La incorporación del nivel parvulario a la Agencia de Calidad y a la Superintendencia de Educación, ayudará a identificar y evaluar estándares de calidad de los establecimientos y a supervisar el cumplimiento de las normas legales, así como recibir y resolver reclamos.

Por otra parte, se han realizado esfuerzos por mejorar la formación inicial de las profesionales:

- La elaboración de estándares para la formación inicial de las Educadoras de Párvulos, encargado por MINEDUC, contribuirá sin duda a mejorar la atención ofrecida, al consensuar las habilidades básicas esperables para ejercer la profesión, estándares pedagógicos y de conocimientos.
- La incorporación de las educadoras de párvulos al Sistema de Evaluación Docente en 2008 y la prueba INICIA realizada desde 2009, que evalúa conocimiento pedagógico, de contenidos, habilidades de escritura y TIC's.
- Con el fin de elevar la calidad de los educadores con vocación real, a través de la captura de mejores puntajes de ingreso, se creó la Beca Vocación de Profesor que ofrece gratuidad total para cursar sus estudios a quienes se matriculen en carreras de pedagogía (incluida educación de párvulos) y hayan obtenido sobre 600 puntos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

A su vez, se han elaborado planes nacionales para mejorar la calidad como el plan “Apoyo Compartido” del Ministerio de Educación, que busca entregar herramientas pedagógicas desde NT1 hasta 4° básico, metodologías de enseñanza y asesoría técnica sistemática a miles de escuelas, para fortalecer las capacidades en las escuelas en: implementación efectiva del currículum, fomento de un clima y cultura escolar favorable para el aprendizaje, optimización el uso del tiempo de aprendizaje académico, monitoreo del logro de los estudiantes y desarrollo profesional docente<sup>43</sup>.

Otros programas para mejorar la calidad impartida, centrados principalmente en el fomento del lenguaje, son el Plan Nacional de la Lectura “Lee Chile Lee” y el Programa “Un Buen Comienzo” desarrollado por la Fundación Educacional Oportunidad y la Universidad de Harvard.

Estos esfuerzos probablemente han permitido que Chile haya sido rankeado en el lugar número 20 de 45 países de la OECD en términos de su provisión preescolar,

---

<sup>43</sup> MINEDUC, 2012

siendo identificado como un país que –a pesar de contar con un salario per-cápita menor al de otros países pares- ha hecho un esfuerzo mayor para asegurar la provisión preescolar (en términos de calidad y cobertura)<sup>44</sup>.

## **8. INSTRUMENTOS MÁS UTILIZADOS PARA EVALUAR FACTORES DE EFECTIVIDAD EN AULAS DE EDUCACIÓN PARVULARIA**

### **8.1. Instrumentos Internacionales**

*Infant/Toddler (ITERS-R<sup>45</sup>) and Early Childhood (ECERS-R<sup>46</sup>) Environment Rating Scale.*

Hace ya más de dos décadas que la comunidad internacional y nacional ha estado utilizando dos escalas para evaluar la calidad de las experiencias que se le ofrecen al niño y niña dentro de la sala de actividades. Estas son la ITERS-R (para niños y niñas menores de 30 meses) y la ECERS-R (para niños y niñas de 2 años y medio a 5 años de edad).

Ambos instrumentos se basan en la idea que la calidad del ambiente educativo es un constructo multidimensional, que incluye aspectos estructurales, de proceso y creencias y expectativas que impactan en el desarrollo/aprendizaje de los niños y niñas. Las dos escalas presentan versiones revisadas y actualizadas con el conocimiento sobre desarrollo infantil que hoy se tiene. Por ejemplo, ambas escalas han agregado el juego como una variable importante a evaluar<sup>47</sup>, siguiendo la línea de que el juego es un aspecto crucial en la evolución del ser humano, en su socialización y proceso de enculturización. Del mismo modo, ambas escalas destacan los procesos de interacción, aumentando gradualmente el puntaje de acuerdo al tipo de interacción que se observe en la sala.

Los aspectos que ambos instrumentos evalúan son: Espacios y muebles, Rutinas de cuidado personal, Hablar y escuchar/Lenguaje y razonamiento, Actividades, Interacción, Estructura del programa y Padres y personal.

La aplicación consiste en 2 a 3 horas de observación en el aula, más 20 minutos aproximadamente para hacer preguntas sobre los indicadores que no fueron observados.

La ITERS-R consta de 39 ítems y la ECERS-R de 43. Todos ellos se expresan en una escala de 7 puntos, con rúbricas disponibles para los puntajes 1 (inadecuado), 3 (mínimo), 5 (bueno) y 7 (excelente). Existe calificación “No aplica” en casos detallados.

---

<sup>44</sup> The Economist, 2012.

<sup>45</sup> Harms, Clifford & Cryer, 2003-2004.

<sup>46</sup> Harms, Clifford & Cryer, 1998-2002.

<sup>47</sup> Konner, 2010.

En términos de consistencia interna, estudios han arrojado para la ITERS-R Alphas de Cronbach de .93 en la prueba total y entre .47 y .80 por subescalas<sup>48</sup>. Para la ECERS-R, diversos estudios han encontrado Alphas entre .71 y .88 por subescalas y de .92 para la prueba total<sup>49</sup>.

Estudios de confiabilidad interjueces arrojan un 85% de acuerdo para la ITERS-R y 71% para la ECERS-R<sup>50</sup>.

En términos de validez concurrente, estudios reportan correlaciones entre el puntaje total de la ECERS-R y la CLASS (Classroom Assessment Scoring System) de .52 en clima emocional y .40 en apoyo instruccional; y de .69 entre la ECERS-R y la CIS (Caregiver Interaction Scale)<sup>51</sup>.

En Chile se aplicaron ambas escalas por primera vez en 1998 en un estudio patrocinado por FONDECYT<sup>52</sup>, que concluyó que este instrumento se adaptaba muy bien a la realidad chilena.

Las características psicométricas de la Escala ECERS-R aplicada en Chile fueron publicadas en un estudio que validó el funcionamiento de la ECERS-R en cuatro regiones del país (81 salas). Se reportan correlaciones con la Escala CIS de .66 y con las actividades que favorecen el desarrollo cognitivo y socio-emocional de la Pauta chilena de Observación de actividades pedagógicas preescolares (CEDEP) de .59 y .54, respectivamente<sup>53</sup>.

#### *Classroom Assessment Scoring System (CLASS<sup>54</sup>)*

La CLASS es un instrumento de observación para evaluar calidad del aula basado en la idea de que el principal mecanismo de aprendizaje es la interacción entre niños y niñas y los adultos. Así, las dimensiones que aborda el instrumento están basadas únicamente en interacciones de aula entre educadores y niños y niñas.

La CLASS evalúa 3 áreas, las que a su vez integran varias dimensiones. Estas son: Apoyo emocional (clima positivo, clima negativo, sensibilidad de la educadora, consideración por las perspectivas de niños y niñas), Organización del aula (manejo de la conducta, productividad, formato pedagógico de enseñanza y aprendizaje), Apoyo pedagógico (desarrollo de conceptos, calidad de la retroalimentación, modelaje lingüístico).

La aplicación de la CLASS tiene una duración de al menos dos horas y se realiza generalmente durante la mañana. El observador debe preguntar a la educadora sobre el horario que tiene establecido y a partir de eso planificar ciclos de observación. Cada ciclo consta de 20 minutos de observación y 10 minutos de registro y se debe obtener un mínimo de 4 ciclos y un máximo de 6 ciclos.

Las dimensiones en cada ciclo se califican cualitativamente en una escala de 7 puntos, donde el 1 es “mínimamente característico” y el 7 es “altamente característico”. Las descripciones están rubricadas para el puntaje Bajo (1, 2), Medio (3, 4 y 5) y Alto (6, 7).

---

<sup>48</sup> Harms, Clifford & Cryer, 2006.

<sup>49</sup> Clifford, Reszka & Rossbach, 2010.

<sup>50</sup> Harms, Clifford & Cryer, s/f; Clifford, Reszka & Rossbach, 2010.

<sup>51</sup> Clifford, Reszka & Rossbach, 2010.

<sup>52</sup> Herrera, Mathiesen, Villalón y Suzuki, 1998-2000.

<sup>53</sup> Mathiesen, et al, 2011.

<sup>54</sup> Pianta, La Paro & Hamre, 2008.

La CLASS ha sido validada en más de 3.000 aulas desde preescolar hasta quinto básico<sup>55</sup>.

En términos de consistencia interna, se ha encontrado para la escala Apoyo Emocional (de la Toddler CLASS) Alphas de Cronbach de .88.

Estudios para analizar la estabilidad de las puntuaciones entre ciclos de observación, concluyen que las escalas de la CLASS Pre-K obtienen correlaciones entre .86 y .91, entre los cuatro ciclos de observación y entre .81 y .86 al aplicar la pauta en dos días consecutivos.

En análisis factoriales confirmatorios de la CLASS Pre-K, representando las tres áreas de la pauta, los factores cargan al nivel .70 o superior; excepto en dos dimensiones de la escala Organización del Aula (.56 para productividad y .66 para formato pedagógico de enseñanza y aprendizaje).

En términos de validez concurrente, Pianta et al. (2005) reportan correlaciones entre la CLASS y el puntaje total de la ECERS-R entre .45 y .63. Correlaciones más moderadas se observan con la dimensión Espacio y Muebles de la ECERS (entre .33 y .36).

Por su parte, la CLASS cuenta con validez de contenido al estar basada en una exhaustiva revisión literaria, consulta con expertos en calidad instruccional y en testeos pilotos.

#### *Caregiver Interaction Scale (CIS<sup>56</sup>)*

La CIS es una pauta de observación de sala que se usa para evaluar el tipo de interacción que establece el adulto con los niños y niñas y el tono emocional que el adulto tiene para acercarse y establecer disciplina. Las dimensiones evaluadas se organizan en 4 sub-escalas: Interacción positiva (calidez, entusiasmo, sensibilidad), Dureza (hostilidad, dureza/severidad, uso de amenazas), Desapego (falta de involucramiento, desinterés) y Permisividad<sup>57</sup>.

Las CIS tiene 26 ítems que describen ciertos comportamientos del adulto a cargo de los niños y niñas, que deben ser calificados en una escala de 4 puntos, donde el 1 es “nada” y el 4 es “mucho”.

En términos de consistencia interna, diversos estudios<sup>58</sup> han encontrado Alphas entre .81 y .98. La confiabilidad interjueza arroja coeficientes desde .75 a .97<sup>59</sup>.

En términos de validez concurrente, Layzer, Goodson & Moss (1993) reportan correlaciones entre la CIS y la ECERS que van entre .43 y .67. Phillipson, Cryer & Howes (1995) reportan una correlación de .76 entre la CIS y la ECERS.

#### *Observación de Actividades Preescolares (OAP<sup>60</sup>)*

---

<sup>55</sup> Hamre, Mashburn, Pianta, & Downer, 2006

<sup>56</sup> Arnett, 1989.

<sup>57</sup> Traducción de María Olivia Herrera.

<sup>58</sup> Layzer, Goodson & Moss, 1993; Resnick & Zill, 1999.

<sup>59</sup> Jaeger & Funk, 2001.

<sup>60</sup> Lera y Palacios, 1995.



Este instrumento evalúa la práctica educativa en aulas para niños de 4 a 5 años, a través de tres ámbitos de observación: El profesorado, los niños y niñas y la actividad que se lleva a cabo. Del profesorado se observa si informa, ayuda, controla y prepara materiales. De los niños y niñas, se observa quién recibe la actividad (todo el grupo, algunos, uno o ninguno), dónde se encuentran ubicados (adentro del aula, en el patio, etc.), con quién se realiza la actividad (todo el grupo, subgrupos, niños solos) y las interacciones que se mantienen en ese momento (cooperación, paralelismo, ninguna). De las actividades se observa su contenido (lenguaje, aritmética, etc.) y su grado de estructura (prediseñada, libre, etc.).

La OAP se organiza en 12 categorías de observación: Organización espacial del aula, Niño objeto de estudio, Momento de la observación, Programa educativo, Ratio, papel del profesor, Relación profesor – niño, Organización social, Tipo de actividad que realizan los niños, Objetivo instruccional/académico de la actividad, Contenido de la actividad, Expresión de la actividad.

La aplicación de la OAP se realiza en 20 observaciones que duran entre 7 y 10 minutos aproximadamente y que deben ser distribuidas homogéneamente a lo largo de la mañana.

Este instrumento ha sido ampliamente usado en estudios españoles y europeos

## 8.2. Instrumentos Nacionales

En Chile se han elaborado algunos instrumentos de observación de prácticas pedagógicas y de evaluación de factores de efectividad.

### *Pauta de Observación de Actividades Pedagógicas Preescolares*<sup>61</sup>

El objetivo de este instrumento es evaluar la situación educativa a que los niños y niñas están expuestos al interior de los cursos de pre-kínder y kínder. Incluye una sección de identificación y una de observación, que se divide en ítems de apoyo al desarrollo cognitivo y apoyo al desarrollo socioemocional. Cada sección cuenta con tres tipo 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).

Este instrumento se aplica durante una hora, la cual debe corresponder a la actividad central reportada por la educadora. Los ítems se puntúan dicotómicamente, según su presencia o ausencia. Todos los ítems cuentan con una descripción de lo que se espera.

Las propiedades psicométricas de este instrumento se estudiaron en una muestra de 90 escuelas de Santiago. Los porcentajes de acuerdo test-retest oscilan entre 82,9% y 93,1%, mientras que los porcentajes de acuerdo interjuez lo hacen entre 86,6% y 94,9%. La validez concurrente con criterio de experto arrojó coeficientes de correlación entre .79 y .85, todos ellos estadísticamente significativos. La validez concurrente con la ECERS arrojó coeficientes de correlación entre .50 y .58, todos ellos estadísticamente significativos.

---

<sup>61</sup> Edwards, De Amesti y Eisenberg/CEDEP, 1999.

*Pauta de Observación de la Implementación de Programas Pedagógicos<sup>62</sup>*

Esta pauta fue construida con el fin de consignar la presencia de distintos elementos propuestos dentro de las Orientaciones para la Implementación de los Programas Pedagógicos de los Niveles de Transición en la Educación de Párvulos.

Contiene dos secciones: “observación de la jornada educativa” y “registro de aula”. La sección “observación de la jornada educativa” se utiliza para observar durante la jornada educativa e incluye las siguientes dimensiones: Ambiente físico, Interacciones positivas, Organización del tiempo, Intencionalidad pedagógica y Estrategias de mediación. La sección “registro de aula” puede ser completada fuera de la jornada educativa e incluye las siguientes dimensiones: Espacio físico y Materiales.

Esta pauta fue utilizada en un estudio de seguimiento de la implementación de los programas pedagógicos para primero y segundo nivel de transición en escuelas municipales chilenas.

## **V. MODELO DE EVALUACIÓN DE FACTORES DE EFECTIVIDAD**

---

<sup>62</sup> Universidad Diego Portales, 2010.

La revisión de la literatura ha permitido confirmar la pertinencia de los factores de efectividad seleccionados en los Términos de Referencia para ser evaluados. Basándose en dicha revisión y en la experiencia acumulada de CEDEP en educación parvularia, se propone el siguiente modelo de evaluación (ver diagrama más abajo).

Primero que nada, el modelo supone que el desarrollo infantil es un proceso multivariado, dinámico y complejo, en el que todas las variables se interrelacionan entre sí. Este estudio considera algunos factores de estructura y proceso de la educación parvularia; aquellos que han sido más destacados en la literatura y que han sido explicitados en los Términos de Referencia. Así, este modelo es un intento por ordenar y categorizar la realidad, lo que –por cierto- es un proceso arbitrario.

Evaluar factores de efectividad de la educación parvularia sirve a varios fines. No obstante, pensamos que el objetivo último y más relevante es asegurar el bienestar y el buen desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas que reciben educación parvularia en Chile.

Esta meta se ha presentado en el modelo con un óvalo amarillo. El bienestar, desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas refiere a un ideal teórico en que los niños y niñas estén provistos de un ambiente cálido y afectivo, que resguarde su seguridad, su individualidad y bienestar y que entregue oportunidades de aprendizaje significativas, pertinentes y desafiantes en los distintos ámbitos de su desarrollo.

Ahora, esta meta se logra a través de diversos factores de efectividad que influyen en mayor o menor medida en el bienestar y desarrollo/aprendizaje de los párvulos.

Uno de esos factores es la interacción entre las agentes educativas y los niños: prácticas pedagógicas y cuidado por el bienestar (rectángulo azul). Este factor de proceso se refiere a las interacciones que se observan dentro de la sala entre las agentes educativas y los párvulos, en términos del fomento del desarrollo socioemocional de los niños y niñas, la relación afectiva y clima emocional que se da en la sala, la preocupación por el bienestar de los párvulos, la entrega de oportunidades para que los niños tengan aprendizajes cognitivos, de lenguaje y motores y la relación entre las agentes educativas dentro de la sala. Este factor refiere a lo que ocurre concretamente en sala, es lo que los niños y niñas reciben de primera mano y –por ende-, lo que impacta más directamente en su bienestar y desarrollo/aprendizaje.

Hay otros factores de estructura y proceso (rectángulos blancos) que interactúan entre sí y afectan directamente las interacciones entre las agentes educativas y los párvulos y directa e indirectamente el bienestar y desarrollo/aprendizaje de los niños, que se describen a continuación.

Liderazgo del director/a: refiere a la gestión pedagógica y administrativa de la persona a cargo del nivel parvulario, en términos de las metas que se ha planteado para el establecimiento, las tareas pedagógicas y administrativas que ejecuta y cómo las prioriza, la opinión que tiene de sus subordinados y si ellos/as lo consideran y valoran como líder.

Sistema de supervisión: refiere a la opinión de todos los agentes educativos sobre el modelo institucional de supervisión, en qué nivel ayuda, guía y favorece el trabajo en sala con los niños y niñas.

Proyecto educativo, Currículum, Sistema de Planificación y Evaluación: refiere a la forma como el proyecto educativo de establecimiento es llevado a la práctica, a través del currículum, de modo en que se planifica la actividad pedagógica y el modo y uso que se da a la evaluación de los niños y niñas.

Liderazgo pedagógico de las agentes educativas: refiere a las habilidades de la educadora para ejecutar y modelar experiencias de aprendizaje pertinentes y desafiantes, a la vez que su habilidad para guiar y retroalimentar a las técnicas de su sala. También abarca la opinión que las técnicas tengan de ella como líder pedagógica de la sala.

Expectativas y Atribuciones del aprendizaje de los niños y niñas: refiere a lo que todos los agentes educativos creen que los niños y niñas lograrán a futuro y el grado de responsabilidad que se atribuyen en sus logros.

Percepción sobre el bienestar de los niños y niñas: refiere a la opinión de los agentes educativos acerca de si los niños y niñas lo pasan bien en el establecimiento, disfrutan la jornada y tienen la posibilidad de descansar si lo requieren.

Clima y satisfacción laboral: refiere al grado en que los agentes educativos se sienten agradados y valorados en su trabajo y con el ambiente laboral del establecimiento.

Conocimiento sobre el desarrollo y aprendizaje infantil: refiere a nivel de conocimiento que las educadoras tienen acerca de características esenciales y particulares de niños y niñas de distintas edades.

Relación del establecimiento con las familias y la comunidad: refiere al grado en que el establecimiento involucra y hace interactuar a las familias y la comunidad en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, así como la opinión que tienen los agentes educativos acerca de la importancia de que familia y comunidad participen en el aprendizaje de los niños y niñas.

Infraestructura: refiere a los espacios que ocupan los niños y los adultos a cargo, tales como salas, patios, baños, cocina y oficinas, en términos de su amplitud, higiene, temperatura, iluminación, seguridad, etc.

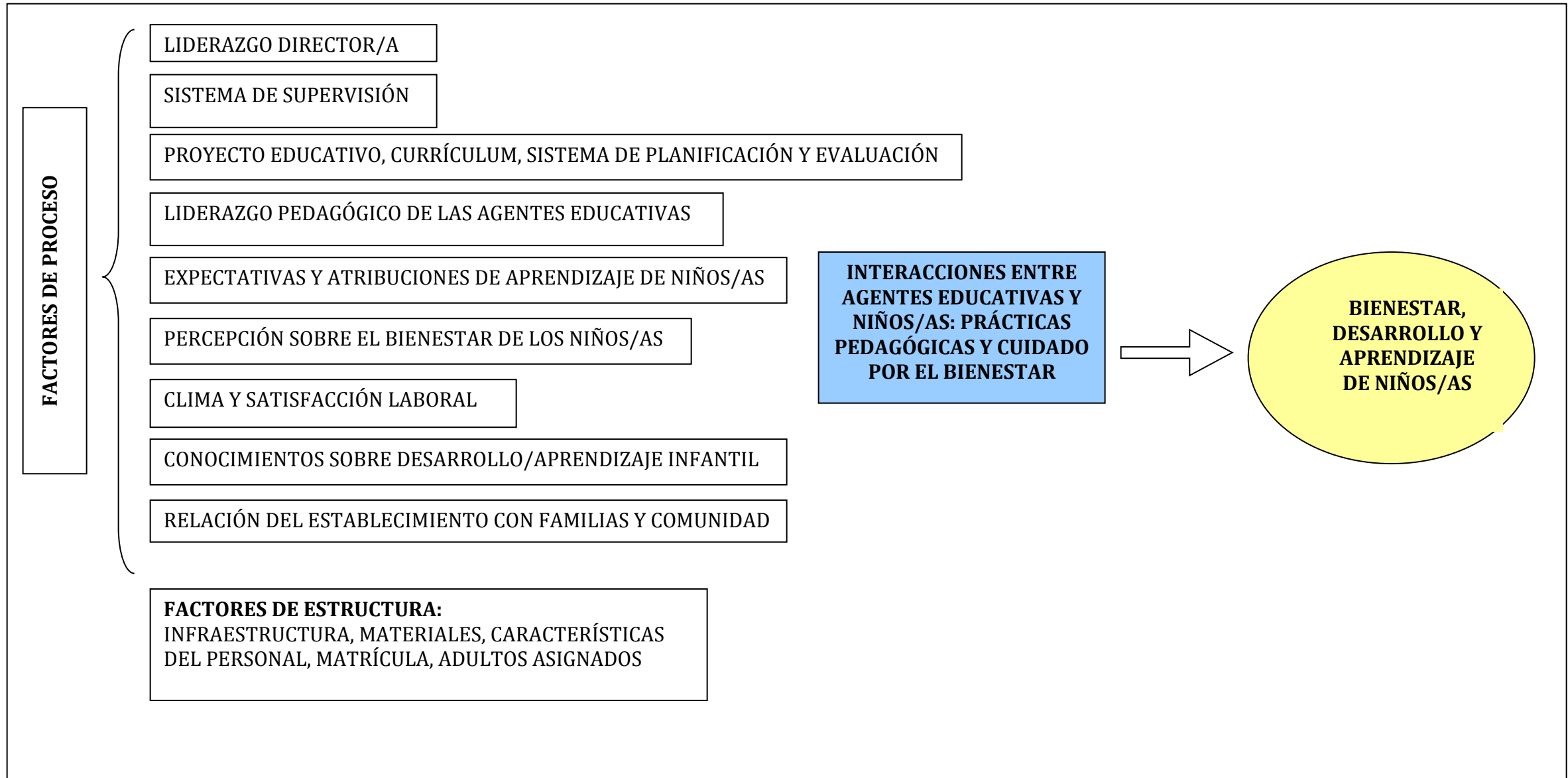
Materiales: refiere a la disponibilidad y uso de materiales educativos y recreativos.

Características del personal: refiere a antecedentes de formación profesional y experiencia laboral de todos los agentes educativos.

Matrícula: refiere a matrícula del establecimiento, por nivel y total y a cupos especiales para niños y niñas con necesidades educativas especiales y provenientes de distintos países o etnias.

Adultos asignados: refiere al coeficiente técnico normado y a la cantidad de niños y niñas por adulto observado

### MODELO DE EVALUACIÓN DE FACTORES DE EFECTIVIDAD



## **VI. CONSTRUCCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS**

El procedimiento para construir la batería de instrumentos fue un proceso que se nutrió a través de diversas fuentes que se complementan entre sí y que son detalladas a continuación.

### **1. FUENTES CONSULTADAS PARA LA ELABORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS**

#### **Revisión de la literatura**

De acuerdo a lo previsto, la revisión de la literatura fue el primer paso en la elaboración de los instrumentos.

En base a lo acordado con la contraparte, se revisaron los últimos avances respecto al estudio de la calidad de la educación parvularia y las herramientas para evaluarla. Se consultaron libros, artículos y seminarios. El foco estuvo puesto en revisar estudios y evidencia nacional e internacional que apoyara la pertinencia de los factores de efectividad explicitados en los Términos de Referencia del estudio. También se consultaron los sistemas de acreditación de calidad en otros países y se hizo una revisión detallada del sistema de evaluación de calidad que tienen las instituciones chilenas que ofrecen educación parvularia, a saber, JUNJI, Fundación INTEGRA y MINEDUC.

Finalmente, se consultaron los instrumentos de evaluación de prácticas pedagógicas más utilizados en Chile y el extranjero, que estaban sugeridos en los Términos de Referencia, y se revisaron sus características psicométricas cuando estaban disponibles.

#### **Consulta a expertos en educación parvularia**

Durante los meses de diciembre de 2011 y enero de 2012, se consultó a algunos expertos chilenos en educación parvularia, los cuales han ocupado cargos de dirección en universidades e instituciones que ofrecen educación parvularia<sup>63</sup>. Además se realizó una presentación a expertos en primera infancia convocados por UNICEF, que aportaron su mirada para enriquecer el proceso de construcción de los instrumentos.

Los expertos opinaron sobre la pertinencia de las dimensiones a evaluar y sobre el nivel de impacto que cada una tiene en la calidad educativa y el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas.

Adicionalmente, en el marco de una invitación efectuada por la Secretaria Ejecutiva en Primera Infancia del Ministerio de Educación, en marzo de 2012 el proyecto fue presentado por la jefa del Proyecto y directora de CEDEP en el Encuentro Anual de ProLEER en Cambridge, USA, donde se recogieron comentarios y sugerencias del público.

#### **Experiencia de una institución privada que aplica una batería de evaluación construida por CEDEP similar a la que se está construyendo en este proyecto.**

---

<sup>63</sup> Los expertos consultados son nombrados en la primera parte de este Informe.

Se efectuó una reunión con el equipo técnico del Hogar de Cristo, institución sin fines de lucro que imparte educación parvularia a un total de 4.875 niños/as a nivel nacional y que utiliza una batería de instrumentos elaborados por CEDEP, similares al objeto de esta consultoría. La opinión generalizada del equipo directivo técnico, luego de cuatro años de utilizar una batería que incluye pauta de observación de salas y entrevistas a agentes educativos (evaluaciones al final del año académico), es que les ha permitido visibilizar diversos niveles de calidad en los centros educativos y detectar áreas o dimensiones para intervenir. La batería de instrumentos sigue siendo aplicada en su diseño original, pero el equipo técnico percibe que la Pauta de Observación de sala podría ser completada en menos de 5 horas (como es la propuesta original). El equipo técnico y directivo de la institución plantea que evaluar con este sistema ha permitido tomar decisiones a partir de los resultados obtenidos, lo que ha implicado mejoras en el desempeño de los jardines.

### **Consulta a expertos en construcción de pruebas**

En el mes de enero de 2012, se consultó a una socióloga con experiencia en construcción de indicadores y a un psicólogo experto en análisis psicométrico y construcción de pruebas.

La consultoría con la socióloga permitió revisar el diseño de los distintos tipos de indicadores de los cuestionarios, en términos de su formato, redacción, alternativas de respuesta y estrategias para disminuir la deseabilidad social de este tipo de instrumentos. Esto, junto a la revisión de la literatura y la experiencia del equipo de profesionales de CEDEP, también permitió definir el tipo de indicadores de cada instrumento.

La consultoría con el experto en construcción de pruebas sirvió para discutir sobre la construcción de puntajes de los indicadores de los instrumentos.

## **2. CONSTRUCCIÓN DE LOS INDICADORES**

Se elaboró entonces un conjunto de indicadores para cada instrumento, detallando la sub-dimensión y dimensión a la que cada uno corresponde.

Muchos de los indicadores fueron contruidos especialmente para este estudio. Otros fueron adaptados y/o ajustados a partir de instrumentos utilizados anteriormente por CEDEP a los requerimientos de esta evaluación. Otros, que son indicadores universales (por ejemplo, años de experiencia de la educadora), fueron también incorporados a la batería de instrumentos.

A continuación se detalla la construcción de indicadores de los cuestionarios y de las pautas de observación.

### **Construcción de indicadores para los cuestionarios**

CEDEP cuenta con una vasta trayectoria en construcción y aplicación de entrevistas a agentes educativos. De este modo, CEDEP cuenta con indicadores aplicados a agentes educativos chilenos que abordan muchas de las dimensiones y sub-dimensiones a

evaluar en este estudio. Estos indicadores provienen de los siguientes instrumentos previamente elaborados por CEDEP:

- Entrevista semi-estructurada a directora jardines JUNJI (2007 a 2010).
- Entrevista semi-estructurada a educadoras de nivel jardines JUNJI (2007 a 2010).
- Entrevista semi-estructurada a técnicos de sala jardines JUNJI (2007 a 2010).
- Entrevista semi-estructurada a directora de jardines de la Cámara Chilena de la Construcción (2008 a 2010).
- Entrevista semi-estructurada a educadoras de nivel de jardines de la Cámara Chilena de la Construcción (2008 a 2010).
- Entrevista semi-estructurada a técnicos de sala jardines Cámara Chilena de la Construcción (2008 a 2010).
- Entrevista semi-estructurada a directora jardines Fundación Integra (2007).
- Entrevista semi-estructurada a educadoras de nivel jardines Fundación Integra (2007).
- Entrevista semi-estructurada a técnicos de sala jardines Fundación Integra (2007).

No obstante, para fines de este estudio, aquellos indicadores que eran pertinentes de incluir debieron ser ajustados a un formato de cuestionario autoadministrado. Para ello, algunas preguntas semi-estructuradas se modificaron a preguntas cerradas con posibilidad de respuestas dicotómicas (sí, no) y/o alternativas pre-codificadas. Otras preguntas que refieren a opiniones de los agentes educativos se convirtieron en indicadores con una escala de 4 puntos que va desde “muy en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo”. Finalmente, se construyeron indicadores para indagar frecuencia de comportamientos y hechos.

Hay algunos indicadores que fueron especialmente contruidos para este estudio. La elaboración de éstos se basó en la revisión de la literatura, la consulta a expertos, la revisión de otros instrumentos (como por ejemplo, cuestionarios a agentes educativos contruidos por el equipo de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Concepción), el conocimiento acumulado por el equipo y visitas informales a establecimientos de educación parvularia.

Los indicadores especialmente elaborados para este estudio son aquellos relacionados con la percepción del proceso de supervisión, el conocimiento sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas y la integración de niños con necesidades especiales e inmigrantes.

### **Construcción de indicadores para las pautas de observación**

CEDEP ha construido y aplicado pautas de observación de salas de nivel parvulario para diversos estudios. El foco de estas pautas ha sido siempre evaluar las prácticas docentes, la interacción entre el adulto y el niño o niña y la promoción del bienestar de los niños y niñas. Se construyó un conjunto de ítems a partir de las siguientes pautas elaboradas previamente por CEDEP:

- Pauta de observación de prácticas pedagógicas de aula, Sala Cuna Menor (usada en estudio JUNJI, 2007).
- Pauta de observación de prácticas pedagógicas de aula, Sala Cuna Mayor (usada en estudio JUNJI, 2008).



- Pauta de observación de prácticas pedagógicas de aula, Medio Menor (usada en estudio JUNJI, 2009).
- Pauta de observación de prácticas pedagógicas de aula, Medio Mayor (usada en estudio JUNJI, 2010).
- Pauta de observación de prácticas pedagógicas de aula, Sala Cuna Menor a Medio Mayor (usada en estudio Cámara Chilena de la Construcción, 2008 a 2010).
- Pauta de observación de prácticas educativas de díadas madre-hijo (usada en estudio Hogar de Cristo, 2006).
- Pauta de observación de prácticas educativas de díadas madre-hijo (usada en estudio solicitado por UNICEF al Centro de Salud Familiar Madre Teresa de Calcuta, 2007).
- Pauta de observación de prácticas pedagógicas de aula, Primer Ciclo (usada en estudio Fundación Integra, 2007).
- Pauta de observación de la planificación pedagógica (usada en estudio Fundación Integra, 2007).
- Pauta de observación de sala para cursos de 2° nivel de transición (usada en estudio de Impacto de la Educación Parvularia Chilena – MINEDUC, 1994 a 1997)
- Pauta de observación de sala para cursos de 2° nivel de transición, versión validada en proyecto Fondecyt 1980004 (usada en proyecto Fondecyt 1960233, 1997)
- Pauta de observación de prácticas docentes (usada en proyecto Fondecyt 1980010, 1999).

Algunos indicadores fueron especialmente contruidos para este estudio. La elaboración de estos indicadores se basó en la revisión de la literatura, la consulta a expertos, la revisión de otros instrumentos (como por ejemplo, las pautas ECERS-R, ITERS-R y CLASS) y el conocimiento acumulado del equipo ejecutor.

Particularmente, se incluyeron ítems nuevos en la dimensión “Oportunidades de aprendizaje cognitivo, de lenguaje y motor que se entregan a los niños y niñas”, referidos al proceso de iniciación de la lecto-escritura.

La selección de indicadores también consideró la frecuencia de respuestas y correlación entre indicadores obtenida en aplicaciones previas.

Las pautas de las cuales provienen la mayoría de los indicadores se aplican en períodos de observación de distinta longitud, desde una hora hasta jornada completa. También se puntúan de distinta forma, en puntajes graduados de 1 a 4 o dicotómicamente. Los indicadores contruidos para este estudio fueron reformulados con el fin de ajustarse a la propuesta aprobada: aplicación en un período de tres horas y puntuación en cuatro niveles, donde el 1 corresponde al aspecto no logrado o deficiente y el 4 corresponde al aspecto logrado de manera destacada o sobresaliente.

Para este estudio, también se detalló la rúbrica para cada indicador en sus cuatro posibilidades de puntuación, lo que se detalla en un manual para cada nivel evaluado.

### **3. TRABAJO EN TERRENO PREVIO A PRE-PILOTEO**

En el mes de enero de 2012, profesionales del equipo CEDEP probaron las versiones preliminares del cuestionario a la educadora (que sirvió de base para construir los cuestionarios del director/a y las técnicas de sala) y la pauta de observación de sala.

Las visitas a los establecimientos también sirvieron para chequear la factibilidad de recoger información sobre algunos factores de estructura, como la existencia de certificados sanitarios e infraestructura del establecimiento, entre otros.

La versión inicial del cuestionario de la educadora fue aplicada a 6 educadoras de los distintos niveles a evaluar. Se consignó el tiempo de aplicación, las preguntas y dudas de las personas encuestadas y las preguntas no contestadas. Cada persona contestó el cuestionario. Luego, el entrevistador preguntó por cada una de las respuestas dadas. Finalmente, se recogieron dudas y sugerencias en cuanto a los tópicos abordados en el cuestionario, y el formato de las preguntas.

La versión inicial de las pautas de observación de sala fue aplicada en 5 salas de niveles Sala Cuna Mayor y Medio Mayor. Dada la fecha del año (enero), no se pudo observar salas de Segundo Nivel de Transición. El objetivo de la observación fue analizar la factibilidad de puntuar los distintos indicadores de la pauta en el tiempo acotado por los Términos de Referencia y evaluar la necesidad de elegir momentos representativos para puntuar cada dimensión.

Este trabajo de terreno previo al pre-piloteo sirvió para ajustar los indicadores en términos de su redacción y formato. También sirvió para confirmar la logística de la visita a los establecimientos y especialmente de la observación de sala. La información recolectada en esta etapa fue incorporada en los instrumentos.

Luego de esto, la versión preliminar del cuestionario a la educadora y las pautas de observación de sala fueron enviadas a la contraparte técnica. Cada indicador fue revisado por personas de JUNJI, Fundación INTEGRA y MINEDUC, quienes aportaron con sugerencias y comentarios que fueron incorporadas en los instrumentos.

Luego, se construyeron los cuestionarios que faltaban (director y técnicos de sala) y la pauta de observación del establecimiento.

A principios de marzo de 2012 se contó con una versión preliminar de la batería de instrumentos para evaluar factores de efectividad en la educación parvularia chilena, a ser aplicada en una muestra pre-piloto.

#### **4. PRE-PILOTEO**

De acuerdo a lo señalado en la propuesta aprobada, el proceso de construcción de la batería de instrumentos requería una primera aplicación en terreno con el objetivo de ajustar todos los instrumentos.

Durante el mes de marzo de 2012 se efectuó la aplicación pre-piloto de los instrumentos por profesionales del equipo ejecutor del estudio, quienes se capacitaron en su aplicación en una jornada de medio día.

Para la muestra del pre-piloteo se planificó elegir establecimientos de distintas dependencias según criterio de calidad: alta y baja.

Tal como se acordó con la contraparte, para los establecimientos de JUNJI e INTEGRAL la definición de las categorías de calidad corresponde a un criterio definido *a priori* por cada entidad en base a sus propios sistemas de evaluación. Se solicitó el puntaje para elegir categorías extremas o que permitieran una diferenciación evidente.

Para los establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados, el criterio se tomó en base a los datos SIMCE de Lenguaje de 4º básico año 2010, definiendo calidad alta como puntaje mayor o igual a 300 puntos y calidad baja como puntaje menor o igual a 200 puntos.

Algunos datos llegaron tardíamente y otros no contemplaban establecimientos de baja calidad, por lo que el diseño del pre-piloto debió ajustarse a la información disponible.

Por razones de costo y tiempo, los Términos de Referencia del estudio circunscribían el estudio a la Región Metropolitana por lo que, la mayoría de los establecimientos visitados son de esta Región Metropolitana. Previo acuerdo con la contraparte, se visitaron además en el pre-piloto algunos establecimientos en las regiones V y VIII.

Los establecimientos seleccionados fueron contactados por el equipo central de CEDEP. La consigna telefónica y la de cada instrumento destacó que toda la información recolectada era confidencial, que el foco era probar los instrumentos y la información no derivaría en ningún tipo de consecuencia (ni positiva ni negativa) sobre las personas evaluadas y/o el establecimiento.

La tabla 1 resume el número de instrumentos aplicados por nivel.

**Tabla 1. Número de instrumentos aplicados, por nivel**

Instrumentos / Nivel	Sala Cuna Mayor	Medio Mayor	2º Nivel Transición	Total
Cuestionario Director/a	6	5	7	18
Cuestionario Educador/a	5	8	8	21
Cuestionario Técnicos de sala	12	14	7	32
Pauta de Observación de sala	6	5	7	18
Pauta de Observación establecimiento	6	5	7	18

El pre-piloteo de la versión preliminar de los instrumentos permitió ajustarlos en términos de sus instrucciones, consigna, redacción de los indicadores, pertinencia y capacidad de discriminación, así como en la detección de eventuales aspectos no indagados. Especialmente, este trabajo fue de gran utilidad para ajustar las rúbricas de la pauta de observación de salas y precisar contenidos para cada nivel evaluado. El pre-piloteo también permitió evaluar los tiempos y la logística de la aplicación de la batería.

Respecto de la aplicación de los instrumentos, específicamente a las técnicas de sala cuando hay más de una en el aula, se propuso seleccionar a una de ellas al azar para que respondiera el cuestionario. Esta proposición respondió a la necesidad de ajustarse a los tiempos totales de aplicación de la batería, señalados en los términos de referencia y en la propuesta aprobada.

## 5. VALIDEZ DE CONSTRUCTO Y CONTENIDO DE LOS INSTRUMENTOS

La validez de constructo y contenido de los instrumentos ha ido un proceso continuo y dinámico, en el que han participado expertos externos, la contraparte técnica de JUNJI, Fundación INTEGRAL y MINEDUC y el equipo ejecutor. A continuación se detallan las acciones efectuadas que aportan a esta validez.

- Primero que nada, se seleccionaron las dimensiones a evaluar, lo que estuvo a cargo de la contraparte y que se explicitó en los Términos de Referencia. La revisión de la literatura, la revisión instrumentos nacionales e internacionales y la consulta a expertos permitió confirmar la pertinencia de dicha selección.
- En base a la revisión de la literatura y la consulta a expertos, cada dimensión se definió conceptualmente.
- Se construyeron los ítems y se incorporaron todos los comentarios y aportes de la contraparte técnica (JUNJI, INTEGRAL y MINEDUC).
- Se identificó a qué dimensión apuntaba cada ítem y se construyó una matriz, que identifica a qué factor de efectividad apunta cada indicador (ver Documento 2).
- La versión preliminar de los instrumentos fue revisada por una persona experta en evaluación de educación preescolar (María Olivia Herrera, educadora de párvulos, Magíster en Educación).
- CEDEP ha construido baterías de instrumentos similares que han sido usadas en diversas instituciones chilenas que imparten educación preescolar pública y privada. Estos instrumentos han permitido discriminar distintos niveles de calidad en salas, niveles y establecimientos de educación parvularia, estudiar constelaciones de factores de efectividad, detectar cambios en el tiempo de prácticas pedagógicas y opiniones de agentes educativos luego de una intervención dada, detectar fortalezas y debilidades de las prácticas pedagógicas y retroalimentar a los equipos técnicos (ver Anexo A-1).

## VII. DESCRIPCIÓN DE LA BATERIA DE INSTRUMENTOS

La batería que se ha construido está compuesta por dos tipos de instrumentos: Cuestionarios y Pautas de Observación.

Los Cuestionarios se aplican a distintos actores con roles de relevancia en el establecimiento y están compuestos por dos partes: una parte breve que contiene preguntas abiertas, que deben ser aplicada presencialmente por el evaluador y posteriormente tabuladas, según categorías predefinidas. Una segunda parte, que contiene preguntas cerradas que permiten ser autoaplicadas. Se espera que sean respondidas autónomamente y sólo admiten eventuales consultas, para lo cual el evaluador debe estar disponible.

Las Pautas de Observación requieren la presencia del evaluador y su entrenamiento para aplicar rúbrica distinguiendo niveles de desempeño (en el caso de la pauta de observación de sala) o presencia/ausencia de elementos que se pretende chequear (en el caso de la pauta de observación del establecimiento).

La batería de instrumentos, que tiene una versión para cada nivel, está compuesta por los siguientes cinco instrumentos:

- Cuestionario Director/a
- Cuestionario Educadora
- Cuestionario Técnicos de sala
- Pauta de observación de sala
- Pauta de observación del establecimiento

Adicionalmente, se elaboró una Hoja de Registro que identifica el nivel evaluado y recoge algunos aspectos de matrícula, dotación de personal, cantidad de niveles del establecimiento, entre otros.

Tal como se señala en los Términos de Referencia y en la propuesta aprobada, la batería completa debe aplicarse en una jornada diaria de trabajo de máximo cinco horas. El objetivo es evaluar factores de efectividad en un establecimiento en función del nivel evaluado (Sala Cuna Mayor, Medio Mayor, Segundo Nivel de Transición).

La batería debería contener también una Pauta de Observación de la Supervisión y Cuestionario al Supervisor. Dada la imposibilidad de hacer calzar las visitas de validación de la batería con las del supervisor (atendiendo además a las importantes diferencias de frecuencia de las visitas del supervisor entre las instituciones) se acordó con la contraparte construir estos instrumentos y validarlos en una muestra independiente. Este tema será reportado en el capítulo X del presente informe.

A continuación se describe los instrumentos que fueron piloteados.

**Cuestionario al director/a:** se aplica a la persona que cumple dicho rol en establecimiento de educación parvularia. En el caso de establecimientos que además brindan otros niveles educativos (enseñanza básica, media o ambas), se debe consultar al equipo directivo, cuál es la persona de dicho equipo que tenga mayor nivel de conocimiento o experticia respecto del nivel parvulario. Este cuestionario debiera aplicarse en un máximo de 20 minutos.

Aborda los siguientes temas: formación del/a director/a, características del personal y matrícula del establecimiento, liderazgo del director/a entendido como gestión pedagógica y administrativa, opinión sobre agentes educativos y supervisión institucional, opinión sobre los niños y niñas (expectativas y atribución de aprendizajes, percepción de bienestar), relación con las familias y comunidad y percepción de clima y satisfacción laboral.

Contiene distintos tipos de preguntas, algunas requieren seleccionar una alternativa, otras sobre opinión se responden en una escala 4 puntos, otras se responden sí o no según ocurrencia de hechos y otras son frecuencia.

**Cuestionario a la educadora:** se aplica a la educadora de la sala a cargo de la sala observada. Este cuestionario debe aplicarse en un máximo de 30 minutos.

Los temas que aborda son: formación de las educadoras, algunos aspectos de estructura de la sala evaluada, el liderazgo pedagógico, opinión de directoras, equipos de sala y supervisión institucional, implementación curricular, sistemas de planificación y evaluación, opinión sobre los niños y niñas (expectativas y atribución

de aprendizajes, percepción de bienestar), relación con las familias y comunidad y percepción de clima y satisfacción laboral.

Contiene distintos tipos de preguntas, algunas requieren seleccionar una alternativa, otras sobre opinión se responden en una escala de 4 puntos, otras se responden sí o no según ocurrencia de hechos, otras son frecuencia. Y por último hay preguntas de conocimiento sobre expectativas de aprendizaje en los niños/as de acuerdo a la edad.

**Cuestionario a la técnico de sala:** se aplica a la/s técnico/s de sala de la sala elegida para ser observada. Este cuestionario debe aplicarse en un máximo de 20 minutos.

Los temas abordados son: formación de las técnicas, el liderazgo pedagógico, opinión de directoras, equipos de sala y supervisión institucional, implementación curricular, sistemas de planificación y evaluación, opinión sobre los niños y niñas (expectativas y atribución de aprendizajes, percepción de bienestar), relación con las familias y comunidad y percepción de clima y satisfacción laboral.

Contiene distintos tipos de preguntas, algunas requieren seleccionar una alternativa, otras sobre opinión se responden en una escala de 4 puntos, otras se responden sí o no según ocurrencia de hechos, otras son frecuencia. Y por último hay preguntas de conocimiento sobre expectativas de aprendizaje en los niños/as de acuerdo a la edad.

**Pauta de Observación de Sala:** se aplica en una de las salas del nivel evaluado (Sala Cuna Mayor, Medio Mayor o Segundo Nivel de Transición). Se aplica en base a lo observado en tres horas de observación incluyendo la llegada de los/as niños/as. El rol de la persona que observa implica el mínimo de interferencia posible en el espacio educativo habitual en que se desarrollan las actividades del establecimiento. Los indicadores de la Pauta de Observación de Aula se puntúan en una escala de 4 puntos, donde el 4 corresponde a la mejor calificación. La Pauta abarca 3 dimensiones principales:

- a) **Clima emocional, relación afectiva, bienestar y fomento al desarrollo socioemocional de los niños y niñas:** durante la jornada, los niños y niñas necesitan vivenciar un clima emocional de tranquilidad y armonía, donde se sientan gratos y cómodos y donde sus necesidades básicas y emocionales estén satisfechas. Esto se logra cuando se establece una relación significativa entre el niño o niña y el o los adultos que están a cargo de la sala. Para que esta relación se vaya desarrollando, se requiere de parte del adulto una relación amorosa con el niño o niña. La expresión observable de esta relación es una interacción cercana: el adulto acompaña al niño o niña, lo acoge, lo acaricia, lo observa, lo mira a los ojos, lo escucha, le conversa y le responde de manera oportuna y sensible, considerando su estado de ánimo, sus necesidades, su conducta. En la interacción con otros (adultos y pares), los niños/as irán adquiriendo aprendizajes y desarrollándose en el área socioemocional.
- b) **Oportunidades de aprendizaje cognitivo, de lenguaje y motor que se entregan a los niños y niñas:** el aprendizaje cognitivo, de lenguaje y motor en los niños y niñas se facilita con un adulto que hace de mediador entre el niño/a y el entorno. Los adultos consideran las diversas áreas en que un niño o niña se desarrolla y aprende, por lo que genera situaciones adecuadas a su nivel de desarrollo, que permitan un desarrollo y aprendizaje integral. Un buen mediador crea condiciones para un entorno interesante, agradable y seguro; motiva al niño/a a intercambiar con el medio, observa las señales que él o ella va entregando en el proceso, las interpreta adecuadamente; responde

apropiada y oportunamente, sin interferir en el ritmo del niño, sin hacer por él lo que ya puede hacer por sí mismo, celebrando sus logros y desafiándolo a nuevas experiencias. Por su parte, en el proceso de aprendizaje es el niño/a el que descubre, el que explora, el que experimenta. Nadie puede descubrir por él, explorar por él, aprender por él.

**c) Ambiente físico educativo de la sala, baño y patio del nivel:** considera el uso que los agentes educativos y párvulos dan a la infraestructura y elementos de la sala, baño y patio. Se refiere a la selección u organización del espacio y materiales adecuados que sirvan al aprendizaje de los niños y niñas. También incluye aspectos de higiene, seguridad, iluminación, ventilación y temperatura que deben estar presentes en los espacios ocupados por los niños y niñas.

La pauta también incluye ítems que califican la relación con las familias, la relación entre las agentes educativas y la planificación. Se incluyen dos ítems finales que son dicotómicos y que consignan la presencia de un segundo idioma y de algún niño o niña vulnerado en sus derechos.

Las dimensiones de la Pauta admiten extraer un promedio por dimensión, que se calcula sumando todas las puntuaciones válidas (de 1 a 4) y dividiendo la sumatoria por el número de ítems válidamente puntuados.

**Pauta de Observación del Establecimiento:** se aplica en un máximo de 20 minutos, en un recorrido por el establecimiento mientras el/la evaluadora/o observa a los niños en el patio o al finalizar la observación de sala. En caso de no poder responder preguntas en base a lo observado, admite la posibilidad de hacer consultas específicas al director/a o al encargado del nivel parvulario.

Incluye indicadores para evaluar factores de estructura como infraestructura y equipamiento de los establecimientos, seguridad, relación con las familias y clima afectivo. Estos indicadores se puntúan sí o no.

## **VIII. APLICACIÓN PILOTO DE LOS INSTRUMENTOS.**

### **1. DISEÑO MUESTRAL**

La población a la que está destinada la batería de instrumentos está constituida por la totalidad de aulas de Sala Cuna Mayor, Medio Mayor y 2º Nivel de Transición (NT2).

La propuesta aprobada planteó un diseño muestral que procurara asegurar la máxima variabilidad y contuviera el máximo de heterogeneidad de la población a evaluar, que favoreciera la correcta capacidad de discriminación de los instrumentos. Por lo tanto, el muestreo fue intencional o de conveniencia. Se utilizaron tres criterios para favorecer la variabilidad de la muestra: calidad, dependencia y tamaño en el caso de las escuelas, que se detallan a continuación.

#### **1.1. Criterios para la selección de los establecimientos.**

##### **Calidad**

Se propuso intencionar la muestra para contar con establecimientos -y por lo tanto aulas-, que se diferenciaron en términos de calidad y que favorecieran verificar la capacidad discriminativa de los instrumentos. Al ser una muestra pequeña y no representativa, se debió intencionar la variabilidad de la misma en esta variable. Para ello, se propuso utilizar un “criterio externo” para calificar la calidad de los establecimientos *a priori*. Aunque se asume que puede haber diferencias en los criterios con que se evalúa la calidad entre las distintas instituciones, lo relevante es que es un mecanismo que aportó diversidad a la muestra.

Se establecieron tres categorías de calidad: bueno, aceptable y deficiente, definidas por las instituciones a las que pertenecen. Para los jardines particulares, no se cuenta



con un registro “oficial” respecto a su calidad, por lo que se escogieron establecimientos al azar, esperando que la calidad se distribuyera equitativamente.

Los criterios de calidad entregados por las instituciones de educación parvularia fueron los siguientes:

Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI:

Envió listado de sus establecimientos ordenados considerando puntajes que indican niveles de calidad, basado en la aplicación de su Modelo de Gestión de Calidad, definiendo categorías de evaluación de acuerdo al método Práctica-despliegue. Los puntajes están separados en 4 categorías. Para la categoría “buena” y “deficiente” se seleccionaron los establecimientos con puntajes extremos de las categorías 1 y 4. Para la categoría “aceptable” se consideraron jardines cuyos puntajes fueran lo más cercano posible al punto de corte entre las categorías 2 y 3.

Fundación Integra:

Envió listados de sus establecimientos separados en tres categorías de acuerdo a la distribución de las siguientes variables en sus establecimientos:

- Resultados de su línea base en el proceso de gestión curricular.
- Clima laboral.
- Gestión de competencias, focalizado en la competencia “gestión pedagógica”.
- Ausentismo laboral 2011.
- Investigaciones internas 2011.
- Porcentaje de asistencia 2011.

Ministerio de Educación:

Para los cursos de 2° Nivel de Transición de las escuelas, se utilizó el puntaje SIMCE de 4° básico de Lenguaje del presente año como un *proxy* de la calidad del establecimiento y por ende del o las aulas seleccionadas, con el siguiente criterio:

- Bueno: Puntaje promedio SIMCE >280
- Regular: Puntaje promedio SIMCE >240 y <260
- Bajo: Puntaje promedio SIMCE <230<sup>64</sup>

Dadas las diferencias que existen entre las instituciones para calificar la calidad de sus establecimientos, la comparación por nivel de calidad debe analizarse con cautela.

**Dependencia**

Adicionalmente, la selección de los establecimientos consideró la estratificación propuesta por dependencia:

- JUNJI, Jardín clásico
- JUNJI, VTF
- Fundación Integra, Jardines de administración directa
- MINEDUC, Escuelas Municipales
- MINEDUC, Escuelas Particulares Subvencionadas
- Establecimientos (Jardines y escuelas) particulares pagados.

Esta estratificación por dependencia tuvo como propósito estudiar la pertinencia de los distintos indicadores a las especificidades de cada institución. En ningún caso permite obtener resultados sobre la calidad de sus establecimientos.

---

<sup>64</sup> Se debió cambiar el punto de corte de 220 a 230 para que hubieran suficientes escuelas particulares subvencionadas en la categoría bajo puntaje SIMCE.

### **Tamaño de las escuelas**

Para la muestra de 2° Nivel de Transición de escuelas subvencionadas y particulares pagadas, se intencionó que hubiese establecimientos grandes, que permitieran obtener información de dos aulas y pequeños, en los que se evaluaría sólo un aula.

Dado que esta información no está disponible en la ficha del establecimiento de la página web de MINEDUC, se usó como criterio el número de niños y niñas que rindieron el SIMCE de 4° básico. El punto de corte se estableció en 120 alumno/as. Luego de verificar telefónicamente la información se amplió la definición de tamaño, al considerar que un establecimiento es grande si tienen más de dos cursos de 2° NT y/o al menos 120 niños/as en cuarto básico.

### **1.2. Selección de la muestra de establecimientos.**

Para seleccionar la muestra y obtener los casos necesarios según los criterios de calidad, dependencia y tamaño para las escuelas, se procedió como se describe a continuación.

#### **Sala Cuna Mayor y Medio Mayor**

Se solicitó a JUNJI y Fundación Integra que enviaran un listado con establecimientos de distintas calidades, para poder seleccionar la muestra a evaluar.

JUNJI envió un listado de 10 establecimientos en cada categoría de Jardín Clásico (40 jardines en total). Para los jardines VTF, envió un jardín de la categoría superior, 8 de la categoría siguiente y 10 de cada una de las categorías inferiores (29 jardines en total).

Para seleccionar la muestra de establecimientos JUNJI, se eligió al azar el doble de casos necesarios para cada casillero. En el caso de los jardines VTF de categoría superior, se seleccionaron los cuatro mejores puntajes para la categoría “buena” de la muestra de este estudio.

Fundación Integra envió 48 jardines en cada una de sus tres categorías y se seleccionó al azar el doble de casos para cada celda de la muestra (144 jardines en total).

Jardines infantiles y salas cunas particulares: fueron seleccionados a partir de información de internet y conocimiento de establecimientos educacionales del equipo de trabajo. Se intencionó incluir establecimientos de distintas comunas. La selección se hizo utilizando el procedimiento de bola de nieve y por etapas en la medida que se iban completando los casilleros necesarios.

#### **Segundo Nivel de Transición**

Escuelas, se revisó el listado de escuelas urbanas de la Región Metropolitana según resultado en el SIMCE de Lenguaje 2011 y dependencia. Se separaron según las categorías ya descritas y se seleccionó al azar el doble de casos necesarios para cada una de ellas.

Cabe señalar, que no se encontraron establecimientos particulares pagados con puntaje en el SIMCE de Lenguaje 2011, inferior a 230. Sólo había 2 establecimientos con puntajes entre 240 y 260, pero al ser contactados ambos tenían cursos combinados de 1° y 2° nivel de transición. Se acordó con la contraparte priorizar el

criterio de dependencia por sobre el criterio de calidad, manteniendo así el número de establecimientos particulares pagados.

La siguiente tabla resume la información dada.

**Tabla 2: Número de establecimientos seleccionados para la muestra, por dependencia.**

Tipo de establecimiento	N° de establecimientos seleccionados
Jardín Clásico JUNJI	24
Jardín VTF JUNJI	24
Jardín Fundación Integra	24
Jardín Particular Pagado*	-
Escuela Municipal	48
Escuela Particular Subvencionada	48
Colegio Particular Pagado	14

\* No existe un registro de jardines particulares pagados, por lo que la selección de estos establecimientos se hizo utilizando el procedimiento bola de nieve, hasta llenar las celdas.

## **2. CONTACTO CON LOS ESTABLECIMIENTOS Y CALENDARIZACIÓN DE LAS VISITAS.**

Para efectivamente contar con la colaboración de los establecimientos seleccionados y evitar el rechazo a participar, se realizó el siguiente procedimiento.

El equipo central de CEDEP contactó telefónicamente a las directoras/es de cada establecimiento preseleccionado, para informar del estudio, de sus objetivos y describir la logística de la visita.

Se les aclaró que el objetivo de esta etapa del estudio era construir una batería de instrumentos para evaluar la calidad de la educación parvularia. Se explicó que en este momento del estudio, el foco era probar los instrumentos construidos, para lo cual se requería aplicarlos en una muestra de establecimientos de diversas dependencias.

Se enfatizó que no se evaluaría la calidad de la educación impartida en estos establecimientos, sólo interesaba estudiar si los instrumentos permiten lograr sus objetivos.

En este primer contacto y después que el director hubo aceptado colaborar, se solicitó información respecto del número de salas que imparte el nivel educativo estudiado (Sala Cuna Mayor, Medio Mayor o Segundo Nivel de Transición). También se entregó los datos de contacto de CEDEP en caso que un establecimiento necesitara plantear dudas o comentarios posteriores a la llamada.

Se explicitó a los directores/as que el día de la visita sería acordada directamente con la evaluadora, en el día que ellos estimaran más conveniente dentro de los plazos asignados, de manera que no entorpeciera el funcionamiento habitual del establecimiento y asegurando que no coincidiera con actividades extraordinarias del establecimiento.

Adicionalmente, MINEDUC hizo una carta respaldando el estudio y solicitando colaboración de parte de los directores/as de cada establecimiento. Esta carta fue enviada por correo electrónico o entregada en persona a los directores/as que lo solicitaron. Por su parte, JUNJI y Fundación Integra se contactaron con los

establecimientos seleccionados vía teléfono o correo electrónico, indicando la relevancia del estudio y la importancia de participar.

A los establecimientos se les aseguró confidencialidad sobre la información recabada, se les señaló que las bases de datos serían anónimas y que los resultados no tendrían ningún tipo de consecuencia para ellos.

Por último, durante el proceso de capacitación del equipo evaluador, se puso especial énfasis en recalcar la importancia de establecer un buen vínculo con cada director/a y con cada persona del establecimiento, cautelando la aplicación de resguardos éticos al trabajo con niños/as.

Respuesta de los establecimientos contactados:

Todos los establecimientos contactados de Fundación Integra, aceptaron participar del estudio.

Los jardines clásicos de JUNJI contactados aceptaron participar luego de recibir la autorización del Nivel Central.

Los jardines VTF dado que algunos dependen también de la Municipalidad respectiva, se debió gestionar también su aprobación, lográndose evaluar la muestra.

Dos escuelas municipales y una particular subvencionada rechazaron participar en el estudio, pero se logró completar el número esperado, dado que se había seleccionado una muestra mayor a la necesaria.

Ocho colegios particulares pagados no aceptaron participar en el estudio. Los jardines particulares pagados fueron seleccionados a través del procedimiento de bola de nieve hasta completar las celdas. En este proceso se contactaron 13 establecimientos y sólo uno rechazó participar.

Luego de la aceptación por parte del establecimiento, se calendarizó la visita en una fecha de común acuerdo.

La siguiente tabla resume la información dada:

**Tabla 3: Rechazo de establecimientos a participar, por tipo de establecimiento**

Tipo de Establecimiento	RECHAZO		
	N	%	Razón
Jardín Clásico JUNJI	0	0,0	
Jardín VTF JUNJI	0	0,0	
Jardín Fundación Integra	0	0,0	
Jardín Particular*	1	-	Reciben muchas visitas, quieren privilegiar el bienestar de los niños.
Escuela Municipal	2	4,2	Participan en muchos proyectos y reciben muchas visitas, no desean incorporarse en otro.
Escuela Particular Subvencionada	1	2,1	No hay voluntad del director a participar.
Colegio Particular Pagado	8	21,1	No interferir en rutina diaria (N=5),

			espacio no apto para incorporar más adultos en sala (N=3).
Total	11	5,3	

\* Ya que los jardines particulares fueron seleccionados a través del procedimiento de bola de nieve hasta completar las celdas, no es pertinente calcular porcentaje de rechazo.

### Dificultades en la selección de establecimientos

Hubo retraso en la obtención de la carta del Ministerio de Educación debido a su reestructuración lo que dificultó el contacto con los establecimientos al comienzo del trabajo de campo.

También hubo 5 escuelas municipales y 1 escuela particular subvencionada que tenían cursos combinados de 1° y 2° de transición, lo que no correspondía a la información disponible. Estos establecimientos no fueron seleccionados, ya que los instrumentos están diseñados para evaluar sólo 2° Nivel de Transición.

Por último hubo dos casos en que la información de la página web del Ministerio tenía errores en las comunas a las cuáles pertenecían los establecimientos (se constató en terreno). Ambos eran establecimientos particulares subvencionados, en ambos casos se logró recabar los datos correctos y visitar al establecimiento.

## **3. SELECCIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL EQUIPO DE EVALUADORES.**

### Reclutamiento y selección de evaluadores.

Para el reclutamiento y selección de evaluadores se elaboró un perfil con las características que debía cumplir la persona responsable de aplicar los instrumentos. Los evaluadores debían ser profesionales de las ciencias sociales, especialmente educadores/as de párvulos y psicólogos/as, con experiencia en aplicación de instrumentos de evaluación en educación inicial y conocimiento de las políticas públicas vinculadas a infancia.

Se asignó un 40% de la muestra al equipo ejecutor de este proyecto o investigadoras del equipo de planta de CedeP. Este equipo está constituido por psicólogas, educadoras y una antropóloga, todas ellas con amplia trayectoria en evaluación, en primera infancia y en aplicación de pautas de observación en sala y entrevistas a agentes educativos.

Se recurrió a la base de datos de profesionales que se han desempeñado como evaluadores/as en proyectos anteriores de CEDEP, similares al actual, en el sentido que conocen la realidad de la educación inicial chilena, que han aplicado entrevistas a directivos y agentes educativos y que han aplicado pautas de observación de sala muy similares a la construida para este estudio. Se contactó a personas de las cuales se cuenta con una muy buena evaluación de su trabajo anterior.

Tomando en cuenta que a futuro esta batería se aplicará en forma masiva y probablemente no se contará con profesionales con este nivel de experiencia, se decidió incluir también a un grupo de profesionales con menos experiencia laboral. Por ello se contactó a profesionales recién tituladas, con conocimiento general respecto de las políticas públicas educativas, pero no necesariamente con experiencia en aplicación de Pautas de Observación de salas y/u otros instrumentos.

La inclusión de personas con menos experiencia permitió contar con la diversidad de profesionales que muy probablemente tendrá la aplicación futura. Adicionalmente, permitió probar la capacitación, en términos de ajuste en la entrega de herramientas para efectuar adecuadamente la tarea encomendada.

En suma, se contó con un equipo de 17 evaluadoras, las que se detallan en la siguiente tabla.

**Tabla 4: Evaluadoras de terreno, por profesión y procedencia**

<b>Nombre</b>	<b>Profesión</b>	<b>Procedencia</b>
Marta Edwards	Psicóloga	Equipo ejecutor
Zulema Contreras	Psicóloga	Equipo ejecutor
Javiera Bañados	Psicóloga	Equipo ejecutor
Astrid de Amesti	Antropóloga	Equipo ejecutor
Marta Hurtado	Psicóloga	Equipo ejecutor
Magdalena Covarrubias	Psicóloga	Equipo ejecutor
Catalina Moya	Educadora	Equipo ejecutor
María Eugenia Ziliani	Psicóloga	Equipo ejecutor
Patricia Quiroz	Psicóloga	Investigadora de Cedepe. Contratada para este estudio
Bernardita Mayo	Psicóloga	Contratada para este estudio
Alejandra Bretón	Psicóloga	Contratada para este estudio
Carolina Román	Educadora	Contratada para este estudio
Pilar Aretio	Educadora	Contratada para este estudio
Pilar Barros	Psicóloga	Contratada para este estudio
Ximena Díaz	Psicóloga	Contratada para este estudio
María Isabel Gana	Psicóloga	Contratada para este estudio
Javiera Quezada	Psicóloga	Contratada para este estudio

Todas ellas fueron informadas de las características del estudio, los requisitos para postular, la exigencia de participar en una capacitación de dos días de duración: uno de trabajo teórico y uno de trabajo práctico, la dedicación horaria implicada y las tareas específicas a desarrollar.

#### **4. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE CAPACITACIÓN.**

El proceso de capacitación es una etapa fundamental en la formación y entrenamiento de evaluadores. Su objetivo es entregar las herramientas teóricas y prácticas para que los evaluadores desarrollen adecuadamente su rol.

La capacitación al equipo evaluador fue realizada en dos jornadas, que incluyeron los siguientes temas y actividades:

Día 1:

1. Conocimiento y presentación global del estudio: objetivos, instituciones involucradas, muestra, plazos, instrumentos a aplicar.
2. Sentido y propósitos de evaluaciones estandarizadas.

3. Revisión de instrumentos: Pauta de Observación del Establecimiento, Pauta de observación de Aula, Cuestionarios a directivos, a educadores y técnicos; con énfasis en Pauta de Observación de Aula y distinciones de la rúbrica para otorgar puntajes. Se realizó ejercicios de puntuación.
4. Logística general de la aplicación de los instrumentos: orden de aplicación, tipo de instrumentos, tiempo de aplicación. A cada evaluadora se le entregó un instructivo.
5. Protocolos de presentación ante directivos de establecimiento y consignas para aplicación de cada instrumento.
6. Sistema de registro y reporte a CEDEP: periodicidad de reportes a CEDEP para hacer monitoreo y de control de gestión.
7. Importancia de la confidencialidad en el manejo de la información: firma de convenios entre CEDEP y cada evaluador para asegurar el tratamiento confidencial de la información recabada, de los instrumentos y de todo el material entregado (manuales, hojas de registro, entre otros, para cautelar el resguardo de la información).
8. Procedimientos administrativos: entrega de materiales, como credenciales, protocolos, fichas de establecimientos asignados y aspectos relativos al pago de honorarios.
9. Organización de la práctica de terreno y requisitos de aprobación como evaluador. Cada evaluador debía aprobar una fase práctica de sus competencias como tal, para lo cual debía alcanzar al menos un 80% de acuerdo en las puntuaciones de la Pauta de Observación de Aula, considerando como estándar su concordancia con las puntuaciones otorgadas por algún profesional del equipo ejecutor de CEDEP, quienes tienen experiencia en la aplicación de este instrumento. Para calcular el porcentaje de desacuerdo, se identificaron los ítemes puntuados diferente, asignando 1 punto a aquellas diferencias de 1 punto (por ejemplo, entre 3 y 4) y 2 puntos a aquellas diferencias de más de 1 punto (por ejemplo, entre 1 y 3). Luego se sumaron los puntos, se dividieron por el número de ítemes de la Pauta de Observación de Aula y se multiplicó por 100. Finalmente, para calcular el porcentaje de acuerdo, se resta a 100 la cifra obtenida. Por lo tanto, para obtener un 80% de acuerdo, como máximo pueden haber 9 puntos totales de diferencia entre las dos aplicaciones (para las Pautas de todos los niveles).
10. Aspectos éticos a cautelar en la evaluación: se puso especial énfasis en la importancia de cautelar el bienestar de las y los niños por sobre la evaluación, la importancia de aplicar los instrumentos en condiciones habituales del funcionamiento de los establecimientos y la importancia de una adecuada y respetuosa relación con todo el personal de los establecimientos.

#### Día 2:

1. Capacitación en terreno: implicó asistir a terreno en duplas de evaluadores, una del equipo ejecutor de CEDEP y una profesional seleccionada para este estudio. Ambas profesionales aplicaron en forma independiente los instrumentos. Luego se calculó el porcentaje de concordancia. No hubo ningún caso en que las duplas presentarían un nivel de acuerdo menor al 80%, por lo que las evaluadoras pudieron iniciar su trabajo sin la necesidad de realizar nuevas aplicaciones de prueba. Luego se discutieron y analizaron las discrepancias. La profesional de CEDEP entregó retroalimentación para confirmar calibración en la asignación de puntajes.

El instructivo de terreno, el convenio firmado por las evaluadoras, las credenciales de terreno se entregan en Anexo A-2. El power point usado para capacitar en Pauta de Observación de Sala se entrega en formato digital.

## **5. SUPERVISIÓN Y CONTROL DEL TRABAJO DE CAMPO - ESTRATEGIAS DE VALIDACIÓN**

Las principales estrategias utilizadas para obtener información fidedigna del trabajo de campo, son las siguientes:

- Equipo evaluador:  
La mitad de este equipo estuvo constituido por el equipo ejecutor y responsable del estudio, quienes efectuaron un 40% del trabajo de campo. Esto garantiza su compromiso con la recolección fidedigna de los datos. El resto del equipo evaluador fue cuidadosamente seleccionado de entre profesionales que habían demostrado su responsabilidad y honestidad en trabajos anteriores.
- Capacitación del equipo evaluador:  
El proceso de capacitación en el que participó la totalidad del equipo evaluador puso especial énfasis en la relevancia del estudio, que permitirá contar con una batería de instrumentos para evaluar la calidad de la educación parvularia y así contribuir a la mayor equidad desde el nivel parvulario. El conocer la importancia y relevancia de la tarea que se está realizando es un elemento clave para motivarse y entregar un trabajo de calidad.
- Contacto con los establecimientos:  
El equipo ejecutor contribuyó a contactar los establecimientos y establecer las fechas de visita en conjunto con las evaluadoras, verificando así que éstas efectivamente se realizaron. Además, un 20% al azar de la muestra se contactó telefónicamente, para confirmar que la evaluadora había visitado el establecimiento, situación que fue confirmada positivamente en todos los casos.
- Supervisión y control del trabajo de campo:  
El trabajo de campo fue monitoreado y supervisado semanalmente, vía teléfono y correo electrónico, por una profesional del equipo ejecutor, que fue designada como supervisora general del trabajo de campo. Se mantuvo un contacto telefónico permanente con las evaluadoras, que permitió resolver dudas y solucionar problemas del terreno, a la vez que favoreció el control del trabajo de campo.
- Revisión de la totalidad de los protocolos  
La supervisora revisó en conjunto con cada evaluadora la totalidad de los protocolos de los instrumentos aplicados. En esta reunión se constató que estuvieran completos todos los instrumentos aplicados (en algunos casos la evaluadora debió volver personalmente o contactar telefónicamente para completar alguna información) y se revisó la codificación de las preguntas abiertas.
- Validación de información  
En un 5% de la muestra, se verificó telefónicamente algunos datos estructurales, como matrícula, asistencia del mes anterior, niveles impartidos por el establecimiento y profesión del director/a. No hubo ningún caso en que los datos verificados discordaran con los entregados por las evaluadoras.



- Reunión de retroalimentación cualitativa

Al finalizar el trabajo de campo, se realizó una reunión a la que asistió la totalidad del equipo evaluador. En ella se vaciaron aspectos cualitativos observados por las evaluadoras. Esto es de suma utilidad para los análisis de los instrumentos, pero también sirve como control y supervisión del trabajo de campo.

## **6. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO.**

El trabajo de terreno debía realizarse entre el 23 de abril y el 11 de mayo según el cronograma aprobado en la propuesta. Efectivamente se inició en la fecha propuesta, pero el plazo fue ampliado en una semana (con acuerdo de la contraparte<sup>65</sup>). Estos cambios hicieron que el plazo del proyecto se aplazara dos semanas, debido a reestructuraciones del equipo que conforma la contraparte y a dificultades en la entrega de los datos los establecimientos por parte de las instituciones. La inmensa mayoría de las visitas (N= 101, es decir, el 98% de la muestra) se completó el 18 de mayo, quedando algunas (N=2, 2% de la muestra) que fueron finalizadas el día 24 de mayo.

Según el reporte de las evaluadoras, casi la totalidad de los establecimientos en los que se había acordado una visita, las recibieron en la fecha comprometida. La gran mayoría de las personas evaluadas mostraron buena disposición para ser observadas y para contestar los cuestionarios. Muchas hicieron preguntas y comentarios mientras contestaban el cuestionario, lo que fue registrado detalladamente por las evaluadoras.

En el caso de los jardines clásicos JUNJI, el nivel central autorizó a todo los jardines involucrados oportunamente para la aplicación del instrumento. En 3 jardines VTF JUNJI se debió repetir la visita porque en la primera aún no se había gestionado la autorización con la Municipalidad.

Se realizó evaluación interjuez y test-retest a un 10% de la muestra. A otro 10% de la muestra se le aplicó la prueba ECERS-R o ITERS-R para analizar la validez concurrente.

### Dificultades del trabajo de campo

La principal dificultad encontrada fue el que no estuvieran presentes algunas de las personas claves a observar y/o entrevistar. Se optó por realizar la aplicación dado que esa es la realidad en la que se deberá aplicar los instrumentos y consignar la información para considerarlo en los análisis.

Para la aplicación del re-test no siempre se encontró las mismas condiciones del test. Se fijó como criterio para realizar la segunda evaluación que hubiera al menos una de las agentes educativas del test (primera evaluación) en el aula y que respondieran los cuestionarios las mismas personas en ambos momentos. En algunos casos hubo que agregar visitas para cumplir con los requisitos definidos.

## **7. LIMPIEZA Y DIGITACIÓN DE LA INFORMACIÓN.**

La profesional encargada de la supervisión de trabajo de campo revisó la totalidad de los protocolos, es decir, chequeó que todos los casilleros estuvieran completos, que los folios estuvieran correctos, que las baterías estuvieran completas, que los protocolos destinados al análisis de interjuez, test-retest y validez concurrente estuvieran correctamente identificados y que los números estuvieran claramente escritos.

---

<sup>65</sup> En el Anexo A-3 se entrega el cronograma ajustado con la contraparte.

Luego, los protocolos fueron enviados a digitación. La digitación se realizó con el programa Acces de Office, luego las bases de datos se transformaron al programa SPSS. Se realizó una doble digitación, realizada por dos personas distintas, luego de lo cual las dos bases generadas se compararon con un programa computacional que compara campo a campo e identifica las posibles discordancias, que fueron verificadas en los protocolos y corregidas en las bases de datos.

Todas las inconsistencias encontradas fueron identificadas, chequeadas en los protocolos y corregidas en las bases de datos.

Finalmente, se recodificaron aquellas preguntas de opinión que estaban redactadas en negativo, para que todas quedaran en el mismo sentido.

## 8. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA ESPERADA Y EVALUADA

Las tablas siguientes muestran la distribución de la muestra esperada, considerando la dependencia y los niveles de calidad establecidos *a priori*. La tabla 4 presenta las aulas evaluadas y la tabla 5 los establecimientos.

**Tabla 5: Muestra Esperada  
 Número de aulas según dependencia y nivel.**

	Calidad	JUNJI Jardín clásico	JUNJI VTF	INTEGRA Jardín clásico	MINEDUC Escuelas Municipales	MINEDUC Escuelas Particulares Subvencionadas	Establecimientos Particulares pagados *	Total
Sala Cuna Mayor	B	2	2	2	--	-	2	24
	A	2	2	2			2	
	D	2	2	2			2	
Medio Mayor	B	2	2	2	--	--	2	24
	A	2	2	2			2	
	D	2	2	2			2	
NT2	B	--			8	8	3	55
	A				8	8	2	
	D				8	8	2	
TOTAL		12	12	12	24	24	19	103

B= Buena, A= Aceptable, D=Deficiente

\* La distribución en Sala Cuna Mayor y Medio Mayor por calidad es esperada; no hay herramientas para seleccionar intencionadamente estos establecimientos.

**Tabla 6: Muestra Esperada  
 Número de establecimientos según dependencia y tamaño**

	Calidad	JUNJI Jardín clásico	JUNJI VTF	INTEGRA Jardín clásico	MINEDUC Escuelas Municipales	MINEDUC Escuelas Particulares Subv.	Establecimientos Particulares pagados*	Total
Sala Cuna Mayor	B	2	2	2	--	--	2	48
	A	2	2	2			2	
	D	2	2	2			2	
Medio Mayor	B	2	2	2	--	--	2	
	A	2	2	2			2	
	D	2	2	2			2	
NT2	B	--			2 gr.(2 salas)	2 gr.(2 salas)	1 gr.(2 salas)	14 gr. 27 ch.
	A				2 gr. (2 salas)	2 gr.(2 salas)	1 gr.(2 salas)	
	D				2 gr.(2 salas)	2 gr.(2 salas)	-	
	B				4 ch.	4 ch.	2 ch.	
	A				4 ch.	4 ch.	1 ch.	
	D				4 ch.	4 ch.	-	
TOTAL		12	12	12	18	18	17	89

B= Buena, A= Aceptable, D=Deficiente

Gr. = grande

Ch.= Chico

\* La distribución en Sala Cuna Mayor y Medio Mayor por calidad es esperada; no hay herramientas para seleccionar intencionadamente estos establecimientos.

De acuerdo a lo establecido en los Términos de Referencia y la propuesta aprobada, los establecimientos fueron seleccionados dentro de la Región Metropolitana.

Las tablas siguientes señalan la muestra evaluada, la tabla 6 reporta las aulas evaluadas y la 7 los establecimientos evaluados (en función de un nivel).

**Tabla 7: Muestra Evaluada  
Número de aulas según dependencia y nivel.**

	Calidad	JUNJI Jardín clásico	JUNJI VTF	INTEGRA Jardín clásico	MINEDUC Escuelas Municipales	MINEDUC Escuelas Particulares Subvencionadas	Establecimientos Particulares pagados *	Total
Sala Cuna Mayor	B	2	2	2	--	-	6	24
	A	2	2	2				
	D	2	2	2				
Medio Mayor	B	2	2	2	--	--	6	24
	A	2	2	2				
	D	2	2	2				
NT2	B	--			8	8	7	55
	A				8	8	0	
	D				8	8	0	
TOTAL		12	12	12	24	24	19	103

B= Buena, A= Aceptable, D=Deficiente

\* La distribución en Sala Cuna Mayor y Medio Mayor por calidad es esperada; no hay herramientas para seleccionar intencionadamente estos establecimientos.

**Tabla 8: Muestra Evaluada  
Número de establecimientos según dependencia y tamaño**

	Calidad	JUNJI Jardín clásico	JUNJI VTF	INTEGRA Jardín clásico	MINEDUC Escuelas Municipales*	MINEDUC Escuelas Particulares Subv.*	Establecimientos Particulares pagados*	Total
Sala Cuna Mayor	B	2	2	2	--	--	6	48
	A	2	2	2				
	D	2	2	2				
Medio Mayor	B	2	2	2	--	--	6	
	A	2	2	2				
	D	2	2	2				
NT2	B	--			2 gr.(2 salas)	2 gr.(2 salas)	1 gr.(2 salas) 5 gr. (1 sala)	16 gr. 28 ch.
	A				2 gr. (2 salas)	2 gr.(2 salas)		
	D				1 gr.(2 salas)	1 gr.(2 salas)		
	B				4 ch.	4 ch.		
	A				4 ch.	4 ch.		
	D				6 ch.	6 ch.		
TOTAL		12	12	12	19	19	18	92

\* Se ha reportado entre paréntesis el número de salas evaluadas en los establecimientos grandes; en los establecimientos chicos se evaluó una sala.

La siguiente tabla resume la cantidad y tipo de instrumento que se aplicó, por nivel.

**Tabla 9: Muestra evaluada, por tipo de instrumento y nivel**

	Hoja de Registro del Establec.	Pauta de Observación del Establec.	Pauta de Observación de Sala	Cuestionario Director/a	Cuestionario Educadora	Cuestionario Técnico	ITERS-ECERS
Sala Cuna Mayor	24	24	24	24	24	23	3
Medio Mayor	24	24	24	23	23	23	2
NT2	55	44	55	43	55	46	5
TOTAL	103	92	103	90	102	92	10

Las siguientes tablas 9, 10 y 11 señalan las submuestras a las que se les aplicó test-retest, interjuez y validez concurrente, respectivamente.

**Tabla 10: Sub-muestra evaluada para estudiar confiabilidad en el tiempo (test-retest)**

	JUNJI Jardín clásico	JUNJI VTF	Fundación INTEGRA Jardín clásico	MINEDUC Escuelas Municipales	MINEDUC Escuelas Particulares Subvencionados	Establecimientos Particulares Pagados	Total
Sala Cuna Mayor	1		1			1	3
Medio Mayor	1	1					2
NT2				3	1	1	5
TOTAL	2	1	1	3	1	2	10

**Tabla 11: Sub-muestra evaluada para estudiar validez interjuez**

	JUNJI Jardín clásico	JUNJI VTF	Fundación INTEGRA Jardín clásico	MINEDUC Escuelas Municipales	MINEDUC Escuelas Particulares Subvencionados	Establecimientos Particulares Pagados	Total
Sala Cuna Mayor	1	4					5
Medio Mayor		1	1			1	3
NT2					2	2	4
TOTAL	1	5	1		1	3	12

**Tabla 12: Sub-muestra evaluada para estudiar validez concurrente**

	JUNJI Jardín clásico	JUNJI VTF	Fundación INTEGRA Jardín clásico	MINEDUC Escuelas Municipales	MINEDUC Escuelas Particulares Subvencionados	Establecimientos Particulares Pagados	Total
Sala Cuna Mayor	1		1	--	--	1	3
Medio Mayor	1		1	--	--	--	2
NT2	--		--	2	2	1	5
TOTAL	2		2	2	2	2	10

## IX. VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DE LOS INSTRUMENTOS

En el presente capítulo se presenta los análisis realizados para la validación psicométrica de los instrumentos, ajustados al marco de tiempo y muestra de este

estudio. Los resultados de estos análisis, junto a la experiencia del equipo investigador, la revisión de la literatura, la opinión de expertos en la materia y los aprendizajes del pilotaje, permiten realizar una proposición para una segunda versión de los instrumentos.

Para facilitar la lectura, se reportará el procedimiento de validación psicométrica por tipo de instrumento: Pauta de Observación de Sala, Pauta de Observación del Establecimiento y Registro y Cuestionarios. Los instrumentos de supervisión se analizan en el capítulo X.

Se anexan en este informe los principales resultados estadísticos. Todas las salidas estadísticas se encuentran en formato digital.

## 1. PAUTAS DE OBSERVACIÓN DE SALA

### 1.1. Análisis realizados y resumen de resultados

#### SENSIBILIDAD Y DISCRIMINACIÓN DE LOS ÍTEMES

Se examinó las frecuencias de las 4 puntuaciones en cada ítem y se identificó aquellas que superaban el 80% de los casos. Hay sólo 4 ítems que obtienen frecuencias mayores a 80%, todos ellos en la puntuación 3 (postura y cercanía física, afecto y bienestar en la alimentación, equipamiento del baño y seguridad). Se sugiere mantener estos ítems en la pauta de observación de sala por ser relevantes desde el punto de vista teórico y por reflejar probablemente, una de las fortalezas de la educación parvularia chilena. Las frecuencias desagregadas por ítem se entregan en Anexo B-1 y los gráficos se entregan en formato digital.

Se calculó el promedio, desviación estándar, puntuación mínima y máxima de cada ítem, de las dimensiones de la pauta y del puntaje total. La tabla siguiente resume esta información. Los datos desagregados por ítem se encuentran en Anexo B-2.

**Tabla 13. Promedios Sala Cuna Mayor, por dimensión y total**

	N	Mínimo	Máximo	Promedio	D.E.
Clima Emocional	24	1,9	3,7	2,7	0,4
Oportunidades de Aprendizaje	24	1,7	3,4	2,3	0,4
Ambiente Físico	24	2,1	3,6	2,8	0,3
Relación con Familias	24	2,0	4,0	2,7	0,6
Relación entre Agentes Educ.	24	1,5	4,0	2,7	0,6
Planificación	24	2,0	3,0	2,7	0,5
Total Pauta	24	2,0	3,4	2,6	0,3

**Tabla 14. Promedios Medio Mayor, por dimensión y total**

	N	Mínimo	Máximo	Promedio	D.E.
Clima Emocional	24	1,6	3,4	2,7	0,5
Oportunidades de Aprendizaje	24	1,1	3,7	2,4	0,6
Ambiente	24	2,2	3,7	2,7	0,4

Físico					
Relación con Familias	24	2,0	4,0	2,9	0,5
Relación entre Agentes Educ.	24	1,5	3,5	2,5	0,5
Planificación	24	1,0	4,0	2,7	0,8
Total Pauta	24	1,7	3,5	2,6	0,4

**Tabla 15. Promedios Segundo Nivel de Transición, por dimensión y total**

	N	Mínimo	Máximo	Promedio	D.E.
Clima Emocional	55	1,5	3,5	2,6	0,4
Oportunidades de Aprendizaje	55	1,6	3,7	2,6	0,5
Ambiente Físico	55	1,8	3,8	2,6	0,4
Relación con Familias	54	1,0	4,0	2,0	0,6
Relación entre Agentes Educ.	55	1,0	3,5	2,5	0,5
Planificación	55	1,0	4,0	2,3	0,8
Total Pauta	55	1,9	3,5	2,6	0,4

CONSISTENCIA INTERNA DE LAS DIMENSIONES DE LA PAUTA

Se calculó la consistencia interna (alpha de Cronbach) de las dimensiones de la pauta de observación de sala. La siguiente tabla ofrece un resumen de los resultados obtenidos. Los análisis brutos de la consistencia interna y las correlaciones entre los ítems se entregan en formato digital.

**Tabla 16. Consistencia interna (Alpha de Cronbach) de la pauta de observación de sala, por dimensión y nivel**

DIMENSIONES PAUTA	SALA CUNA MAYOR (N = 24 salas)	MEDIO MAYOR (N = 24 salas)	NT2 (N = 55 salas)
CLIMA EMOCIONAL	0.885 (15 ítems)	0.941 (15 ítems)	0.888 (15 ítems)
OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE	0.821 (13 ítems)	0.928 (14 ítems)	0.891 (14 ítems)
AMBIENTE FÍSICO EDUCATIVO	0.711 (12 ítems)	0.815 (12 ítems)	0.824 (12 ítems)

Se analizó la correlación ítem-escala total de todos los ítems en todos los niveles. En la gran mayoría de los casos, los ítems correlacionan positivamente con la escala total, obteniendo coeficientes que oscilan principalmente entre 0.2 y 0.8. Hay algunos ítems que obtienen correlaciones más bajas con la escala total, a saber:

- Iniciación a la lectura (ítem 24 en Pauta SCM).
- Elementos familiares y espacio propio para cada niño y niña (ítem 37 en Pauta SCM).
- Nivel de estímulos visuales o acústicos de la sala y espacio del patio exterior (ítem 39 en Pauta SCM)
- Equipamiento del baño (ítem 32 en Pauta MM).

- Ambientación culturalmente pertinente (ítem 38 en Pauta SCM y 39 en Pauta NT2).
- Seguridad (ítem 34 en Pauta NT2).
- Espacio Exterior (ítem 40 SCM).

Se identificaron aquellos ítemes que aumentan el Alpha si se eliminan. Esto ocurre en 7 ítemes en la pauta de Sala Cuna, 5 ítemes en la pauta de Medio Mayor y 3 ítemes en la pauta de Segundo Nivel de Transición. La mayoría de estos aumentan el alpha en magnitudes sumamente pequeñas (centésimas). Hay ciertos ítemes en que el aumento es algo mayor (décimas), estos son:

- Iniciación a la lectura (ítem 24 en Pauta SCM).
- Iniciación a la lectura y la escritura (ítem 25 en Pauta MM).
- Ambientación cultural pertinente (ítem 38 en Pauta SCM).
- Motricidad gruesa (ítem 28 en Pauta MM).
- Equipamiento del baño (ítem 32 en Pauta MM).
- Entretención y bienestar en el patio (ítem 15 en Pauta NT2).
- Seguridad (ítem 34 en Pauta NT2).

#### COMPARACIÓN DE PROMEDIOS TOTALES SEGÚN CALIDAD A PRIORI

Se analizó si los resultados de las Pautas de Observación se asociaban a la calidad a priori de los establecimientos. La siguiente tabla muestra los resultados.

**Tabla 17. Pauta de observación de sala, comparación de promedios por calidad a priori**

Nivel	Calidad	N	Promedio Pauta	D.E.	Comparación
SCM N=18	Buena	6	2,5	0,2	A
	Regular	6	2,6	0,1	A
	Mala	6	2,7	0,2	A
					0,271
MM N=18	Buena	6	2,7	0,4	A
	Regular	6	2,5	0,4	A
	Malo	6	2,4	0,4	A
					0,472
NT2 N=55	Bueno	23	2,8	0,4	A
	Regular	18	2,5	0,3	AB
	Malo	14	2,5	0,4	B
					0,017

Como muestra la tabla, la calidad a priori determina diferencias en el sentido esperado en las salas de NT2. No se observan diferencias en los niveles SCM y MM.

#### ANÁLISIS FACTORIAL

Se efectuó un análisis factorial confirmatorio para la Pauta de cada nivel, en base a las 3 dimensiones principales que aborda la Pauta de Observación de Sala (Anexo B-3).

Los resultados confirman la existencia de esos 3 factores. En la Pauta de SCM, cada factor explica entre el 11 y el 18% de la varianza y juntos explican el 45% de la varianza. En la Pauta de MM, cada factor explica entre el 16 y el 25% de la varianza y juntos explican el 60% de la varianza. Finalmente, en la Pauta de NT2, los factores explican entre el 14 y el 15% de la varianza y juntos explican el 44% de la varianza.

Además se hizo un análisis factorial exploratorio para la Pauta de cada nivel (Anexo B-4). Las soluciones dan entre 10 y 13 factores que explican entre un 78% y un 85% de



la varianza acumulada. De esos factores, hay 4 a 5 que presentan coherencia teórica y que reúnen indicadores de: clima y desarrollo socioemocional de los niños, autonomía/independencia y fomento de las iniciativas y la creatividad, participación en experiencias de aprendizaje (cognitivas, de lenguaje, lógico-matemáticas desafiantes), equipamiento y materiales de la sala, equipamiento e higiene del baño.

### ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD INTERJUEZ

Se examinó el grado de acuerdo interjuez en cada ítem y la magnitud de la discordancia si la había. Del total de ítems que presentan discordancias, el 81% tiene discordancias de 1 punto; el 19% de los ítems presenta discordancias de 2 puntos, estos son:

- Desarrollo del pensamiento lógico-matemático (ítem 25 en Pauta SCM y 26 en Pautas MM y NT2).
- Exploración, curiosidad y experimentación (ítem 26 en Pauta SCM y 27 en Pautas MM y NT2).
- Motricidad gruesa (ítem 27 en Pauta SCM y 28 en Pautas MM y NT2).
- Motricidad fina (ítem 28 en Pauta SCM y 29 en Pautas MM y NT2).
- Seguridad (ítem 33 en Pauta SCM y 34 en Pautas MM y NT2).
- Material didáctico (ítem 34 en Pauta SCM y 35 en Pautas MM y NT2).
- Elementos familiares y espacio para cada niño y niña (ítem 37 en Pauta SCM y 38 en Pautas MM y NT2).
- Ambientación cultural pertinente (ítem 38 en Pauta SCM y 39 en Pautas MM y NT2).

También se calculó el Kappa de Cohen en los casos que era posible. Un resumen de los resultados del análisis interjuez se entrega en el Anexo B-5 y las salidas completas de la evaluación interjuez y el análisis del Kappa de Cohen se entregan en formato digital.

El análisis cualitativo y el reporte de las diferencias señalan que los desacuerdos se debieron principalmente a distinta interpretación de las rúbricas, por lo que se hacen sugerencias de mejora.

### ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD TEST-RETEST

Se examinó el grado de acuerdo test-retest en cada ítem y la magnitud de la discordancia si la había. Los resultados del análisis de test-retest deben considerarse con cautela, ya que en muy pocas ocasiones se logró observar una situación similar a la del test en el retest.

Del total de ítems que presentan discordancias, el 76% tiene discordancias de 1 punto; el 24% de los ítems presenta discordancias de 2 puntos, estos son:

- Uso del tiempo (ítem 10 en Pauta SCM y 11 en Pautas MM y NT2).
- Posibilidad de desplazarse (ítem 11 en Pauta SCM y 12 en Pautas MM y NT2).
- Entretención y bienestar en el patio (ítem 15 en Pauta SCM, MM y NT2).
- Motivación y participación en las experiencias de aprendizaje (ítem 16 en Pauta SCM, MM y NT2).
- Intencionalidad pedagógica (ítem 17 en Pauta SCM, MM y NT2).
- Respeto por iniciativas y preferencias (ítem 18 en Pauta SCM, MM y NT2).
- Expresión verbal (ítem 23 en Pauta SCM y 24 en Pautas MM y NT2).
- Exploración, curiosidad y experimentación (ítem 26 en Pauta SCM y 27 en Pautas MM y NT2).
- Espacio del patio exterior (ítem 40 en Pauta SCM y 41 en Pautas MM y NT2).

- Coordinación entre las agentes educativas (ítem 42 en Pauta SCM y 43 en Pautas MM y NT2).

Los resultados del análisis test-retest entregan en formato digital.

### ANÁLISIS DE VALIDEZ CONCURRENTES

Este análisis se hizo en un 10% de la muestra (10 salas) a las que se aplicó simultáneamente la Pauta de Observación y el instrumento ECERS-R o ITERS-R (según el nivel).

Los resultados de la aplicación de las pruebas ITERS-R y ECERS-R son los siguientes:

**Tabla 18. Promedios ITERS-R y ECERS-R, por dimensión y total**

DIMENSIONES	N	Mínimo	Máximo	Promedio	D.E.
Espacio y Muebles	10	1	3,4	2,1	0,8
Rutinas de Cuidado Personal	10	1	3,3	1,9	0,7
Escuchar y Hablar	10	1	4,5	2,3	1,1
Actividades	10	1,2	3	2	0,6
Interacción	10	1,2	5	2,5	1,2
Estructura del Programa	10	1	3	1,6	0,6
Padres y Personal	10	2,3	6	3,6	1
Puntaje Total	10	1,5	3,4	2,3	0,6

Las correlaciones obtenidas se muestran en la siguiente tabla. La matriz de correlaciones se entrega en formato digital.

**Tabla 19. Correlaciones entre ITERS-R y ECERS-R y Pauta de Observación, por dimensión y total**

DIMENSIONES DE LA PAUTA DE OBSERVACIÓN	CORRELACIÓN CON PUNTAJE TOTAL ECERS O ITERS	<i>p</i> (2-tailed)
Clima emocional	0,306	0,390
Oportunidades de aprendizaje	0,220	0,541
Ambiente físico educativo	0,502	0,139
Promedio total	0,341	0,335

Aun cuando las correlaciones son adecuadas, éstas no alcanzan a ser estadísticamente significativas dado el número de casos.

### ANÁLISIS CUALITATIVOS

Cada evaluadora entregó un reporte con los comentarios cualitativos surgidos de la aplicación de las pautas de observación de sala. Además, se realizó una reunión entre evaluadores para profundizar e integrar los resultados de la experiencia de aplicar el

instrumento. Cada indicador de la pauta fue analizado en función de la factibilidad de ser observado y puntuado, junto con la exploración de alternativas para mejorarlos.

La gran mayoría de los indicadores cumple con estas exigencias, sin embargo, hay rúbricas que admiten mejoras con el fin de delimitar mejor los criterios entre puntuaciones.

Algunos indicadores que presentaron dificultades son los siguientes:

- En el indicador “Bienestar en el baño” (ítem 14 en NT2) no fue posible observar todos los elementos de éste y la graduación de elementos para distinguir las puntuaciones resultó forzada.
- El nombre del indicador “Intencionalidad Pedagógica” (ítem 17 en SCM, MM y NT2) confunde al evaluar, ya que la descripción de la rúbrica apunta a aspectos más específicos que tienen que ver con la claridad de las agentes educativas frente a las experiencias de aprendizaje que propone a los niños y niñas.
- Muchos aspectos que se observan para puntuar el indicador “Respeto por iniciativas y preferencias” coinciden con los de “Creatividad” (ítem 18 y 19 en MM y NT2).
- Muchos de los aspectos que se observa para puntuar el indicador “Verbalización de acciones, situaciones y emociones” (ítem 22 en SCM e ítem 23 en MM y NT2) están incluidos en el indicador “Enriquecimiento del lenguaje” (ítem 21 en SCM e ítem 22 en MM y NT2).
- En varias salas no fue posible de observar el fomento explícito de la “Exploración, curiosidad y experimentación” (ítem 27 en SC y NT2), porque no ocurría en el período observado. Sin embargo, sí fue posible constatar la presencia de material específico y la planificación de experiencias que apuntaban al fomento de estas capacidades en horarios y/o días distintos al observado.
- No fue posible observar todos los elementos propuestos para el indicador “Equipamiento del baño” (ítem 31 en SCM e ítem 32 en MM y NT2); no eran todos pertinentes.
- Muchos aspectos para puntuar el indicador “Espacio y materiales claramente identificados y clasificados” (ítem 35 en SCM e ítem 36 en MM y NT2) estaban duplicados con elementos del indicador “Sala implementada con intención pedagógica”. Además la exigencia que todos los materiales estén rotulados y clasificados no se consideró pertinente como indicador de la calidad del ambiente educativo.
- Al observar la implementación de la sala, no había elementos que apuntaran, desde la ambientación, al resguardo del bienestar.
- El nombre del indicador “Ambientación culturalmente pertinente” (ítem 38 en SCM e ítem 39 en MM y NT2) no se ajusta a la descripción de la rúbrica. Ésta más bien responde a la presencia de elementos de la cultural nacional, regional y local.

## **1.2. Propuesta de ajuste a la Pauta de Observación de Sala a partir de los análisis**

Como se recordará, la versión original que fue piloteada incluye más indicadores que los que se espera para una segunda versión, con el fin de poder eliminar algunos y mantener aquellos que cumplan con características psicométricas adecuadas y/o se ajusten al terreno.

En base a todos los análisis efectuados, a la importancia teórica de ciertos indicadores y a la opinión de los expertos consultados, se proponen algunos ajustes a la Pauta de Observación de Sala. Básicamente, se propone una mejora a la redacción de las

instrucciones generales de puntuación y de algunas rúbricas. Otras propuesta de mejoramiento se presentan en la siguiente tabla. La propuesta de una segunda versión de las pautas de observación de sala se presenta en Documento 3.

**Tabla 20. Propuesta de modificaciones a la Pauta de Observación de Salas**

NOMBRE DEL INDICADOR	Nº DE ÍTEM Y NIVEL	PROPUESTA DE MODIFICACIÓN
Bienestar en el baño.	14- 2NT	Eliminar
Intencionalidad pedagógica.	17-SC, MM, 2NT	Cambiar nombre del indicador
Creatividad.	19- MM y 2NT	Fusionar con el indicador “Respeto por iniciativa y preferencias.
Autonomía e Independencia.	19-SC, 20-MM,2NT	Cambiar de la dimensión “Oportunidades de aprendizaje...” a “Clima emocional...”
Verbalización de acciones, situaciones y emociones.	22- SCM, 23-MM, 2NT	Eliminar
Exploración, curiosidad y experimentación.	27-MM, 2NT	Eliminar, incorporando algunos elementos al indicador “Pensamiento Lógico- matemático”.
Equipamiento del baño.	31-SC, 32-MM, 2NT	Fusionar con el indicador “Higiene, iluminación, ventilación y temperatura del baño”.
Espacio y materiales claramente identificados y clasificados.	35-SC, 36-MM, 2NT	Eliminar
Ambientación culturalmente pertinente.	38-SC, 39-MM, 2NT	Modificar el nombre.
Sala Implementada con Intención pedagógica.	36-SC, 37-MM, 2NT	Agregar el componente de resguardo del bienestar y modificar el nombre.

## 2. PAUTA DE OBSERVACIÓN DEL ESTABLECIMIENTO

### 2.1. Análisis realizados y resumen de resultados

#### SENSIBILIDAD Y DISCRIMINACIÓN DE LOS ÍTEMES

A continuación se presentan los porcentajes de respuestas afirmativas, para cada uno de los niveles evaluados. Las salidas de estos resultados se entregan en formato digital.

**Tabla 21. Sala Cuna Mayor. Porcentaje de Respuesta Afirmativas**

Ítem	N	%
1. El establecimiento cuenta con servicios básicos.	24	100,0
2. Hay un patio o espacio físico exterior techado, con posibilidad de uso durante todo el año independiente del clima y estación del año.	24	62,5
3. El patio o espacio físico exterior cuenta con materiales y/o juegos adecuados a la edad de los niños y niñas, que permiten desarrollar múltiples actividades	24	87,5
4. Hay una Biblioteca o Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA) fuera del aula.	24	33,3
5. El espacio fuera de la sala ofrece oportunidad de contacto con la naturaleza.	24	79,2
6. Hay un espacio físico destinado al descanso de los/las agentes educativos/as.	24	100,0
7. Hay un espacio físico destinado a cubrir las necesidades profesionales y administrativas de los/las agentes educativos/as.	24	95,8
8. La infraestructura y equipamiento están adaptados para niños con necesidades especiales físicas.	24	29,2
9. La infraestructura y equipamiento están adaptados para niños con necesidades	24	0,0

especiales sensoriales.		
10. La mayoría de los espacios presenta condiciones adecuadas de higiene.	24	100,0
11. El establecimiento tiene condiciones adecuadas de temperatura.	24	91,7
12. El establecimiento tiene condiciones adecuadas de luminosidad.	24	100,0
13. El establecimiento está en buen estado de mantención.	24	95,8
14. El establecimiento tiene control del ingreso y egreso de los niños y niñas.	24	100,0
15. El establecimiento es un lugar seguro para los niños y niñas.	24	100,0
16. Las vías de evacuación están visibles y despejadas de obstáculos.	24	87,5
17. Hay información expuesta y vigente para las familias en algún lugar central del establecimiento.	24	87,5
18. Se percibe un clima organizacional adecuado en el establecimiento.	24	95,8

**Tabla 22. Medio Mayor. Porcentaje de Respuesta Afirmativas**

Ítem	N	%
1. El establecimiento cuenta con servicios básicos.	24	100,0
2. Hay un patio o espacio físico exterior techado, con posibilidad de uso durante todo el año independiente del clima y estación del año.	24	58,3
3. El patio o espacio físico exterior cuenta con materiales y/o juegos adecuados a la edad de los niños y niñas, que permiten desarrollar múltiples actividades	24	83,3
4. Hay una Biblioteca o Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA) fuera del aula.	24	45,8
5. El espacio fuera de la sala ofrece oportunidad de contacto con la naturaleza.	24	87,5
6. Hay un espacio físico destinado al descanso de los/las agentes educativos/as.	24	95,8
7. Hay un espacio físico destinado a cubrir las necesidades profesionales y administrativas de los/las agentes educativos/as.	24	91,7
8. La infraestructura y equipamiento están adaptados para niños con necesidades especiales físicas.	24	12,5
9. La infraestructura y equipamiento están adaptados para niños con necesidades especiales sensoriales.	24	0,0
10. La mayoría de los espacios presenta condiciones adecuadas de higiene.	24	100,0
11. El establecimiento tiene condiciones adecuadas de temperatura.	24	95,8
12. El establecimiento tiene condiciones adecuadas de luminosidad.	24	100,0
13. El establecimiento está en buen estado de mantención.	24	91,7
14. El establecimiento tiene control del ingreso y egreso de los niños y niñas.	24	100,0
15. El establecimiento es un lugar seguro para los niños y niñas.	24	100,0
16. Las vías de evacuación están visibles y despejadas de obstáculos.	24	75,0
17. Hay información expuesta y vigente para las familias en algún lugar central del establecimiento.	24	75,0
18. Se percibe un clima organizacional adecuado en el establecimiento.	24	100,0

**Tabla 23. Segundo Nivel de Transición. Porcentaje de Respuesta Afirmativas**

Ítem	N	%
1. El establecimiento cuenta con servicios básicos.	44	100,0
2. Hay un patio o espacio físico exterior techado, con posibilidad de uso durante todo el año independiente del clima y estación del año.	44	54,5
3. El patio o espacio físico exterior cuenta con materiales y/o juegos adecuados a la edad de los niños y niñas, que permiten desarrollar múltiples actividades	44	54,5
4. El patio es de uso exclusivo del nivel parvulario, no es utilizado por niños y niñas de niveles superiores.	44	79,5
5. Hay una Biblioteca o Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA) fuera del aula.	44	77,3
6. El espacio fuera de la sala ofrece oportunidad de contacto con la naturaleza.	44	56,8
7. Hay un espacio físico destinado al descanso de los/las agentes educativos/as.	44	84,1
8. Hay un espacio físico destinado a cubrir las necesidades profesionales y administrativas de los/las agentes educativos/as.	44	84,1
9. La infraestructura y equipamiento están adaptados para niños con necesidades especiales físicas.	44	29,5
10. La infraestructura y equipamiento están adaptados para niños con necesidades especiales sensoriales.	44	0,0

11 La mayoría de los espacios presenta condiciones adecuadas de higiene.	44	88,6
12. El establecimiento tiene condiciones adecuadas de temperatura.	44	81,8
13. El establecimiento tiene condiciones adecuadas de luminosidad.	44	97,7
14. El establecimiento está en buen estado de mantención.	44	86,4
15. El nivel parvulario cuenta con Reconocimiento oficial del MINEDUC.	44	100,0
16.El establecimiento tiene control del ingreso y egreso de los niños y niñas.	44	100,0
17. El establecimiento es un lugar seguro para los niños y niñas.	44	97,7
18. Las vías de evacuación están visibles y despejadas de obstáculos.	44	77,3
19. Hay información expuesta y vigente para las familias en algún lugar central del establecimiento.	44	54,5
20. Se percibe un clima organizacional adecuado en el establecimiento.	44	90,9

### ANÁLISIS CUALITATIVO

A partir de la experiencia en terreno, los indicadores que presentaron algunas dificultades para ser puntuados fueron:

- El indicador “El espacio fuera de la sala ofrece oportunidades de contacto con la naturaleza” (ítem 5 en SCM, MM e ítem 6 en 2NT). En algunos casos fue difícil determinar en qué lugares del establecimiento debía haber naturaleza y qué cantidad de elementos se consideraría para otorgar el punto.
- La infraestructura y equipamiento están adaptados para los niños con necesidades especiales físicas (ítem 8 en SC y MM e ítem 9 en 2NT). En algunos casos fue difícil determinar cuántos elementos debían estar presentes y en qué lugares del establecimiento.

### **2.2. Propuesta de ajuste a la Pauta de Observación del Establecimiento a partir de los análisis**

Hay algunos ítems con bajo nivel de discriminación, pero parecen relevantes desde la teoría. Los indicadores incluidos fueron aprobados y algunos sugeridos por la contraparte técnica. En base a la experiencia en terreno, se propone hacer un protocolo por nivel para facilitar la aplicación y las siguientes modificaciones:

**Tabla 24. Propuesta de modificaciones a la Pauta de Observación del Establecimiento**

Nombre del indicador	N de ítem y nivel	Propuesta de modificación
El espacio fuera de la sala ofrece oportunidades de contacto con la naturaleza.	5-SC y MM, 6 2NT	Especificar mejor el criterio de puntuación.
La infraestructura y equipamiento están adaptados para los niños con necesidades especiales físicas	8-SC y MM, 9 2NT	Especificar mejor el criterio de puntuación.

### **HOJA DE REGISTRO**

A partir de la experiencia de terreno y la limpieza de protocolos, se observó algunas dificultades. Se proponen los siguientes cambios a la hoja de registro:

- Separar la hoja de Registro en tres protocolos, una para cada nivel con el fin de facilitar la aplicación.
- Especificar que el promedio de asistencia del mes anterior debe registrarse en porcentaje.

- Eliminar las preguntas sobre el N° de educadoras y el N° de técnicas asignadas al nivel porque esta información se obtiene con las preguntas relativas a la norma por nivel y la específica de la sala evaluada.
- Eliminar la pregunta sobre extensión horaria para Segundo Nivel de Transición porque no corresponde.
- Eliminar la pregunta sobre jornada completa para Sala Cuna y Medio Mayor porque no es pertinente para estos niveles.
- Agregar al protocolo de Segundo Nivel de Transición la pregunta sobre Índice de vulnerabilidad del establecimiento, que estaba en el cuestionario del Director.

### 3. CUESTIONARIOS

#### 3.1 Análisis realizados y resumen de resultados

A continuación se reportan los resultados de los análisis realizados a los cuestionarios al director/a, educadora y técnico, de los 3 niveles estudiados.

#### SENSIBILIDAD Y DISCRIMINACIÓN DE LOS ÍTEMES

Se examinó las frecuencias de los indicadores de los tres cuestionarios, separados por nivel. En el Anexo C-1 se reporta un resumen de estas frecuencias.

Los resultados de muchos indicadores muestran variabilidad en las respuestas, reflejando que los ítems permiten discriminar.

#### CONSISTENCIA INTERNA DE ALGUNOS INDICADORES DE LOS CUESTIONARIOS

Se calculó la consistencia interna (alpha de Cronbach) en los ítems cuyos contenidos apuntaban a un mismo indicador. Todas las salidas se entregan en formato digital. Las siguientes tablas resumen los resultados.

**Tabla 25. Consistencia interna (alpha de Cronbach) del cuestionario al Director/a, por indicador y nivel**

INDICADORES CUESTIONARIO DIRECTOR/A	SALA CUNA MAYOR (N=24) cuestionarios)	MEDIO MAYOR (N = 23) cuestionarios)	NT2 (N = 43) cuestionarios)
PERCEPCIÓN SOBRE EL BIENESTAR DE LOS NIÑOS Y NIÑAS (pregunta N° 16 en SCM y MM y N°17 en NT2)	0,230 (6 ítems)	0,141 (4 ítems)	0,452 (5 ítems)

LIDERAZGO DEL DIRECTOR/A 1 (pregunta N° 19 en SCM y MM y N°20 en NT2)	0,501 (8 ítems)	0,715 (8 ítems)	0,564 (8 ítems)
LIDERAZGO DEL DIRECTOR/A 2 (pregunta N° 24 en SCM y MM y N°25 en NT2)	0,887 (13 ítems)	0,849 (13 ítems)	0,782 (13 ítems)
CLIMA Y SATISFACCIÓN LABORAL 1 (pregunta N° 21 en SCM y MM y N°22 en NT2)	0,424 (6 ítems)	0,182 (6 ítems)	0,028 (6 ítems)
CLIMA Y SATISFACCIÓN LABORAL 2 (pregunta N° 27 en SCM y MM y N°28 en NT2)	0,701 (8 ítems)	0,713 (9 ítems)	0,847 (9 ítems)
RELACIÓN CON LAS FAMILIAS (pregunta N° 25 en SCM y MM y N°26 en NT2)	0,157 (7 ítems)	0,631 (7 ítems)	0,774 (7 ítems)
RELACIÓN CON LA COMUNIDAD (pregunta N° 26 en SCM y MM y N°27 en NT2)	0,587 (4 ítems)	0,795 (4 ítems)	0,708 (4 ítems)
SISTEMA DE SUPERVISIÓN (pregunta N° 30 en SCM y MM y N°31 en NT2)	0,905 (15 ítems)	0,958 (15 ítems)	0,934 (15 ítems)

**Tabla 26. Consistencia interna (alpha de Cronbach) del cuestionario a la Educadora, por indicador y nivel**

INDICADORES CUESTIONARIO EDUCADORA	SALA CUNA MAYOR (N = 24 cuestionarios)	MEDIO MAYOR (N = 23 cuestionarios)	NT2 (N = 55 cuestionarios)
SISTEMA DE PLANIFICACIÓN 1 (pregunta N° 6)	0,517 (8 ítems)	0,398 (9 ítems)	0,536 (10 ítems)
SISTEMA DE PLANIFICACIÓN 2 (pregunta N° 9)	0,676 (10 ítems)	0,796 (11 ítems)	0,684 (11 ítems)
ESTRUCTURA -MATERIALES (pregunta N° 13)	0,412 (6 ítems)	0,805 (10 ítems)	0,638 (8 ítems)
LIDERAZGO PEDAGÓGICO AGENTES EDUCATIVAS 1 (pregunta N° 15 en SCM y MM y N°14 en NT2)	-0,042 (3 ítems)	0,644 (3 ítems)	0,574 (4 ítems)
LIDERAZGO PEDAGÓGICO AGENTES EDUCATIVAS 2 (pregunta N° 21 en SCM y MM y N°20 en NT2)	0,177 (9 ítems)	0,510 (9 ítems)	0,858 (9 ítems)
RELACIÓN CON LAS FAMILIAS 1 (pregunta N° 17 en SCM y MM y N°16 en NT2)	0,665 (7 ítems)	0,777 (8 ítems)	0,368 (7 ítems)
RELACIÓN CON LAS FAMILIAS 2 (pregunta N° 23 en SCM y MM y N°22 en NT2)	0,308 (5 ítems)	0,653 (5 ítems)	0,533 (5 ítems)
PERCEPCIÓN SOBRE EL BIENESTAR DE LOS NIÑOS Y NIÑAS (pregunta N° 19 en SCM y MM y N°18 en NT2)	0,704 (6 ítems)	0,589 (7 ítems)	0,572 (5 ítems)
LIDERAZGO DEL DIRECTOR/A (pregunta N° 22 en SCM y MM y N°21 en NT2)	0,952 (13 ítems)	0,952 (13 ítems)	0,949 (13 ítems)
RELACIÓN CON LA COMUNIDAD (pregunta N° 24 en SCM y MM y N°23 en NT2)	0,471 (4 ítems)	0,392 (4 ítems)	0,183 (4 ítems)
CLIMA Y SATISFACCIÓN LABORAL (pregunta N° 25 en SCM y MM y N°24 en NT2)	0,696 (9 ítems)	0,702 (10 ítems)	0,731 (10 ítems)
SISTEMA DE SUPERVISIÓN	0,830	0,779	0,824



(pregunta N° 27 en SCM y MM y N°26 en NT2)	(15 ítems)	(15 ítems)	(15 ítems)
--	------------	------------	------------

**Tabla 27. Consistencia interna (alpha de Cronbach) del cuestionario a las Técnicas, por indicador y nivel**

INDICADORES CUESTIONARIO TÉCNICOS	SALA CUNA MAYOR (N = 23 cuestionarios)	MEDIO MAYOR (N = 23 cuestionarios)	NT2 (N = 46 cuestionarios)
SISTEMA DE PLANIFICACIÓN (pregunta N° 6)	0,590 (9 ítems)	0,668 (9 ítems)	0,809 (11 ítems)
PERCEPCIÓN SOBRE EL BIENESTAR DE LOS NIÑOS Y NIÑAS (pregunta N° 9)	0,029 (5 ítems)	0,449 (7 ítems)	0,633 (8 ítems)
LIDERAZGO PEDAGÓGICO AGENTES EDUCATIVAS (pregunta N° 11)	0,754 (9 ítems)	0,944 (9 ítems)	0,934 (9 ítems)
LIDERAZGO DEL DIRECTOR/A (pregunta N° 12)	0,928 (13 ítems)	0,942 (13 ítems)	0,954 (13 ítems)
RELACIÓN CON LAS FAMILIAS (pregunta N° 13)	0,376 (5 ítems)	0,484 (5 ítems)	0,587 (5 ítems)
RELACIÓN CON LA COMUNIDAD (pregunta N° 14)	0,424 (4 ítems)	0,079 (4 ítems)	0,485 (4 ítems)
CLIMA Y SATISFACCIÓN LABORAL (pregunta N° 15)	0,437 (9 ítems)	0,487 (10 ítems)	0,737 (10 ítems)
SISTEMA DE SUPERVISIÓN (pregunta N° 17)	0,938 (15 ítems)	0,893 (15 ítems)	0,918 (15 ítems)

Hay algunos indicadores que tienen un valor primordialmente descriptivo, por lo que no corresponde realizar análisis de consistencia interna. No obstante, estos son importantes a la hora de describir algunos aspectos de los establecimientos a evaluar. Estos son:

**Cuestionario al Director/a:**

- Datos de identificación específica (preguntas A a F)
- Responsabilidades más relevantes (pregunta 6)
- Responsabilidades que consumen más tiempo (pregunta 7)
- Estrategias para facilitar transición de alumnos nuevos (preguntas 8, 9, 10, 11)
- Estrategias para niños con necesidades educativas especiales (preguntas 12 y 13)
- Matrícula de niños de pueblos originarios o extranjeros (pregunta 14)
- Planes para casos de emergencia colectiva (pregunta 15)
- Índice de vulnerabilidad (pregunta 16 en cuestionario NT2)

**Cuestionario a la Educadora:**

- Dónde obtuvo su título profesional (pregunta 5)
- Planificación, tiempo destinado y participantes (preguntas 7 y 8)
- Instrumentos de evaluación utilizados y frecuencia de aplicación (preguntas 10 y 11)
- Estrategias de comunicación con las familias (pregunta 16 en SCM y MM y pregunta 15 en NT2)

**Cuestionario a la Técnico:**

- Título profesional (pregunta 4)

**ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD TEST-RETEST**

Se examinó el grado de concordancia test-retest de cada ítem. En el Anexo C-2 se entrega un resumen con el porcentaje de concordancia para cada ítem.

La tabla siguiente resume los porcentajes de concordancia entre el test y el retest obtenidos en los 3 cuestionarios.

**Tabla 28. Análisis Test-Retest, porcentajes de concordancia, por instrumento**

RANGOS DE CONCORDANCIA	CUESTIONARIO DIRECTOR/A %	CUESTIONARIO EDUCADORA %	CUESTIONARIO TÉCNICO %
100%	38	41	37
Entre 80 y 99%	45	15	16
Entre 60 y 79%	9	28	14
Entre 40 y 59%	5	12	23
Entre 20 y 39%	3	4	10

### ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS PREGUNTAS ABIERTAS

Los tres cuestionarios dirigidos a las agentes educativas tenían algunas preguntas abiertas. Estas preguntas eran aplicadas y registradas textualmente por el evaluador, quien luego las codificaba según categorías predefinidas.

Cada evaluadora entregó un reporte con sus comentarios cualitativos surgidos de la aplicación de los cuestionarios, especialmente de la aplicación de las preguntas abiertas. Dichas observaciones se consideraron a la hora de hacer una proposición de ajuste de los instrumentos.

Según el reporte de equipo evaluador, las preguntas abiertas presentaron varias dificultades, que se informan a continuación:

- Es difícil conseguir el tiempo para aplicar las preguntas abiertas. Requiere que el entrevistador y la agente educativa conversen en un lugar tranquilo, con una cierta calma, situación difícil de lograr.
- Los temas abordados en estas preguntas, en especial los referidos a metas y logros, evocan respuestas profundas, de muy variada índole y resulta forzado calificarlas en las categorías planteadas. Sería necesario contra preguntar hasta lograr conseguir una respuesta clara. Esto es difícil de objetivar y uniformar para una aplicación masiva.
- Dado que el evaluador es quien debe realizar la codificación de la respuesta, se introduce un sesgo adicional, que requiere mucho entrenamiento par ser disminuido.
- Se comprobó, especialmente en los cuestionarios realizados por el equipo investigador, que muchas veces las respuestas no reflejaban la riqueza de los proyectos educativos y metas del establecimiento. Muchas veces, las agentes educativas señalaban metas específicas porque otras ya estaban logradas. En general, se concentraban en aquello que les faltaba lograr y no ofrecían una respuesta completa acerca de las metas.
- Las directoras de los distintos establecimientos de distintos niveles y de distinta dependencia tienen roles muy diferentes, que conducen a metas y logros no comparables.

### CONSTRUCCIÓN DE PUNTAJES DE ALGUNAS PREGUNTAS

Se construyó puntajes para las preguntas que eran susceptibles de ser calificadas en un puntaje ordinal.

Se asignaron puntajes de 1 a 4, con los siguientes criterios teóricos:

- 1: Deficiente
- 2: Mínimo aceptable
- 3: Adecuado
- 4: Destacado

En el Anexo C-3 se explica el procedimiento de construcción de los puntajes. A continuación se reportan los puntajes construidos para cada instrumento y sus frecuencias.

Cuestionario Director/a:

**Tabla 29. Puntajes construidos, Nivel Sala Cuna Mayor (n = 24)**

Nombre del Puntaje	Frecuencia (%)			
	1	2	3	4
19. Apoyo a la sala de Nivel Medio Mayor	0	8,3	29,2	62,5
21. Actividades de convivencia con el personal	4,3	21,7	43,5	30,4
22. Mecanismos para comunicarse con las familias	0	0	29,2	70,8
23. Acciones implementadas para trabajo con comunidad	0	0	37,5	62,5
24. Opiniones respecto a las educadoras	4,2	0	66,7	29,2
25. Opiniones respecto a las familias	0	0	66,7	33,3
26. Opiniones respecto a la comunidad	0	8,3	50,0	41,7
27. Opiniones sobre el ambiente laboral	0	4,2	62,5	33,3
30. Opiniones sobre la supervisión recibida	0	22,7	31,8	45,5

**Tabla 30. Puntajes construidos, Nivel Medio Mayor (n = 23)**

Nombre del Puntaje	Frecuencia (%)			
	1	2	3	4
19. Apoyo a la sala de Nivel Medio Mayor	0	17,4	47,8	34,8
21. Actividades de convivencia con el personal	0	26,1	60,9	13,0
22. Mecanismos para comunicarse con las familias	0	0	47,8	52,2
23. Acciones implementadas para trabajo con comunidad	4,3	8,7	21,7	65,2
24. Opiniones respecto a las educadoras	0	0	52,2	47,8
25. Opiniones respecto a las familias	0	4,3	60,9	34,8
26. Opiniones respecto a la comunidad	0	21,7	30,4	47,8
27. Opiniones sobre el ambiente laboral	0	4,3	60,9	34,8
30. Opiniones sobre la supervisión recibida	9,5	23,8	38,1	28,6

**Tabla 31. Puntajes construidos, Segundo Nivel de Transición (n = 43)**

Nombre del Puntaje	Frecuencia (%)			
	1	2	3	4
20. Apoyo a la sala de 2° de Transición	0,0	32,6	39,5	27,9
22. Actividades de convivencia con el personal	0,0	39,5	51,2	9,3
23. Mecanismos para comunicarse con las familias	4,7	16,3	39,5	39,5
24. Acciones implementadas para trabajo con comunidad	2,3	7,0	27,9	62,8
25. Opiniones respecto a las educadoras	0,0	0,0	25,6	74,4
26. Opiniones respecto a las familias	2,3	32,6	51,2	14,0
27. Opiniones respecto a la comunidad	0,0	11,6	58,1	30,2
28. Opiniones sobre el ambiente laboral	0,0	11,6	48,8	39,5
31. Opiniones sobre la supervisión recibida	2,9	29,4	29,4	38,2

Cuestionario Educadora:

**Tabla 32. Puntajes construidos, Sala Cuna Mayor (n = 24)**

Nombre del Puntaje	Frecuencia %			
	1	2	3	4
6. Insumos para planificación pedagógica	0,0	33,3	45,8	20,8
9. Contenidos registrados en la planificación	8,3	4,2	79,2	8,3
11. Instrumentos de evaluación a los niño/as y su frecuencia	0,0	4,2	37,5	58,3
13. Materiales disponibles para el uso de los niño/as	8,3	0,0	20,8	70,8
15. Apoyo a técnicos	0,0	0,0	41,2	58,8
16. Mecanismos para comunicarse con las familias	0,0	0,0	20,8	79,2
17. Actividades realizadas con las familias	0,0	13,0	26,1	60,9
18. Instituciones comunitarias con las que realizó actividades educativas	8,7	21,7	34,8	34,8
21. Opiniones respecto a los técnicos	0,0	0,0	8,3	91,7
22. Opiniones respecto al Director/a	0,0	18,2	31,8	50,0
23. Opiniones respecto a las familias	0,0	4,2	50,0	45,8
24. Opiniones respecto a la comunidad	0,0	4,2	37,5	58,3
25. Opiniones sobre el ambiente laboral	0,0	12,5	58,3	29,2
27. Opiniones sobre la supervisión recibida	4,8	14,3	47,6	33,3
28. Conocimiento sobre las características de niños y niñas	0,0	16,7	79,2	4,2

**Tabla 33. Puntajes construidos, Medio Mayor (n = 23)**

Nombre del Puntaje	Frecuencia (%)			
	1	2	3	4
6. Insumos para planificación pedagógica	0,0	30,4	65,2	4,3
9. Contenidos registrados en la planificación	8,7	4,3	69,6	17,4
11. Instrumentos de evaluación a los niño/as y su frecuencia	0,0	13,0	21,7	65,2
13. Materiales disponibles para el uso de los niño/as	26,1	0,0	26,1	47,8
15. Apoyo a técnicos	5,9	11,8	41,2	41,2
16. Mecanismos para comunicarse con las familias	0,0	0,0	39,1	60,9
17. Actividades realizadas con las familias	0,0	13,0	17,4	69,6
18. Instituciones comunitarias con las que realizó actividades educativas	4,3	52,2	17,4	26,1
21. Opiniones respecto a los técnicos	0,0	0,0	21,7	78,3
22. Opiniones respecto al Director/a	4,3	17,4	39,1	39,1
23. Opiniones respecto a las familias	0,0	8,7	43,5	47,8
24. Opiniones respecto a la comunidad	0,0	8,7	34,8	56,5
25. Opiniones sobre el ambiente laboral	0,0	13,0	52,2	34,8
27. Opiniones sobre la supervisión recibida	5,9	35,3	29,4	29,4
28. Conocimiento sobre las características de niños y niñas	0,0	0,0	91,3	8,7

**Tabla 34. Puntajes construidos, Segundo Nivel de Transición (n = 55)**

Nombre del Puntaje	Frecuencia (%)			
	1	2	3	4
6. Insumos para planificación pedagógica	1,8	52,7	34,5	10,9
9. Contenidos registrados en la planificación	9,1	18,2	61,8	10,9
11. Instrumentos de evaluación a los niño/as y su frecuencia	0,0	5,5	43,6	50,9
13. Materiales disponibles para el uso de los niño/as	14,5	0,0	61,8	23,6
14. Apoyo a técnicos	21,4	33,3	28,6	16,7
15. Mecanismos para comunicarse con las familias	0,0	0,0	50,0	50,0
16. Actividades realizadas con las familias	0,0	9,1	25,5	65,5
17. Instituciones comunitarias con las que realizó actividades educativas	15,5	36,4	36,4	12,7
20. Opiniones respecto a los técnicos	1,9	1,9	26,4	69,8
21. Opiniones respecto al Director/a	3,7	7,4	51,9	37,0
22. Opiniones respecto a las familias	0,0	5,5	65,5	29,1
23. Opiniones respecto a la comunidad	0,0	10,9	54,5	34,5
24. Opiniones sobre el ambiente laboral	1,8	12,7	58,2	27,3
26. Opiniones sobre la supervisión recibida	0,0	18,5	63,0	18,5
27. Conocimiento sobre las características de niños y niñas	1,8	36,4	60,0	1,8

Questionario Técnicos:

**Tabla 35. Puntajes construidos, Sala Cuna Mayor (n = 23)**

Nombre del Puntaje	Frecuencia (%)
--------------------	----------------

	1	2	3	4
6. Contenidos registrados en la planificación	0,0	8,7	65,2	26,1
11. Opiniones respecto a las educadoras	0,0	0,0	22,7	77,3
12. Opiniones respecto al Director/a	0,0	0,0	31,8	68,2
13. Opiniones respecto a las familias	0,0	0,0	39,1	60,9
14. Opiniones respecto a la comunidad	0,0	4,3	43,5	52,2
15. Opiniones sobre el ambiente laboral	0,0	0,0	43,5	56,5
17. Opiniones sobre la supervisión recibida	5,6	16,7	50,0	27,8
18. Conocimiento sobre las características de niños y niñas	0,0	30,4	65,2	4,3

**Tabla 36. Puntajes construidos, Medio Mayor (n = 23)**

Nombre del Puntaje	Frecuencia (%)			
	1	2	3	4
6. Contenidos registrados en la planificación	0,0	13,0	60,9	26,1
11. Opiniones respecto a las educadoras	4,3	4,3	17,4	73,9
12. Opiniones respecto al Director/a	0,0	0,0	43,5	56,5
13. Opiniones respecto a las familias	0,0	8,7	34,8	56,5
14. Opiniones respecto a la comunidad	0,0	4,3	30,4	65,2
15. Opiniones sobre el ambiente laboral	0,0	4,3	56,5	39,1
17. Opiniones sobre la supervisión recibida	0,0	16,7	41,7	41,7
18. Conocimiento sobre las características de niños y niñas	0,0	22,7	72,7	4,5

**Tabla 37. Puntajes construidos, Segundo Nivel de Transición (n = 46)**

Nombre del Puntaje	Frecuencia (%)			
	1	2	3	4
6. Contenidos registrados en la planificación	10,9	13,0	56,5	19,6
11. Opiniones respecto a las educadoras	6,5	2,2	10,9	80,4
12. Opiniones respecto al Director/a	10,9	13,0	54,3	21,7
13. Opiniones respecto a las familias	0,0	17,4	43,5	39,1
14. Opiniones respecto a la comunidad	0,0	10,9	58,7	30,4
15. Opiniones sobre el ambiente laboral	0,0	26,1	45,7	28,3
17. Opiniones sobre la supervisión recibida	10,5	10,5	73,7	5,3
18. Conocimiento sobre las características de niños y niñas	10,9	60,9	28,3	0,0

### 3.2. Propuesta de ajuste a los cuestionarios a partir de los análisis

En base a todos los análisis efectuados, a la importancia teórica de ciertos indicadores y a los comentarios cualitativos del equipo evaluador y de los expertos consultados, se propone una nueva versión de los cuestionarios.

Como fue planteado desde el comienzo, los cuestionarios originales incorporaron más preguntas que las necesarias, para poder eliminar aquellas que no cumplieran requisitos de contenido, confiabilidad, y validez. De este modo, los principales cambios propuestos tienen que ver con la eliminación de ítems. La categoría “otros” de algunas preguntas también se eliminó, ya que las respuestas pudieron ser reabsorbidas en las categorías predeterminadas. También se proponen cambios en la diagramación de las respuestas “sí” o “no” (marcar sólo el “sí”). Además, se agregaron los comentarios que la contraparte técnica hizo a los cuestionarios después del terreno. Otros cambios menores tienen relación con afinar la precisión de algunas preguntas y cambiar el orden de aparición de algunos ítems. La propuesta de cuestionarios ajustados se encuentra en el Documento 3.

#### **4. PROPUESTA PARA CONSTRUIR UNA PAUTA DE CALIFICACIÓN FINAL**

Los resultados obtenidos del conjunto de instrumentos son posibles de ser sintetizados en una Pauta de Calificación Final, con un puntaje de 1 a 4 para cada una de las dimensiones y subdimensiones consideradas en el Modelo de Evaluación de los Factores de Efectividad (Capítulo V).

Las categorías de calificación propuestas son: 1 = deficiente; 2 = aceptable; 3 = bueno y 4= destacado.

Para los cuestionarios, se construyeron puntajes de 1 a 4 en aquellas preguntas que admitían una calificación ordinal. Los factores de estructura también podrían puntuarse de 1 a 4, pero ésta es una decisión que debe tomar la contraparte, dado que muchos de estos factores están normados. Por su parte, el factor “interacciones entre las agentes educativas y niños: prácticas pedagógicas y cuidado por el bienestar” es evaluado en una escala similar de 1 a 4, por lo que no amerita mayor análisis.

En la matriz se indican las preguntas que corresponden a cada dimensión y subdimensión. Si parece conveniente, se pueden promediar los puntajes de cada indicador.

Para construir un Puntaje Total, sería esencial consensuar con las instituciones que imparten educación parvularia, la ponderación de cada factor. Se propone otorgar mayor puntaje al factor “interacciones entre las agentes educativas y niños: prácticas pedagógicas y cuidado por el bienestar”, ya que es lo que tiene mayor y más directa influencia en el desarrollo, aprendizaje y bienestar de niños y niñas.

## **X. INSTRUMENTOS PARA EVALUAR LA SUPERVISIÓN INSTITUCIONAL**

### **1. CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS**

A continuación se da a conocer el proceso de construcción de los instrumentos de supervisión solicitado en los términos de referencia, consignando las distintas fuentes revisadas.

#### **1.1. Revisión de la literatura**

El año 1992, MINEDUC definió la supervisión como un proceso de apoyo externo a la unidad educativa, de carácter especializado, capaz de aportar al mejoramiento de los procesos técnico pedagógicos que en ella se desarrollan. El trabajo, en la práctica implicaba diversas funciones: asesoría en el desarrollo del proyecto educativo, apoyo en el diseño de estrategias de enseñanza, promoción de instancias de encuentro, evaluación del aprendizajes, promoción de vínculos escuela-comunidad, apoyo en administración escolar y fomento a procesos de participación en las escuelas. Esta amplitud de funciones del proceso de supervisión, cumplió un rol fundamental en la difusión y promoción de los distintos programas implementados por MINEDUC, especialmente de aquellos dirigidos a establecimientos con una alta proporción de población vulnerable.

Un estudio de la UNESCO realizado el año 2002 señaló que el 40% del tiempo la supervisión se destina a revisar tareas administrativas y sólo un 30% a temas propiamente educativos. Los supervisores tienden a dar más prioridad al monitoreo de temas superestructurales vinculados a lo administrativo como ejecución presupuestaria, asistencia de alumnos, número de visitas, entre otras, en desmedro a demandas específicas de las escuelas como lo puede ser el desarrollo del personal y el aprendizaje de los estudiantes.

Tanto un estudio de la OECD (realizado el año 2004), sobre la política educativa chilena en los noventa como el diagnóstico realizado por la Coordinación Nacional de Supervisión de la época, coinciden en señalar que MINEDUC tenía una vinculación débil con los establecimientos educacionales, lo que se traduce en que los docentes enfrentaban su práctica pedagógica aislados y sin apoyo técnico. Se reconocía que tanto directivos como sostenedores y gestores de la supervisión tenían insuficientes competencias y liderazgo para focalizar su quehacer en lo pedagógico, lo que deslegitimaba el sistema, aumentó la distancia entre la oferta ministerial y la demanda de los establecimientos. Se reconocieron también debilidades de articulación y organización de la operatoria de trabajo.

A propósito de dicho diagnóstico se encargaron diversos estudios para conocer experiencias internacionales y nacionales que permitieran extraer lecciones para modernizar el sistema chileno.

Un estudio encargado por MINEDUC a Asesorías para el Desarrollo, analizó diversas experiencias chilenas, tanto públicas como privadas con buenos resultados de supervisión educacional. En el ámbito privado, el estudio revisa experiencias de la Sociedad de Instrucción primaria (SIP), de la Fundación Arauco, la red de colegios vinculados a la Iglesia Católica, Belén Educa. En el ámbito público se revisan las experiencias del Departamento Provincial de Arauco, del Departamento Provincial

Santiago Poniente, de la Corporación Municipal de Ñuñoa, del Departamento de Administración y Educación Municipal (DAEM) de Quillota y la experiencia de supervisión realizada por el Ministerio de Educación a colegios adscritos al programa Montegrande.<sup>66</sup>

Si bien no existe consenso respecto un método óptimo de cómo se debe realizar una supervisión, se reconocen aspectos esenciales, a partir de los cuales se hacen las siguientes recomendaciones:

- Debe centrar su quehacer en lo técnico-pedagógico, siendo un agente efectivo de calidad, logrando transformar prácticas al interior de las aulas.
- Debe considerar a la escuela como sistema. Ello implica analizar todos los aspectos que no siendo técnico-pedagógicos pueden influir positiva o negativamente en ellos.
- Debe considerar la escuela como un sistema de interacciones con su contexto, en la comunidad en que opera, incluida la institución que la sostiene.
- Releva la dimensión subjetiva de los actores que participan del proceso.

Un segundo estudio encargado por MINEDUC revisó la experiencia de supervisión implementada en sistemas de educación pública en Canadá, Holanda, Nueva Zelanda y Suecia. El estudio, al margen de las diferencias analizadas, plantea la necesidad que la supervisión:

- Focalice su accionar en el monitoreo y evaluación de la calidad educacional.
- Fomente un rol relevante de parte de las instancias territoriales, tales como establecimientos y entidades sostenedoras.
- Fomente una lógica de mayor autonomía y descentralización de los establecimientos.

Pese a que se reconoce el valor que la supervisión en Chile ha cumplido en su rol de brindar asesoría técnico pedagógica, se recomienda la separación de los sistemas y actividades de supervisión de la calidad educativa (evaluación y monitoreo) de aquellos destinados a la implementación de programas de mejoramiento y asistencia técnica<sup>67</sup>.

### **Reflexiones sobre las características deseables de una supervisión efectiva:**

La supervisión debe promover la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, sobre el proceso de planificación y sobre el proceso de evaluación aprendizajes. La supervisión debe lograr que las instituciones de educación se transformen en instituciones que aprenden, lo que debe abarcar no sólo al establecimiento sino también a la entidad que la sostiene.

La supervisión supone desarrollar la capacidad de conocer y diagnosticar las fortalezas y debilidades de los establecimientos, de identificar caminos viables y pertinentes de mejoras, disponer de herramientas para estimular fortalezas en pos de fortalecer el trabajo de planificación pedagógica. También debe ser capaz de transmitir un mejor conocimiento y comprensión del currículum. Debe apoyar la búsqueda de soluciones a problemas específicos, no propiamente pedagógicos pero

---

<sup>66</sup> Supervisión Educacional en Chile Experiencias Públicas y Privadas. Coordinación Nacional de Supervisión y División de Educación General, MINEDUC 2005

<sup>67</sup> Experiencias Internacionales en Supervisión Escolar. Sistematización y Análisis Comparado. Coordinación Nacional de Supervisión y División de Educación General, MINEDUC 2006



que inciden en ello, por ejemplo problemas de relaciones interpersonales, orden, asistencia.

Segovia, 2005 señala dos elementos claves de un buen proceso de asesoría pedagógica: la flexibilidad y constancia y hacerlo con otros actores en un proceso de construcción conjunta. Mas que importar la creación de grandes superestructuras interesa desarrollar la capacidad local, muchas redes de apoyo de distinto tipo y gran inversión en el desarrollo de líderes pedagógicos en las mismas escuelas.

Un taller de expertos convocados por el estudio de Asesorías para el Desarrollo, basado en su propia experiencia y en los planteamientos de diversos autores<sup>68</sup>, definieron que un buen proceso de supervisión debe contemplar:

- El desarrollo de un sistema organizado de supervisión, cuya foco sea apoyar la mejora de la escuela en materia de enseñanza - aprendizaje y de gestión del currículum.
- El establecimiento de una modalidad de trabajo al interior de la unidad educativa, que logre centrar el foco último de su quehacer en fines pedagógicos de aprendizaje.
- Una mirada sistémica del establecimiento entregando apoyo integral y no sólo en algunas áreas del quehacer educativo. Implica muchas veces normalizar situaciones administrativas, de clima laboral, de orden, que de no estar abordadas, entorpecen en avance en lo pedagógico.
- La instalación o el desarrollo de capacidades y nuevas prácticas de trabajo en diversos ámbitos: planificación, proyecto pedagógico, definición de metas, de alternativas de acción, actividades de evaluación, entre otras. Los supervisores deben entregar herramientas que logren transferir competencias, que permitan “empoderar” más que entregar “soluciones envasadas” a las escuelas.
- Un sistema de planificación, gestión y evaluación de las supervisiones que contemple condiciones estructurantes que aseguren buenas coordinaciones en sentido vertical y horizontal.
- La implementación de actividades que hayan evidenciado logro de resultados: No refiere sólo a resultados de aprendizaje de los niños, como podría ser el SIMCE, sino también a evidencias de logros a nivel organizacional Las actividades de supervisión debe basarse en evidencias que reflejen que escuelas supervisadas logran avanzar en una trayectoria de mejora.
- El monitoreo y evaluación de prácticas particulares en el ambiente de la unidad educativa, revisando el trabajo de profesores en aula, de directivos y de técnicos.
- Mecanismos de observación directa del desempeño de los docentes en aula.
- Mecanismos de retroalimentación que permita a los docentes conocer los resultados de las observaciones de su desempeño en aulas. Se plantea que los docentes valoran cuando se les retroalimentan sus prácticas educativas.

---

<sup>68</sup> Entre otros: Fullan (1997); Hopkins y Lagerweij (1997); Murillo (2003); Segovia (2005).

- Mecanismos transparentes que permitan saber con antelación cuándo ocurrirá la supervisión, qué aspectos se observarán. Se valora que no exista espacios para la sorpresa y es un mecanismo que ayuda superar desconfianzas.
- El uso de instrumentos o pruebas estandarizadas para medir resultados, como también la entrega de material didáctico.
- La calidad de la relación que se establece con las unidades educativas. Es fundamental un ambiente de respeto que cuida la forma como llega la supervisión a la escuela. Interesa definir con antelación las prioridades, las frecuencias de visita, la operatoria de funcionamiento, los instrumentos que se aplican, las prioridades que se establecen, los niveles de autonomía que se reconocen.
- La dimensión subjetiva, es decir atender a la comprensión que los actores tienen sobre el sentido de la supervisión y el ajuste de expectativas que se debe producir entre los actores de la escuela y los de la supervisión. En este marco, el “empalme” que se logra entre lo que la escuela necesita y lo que la asesoría efectivamente entrega es un factor preponderante en el éxito de las asesorías. Este empalme tiene una dimensión objetiva importante, sin embargo, lo definitorio es la dimensión subjetiva: el encuentro y construcción de lazos de confianza entre los actores de la comunidad escolar y los de la institución que asesora y apoya.

Respecto de la simultaneidad o convergencia en el rol supervisor, de quien dirige la institución y de quien conduce el dispositivo de asesoría o evaluación, se plantea que en los casos en que esta simultaneidad está presente, la supervisión encontraría un terreno más fértil, pues ésta es finalmente una cara visible más del empleador - sostenedor, lo que en alguna medida, “presiona” a las escuelas.

Las características o el perfil de supervisor es un tema que ha sido ampliamente debatido. Al respecto se señala que lo ideal es que sea un profesional universitario, con formación y experiencia en el área educacional (docente, director, administrador), con conocimientos en evaluación, currículum y prácticas de enseñanza, con habilidades comunicacionales, capacidades analíticas y de redacción de informes, manejo de herramientas informáticas.

Debe tener autoridad técnica sobre los docentes, una legitimación de su poder, debe contar con habilidades interpersonales, capacidad de escuchar, disponibilidad para equilibrar presión y apoyo, destrezas para retroalimentar, capacidad para vincularse con otros supervisores, apertura para que su quehacer sea también evaluado. El supervisor no debiera ser sólo un especialista en el área curricular o en un tipo especial de problemas escolares, sino más bien “un especialista en escuelas”.

Sus capacidades fundamentales deben contemplar la gestión pedagógica. Debe conocer el funcionamiento de las instituciones escolares y de sus distintos aspectos estratégicos que inciden en los logros pedagógicos. Como asesor, un supervisor debe estar capacitado para apoyar el desarrollo de acciones y capacidades autónomas en las escuelas. Este énfasis en el supervisor como un ‘generalista’ no implica negarse a los apoyos especializados en didácticas específicas que las escuelas poseen, pero este apoyo especial, para ser duradero, debe ser sistémico.

Se recomienda la existencia de mecanismos de selección y evaluación de supervisores, que permita gestionar adecuadamente todo el sistema, a través de una evaluación continua y transparente de los equipos de supervisores. Los supervisores deben estar abiertos a ser evaluados tal como ellos lo hacen con las escuelas.

No existe consenso respecto de la utilización de incentivos asociados al proceso de supervisión. De las experiencias revisadas, algunas incorporan incentivos económicos a docentes bien evaluados, otras utilizan el reconocimiento público.

## **1.2. Propuesta de Dimensiones y/o Temáticas a incorporar**

Miembros del equipo executor con experiencia en cargos de relevancia tanto en la Junta Nacional de Jardines Infantiles JUNJI, como en INTEGRA y en MINEDUC: Antonia Cepeda y Catalina Moya y María Eugenia Ziliani, constituyeron el equipo profesional que fue el que investigó los modelos de supervisión de cada una de las entidades involucradas en este estudio, entrevistaron a personajes clave de cada una de las instituciones y finalmente, propusieron temáticas o aspectos a incluir en los instrumentos que se presentan como parte de este proyecto.

Este equipo plantea en consonancia con lo señalado en los Términos de Referencia y la propuesta aprobada que una buena supervisión es aquella que retroalimenta a los/as supervisados/as, los/as apoya concretamente en sus dificultades, facilita la participación y pone al centro de la reflexión el bienestar y desarrollo/aprendizaje de los niños y niñas.

Este equipo, después de haber hecho una revisión de los modelos de supervisión de las principales instituciones de Educación Parvularia del país y de su operatoria práctica, recomiendan que la información sobre el proceso de supervisión sea recogido a través de cuestionarios al personal que trabaja directamente con los niños y a la directora del establecimiento.

A juicio de las expertas las dimensiones que sugieren incluir en los cuestionarios a los supervisados debieran incluir los siguientes aspectos:

**Dimensión Práctica Pedagógica:** su principal propósito es constatar, por una parte, el bienestar de los niños y niñas, es decir que el ambiente educativo facilite vínculos afectivos, satisfacción de sus necesidades, bienestar físico y psicológico, como también cuidado, protección y prevención de accidentes. Por otra parte, observar que los niños y niñas tengan las mejores oportunidades de aprendizaje para desarrollar al máximo su potencial, para ello es relevante que las interacciones entre el adulto y los niños provean desafíos cognitivos y estimulen el pensamiento, el desarrollo del lenguaje, la creatividad, entre otros. Además, constatar las competencias técnicas del personal a cargo de los niños para retroalimentar las buenas prácticas y determinar las posibles asesorías para mejorar su desempeño.

Sugerencia de aspectos a indagar:

### **Bienestar físico y psicológico de los niños**

*Preguntas o indicadores:*

- Observa el trabajo con los niños.
- Hace comentarios o sugerencias.
- Qué observaciones hizo en la última visita.

### **Aprendizaje/desarrollo**

#### *Preguntas o indicadores:*

- Analiza las experiencias de aprendizaje con usted.
- Qué comentario o sugerencia contribuyó a mejorar el trabajo con los niños.

### **Competencias técnicas del personal**

#### *Preguntas o indicadores:*

- Hace comentarios o sugerencias a la directora respecto al desempeño del personal a cargo de los niños.
- Qué comentario hizo en su última visita.

**Dimensión Asesoría técnica:** Lo deseable es que la asesoría consistiera en un apoyo al personal para realizar de manera más efectiva su desempeño pedagógico, enriquecer las oportunidades educativas para los niños, comprometerse emocionalmente con ellos, implementar experiencias desafiantes, manejar técnicas y métodos que permitan aprendizajes significativos.

Sugerencia de aspectos a indagar: La existencia de un plan de asesoría técnica que considere:

**Diagnóstico consensuado** con el equipo del jardín que incorpore los resultados de la aplicación de una pauta de observación en aula por parte de la supervisora, resultados de evaluaciones pedagógicas de los niños, la reflexión del equipo en relación a su quehacer educativo

#### *Preguntas o indicadores:*

- Quienes participan en la elaboración del plan.
- Principal fortaleza y debilidad de la práctica pedagógica en el jardín.

**Orientaciones técnicas** que definan prioridades para la práctica pedagógica o gestión pedagógica en base al diagnóstico de fortalezas y debilidades del establecimiento y los énfasis técnicos institucionales.

#### *Preguntas o indicadores*

- Prioridades de la supervisión para el establecimiento.
- Énfasis técnicos institucionales

**Definición de acciones:** Capacitaciones y perfeccionamiento en torno a contenidos técnicos y desarrollo de habilidades de acuerdo a necesidades de mejoras en el trabajo con los niños.

#### *Preguntas o indicadores*

- Último contenido de capacitación.
- Nuevos aprendizajes adquiridos.

**Visitas de seguimiento, evaluación y retroalimentación** de las actividades establecidas en el plan asesoría.

#### *Preguntas o indicadores.*

- Acción de la supervisión que es más beneficiosa para el jardín.
- Acción de la supervisión que menos reporta.

### **1.3. Estudio de los Modelos institucionales de Supervisión: MINEDUC, JUNJI Y FUNDACIÓN INTEGRAL.**

La descripción que sigue se ha realizado a partir de entrevistas con actores claves de las instituciones, revisión de documentos e instrumentos de supervisión de cada una de las instituciones.<sup>69</sup>

En la Fundación Integral se entrevistó a las profesionales Ety Paniagua, a cargo de la Dirección de Educación y con Francisca Candia, Asesora de la Dirección Ejecutiva. Adicionalmente se entrevistó también a Joliette Otárola, Orielle Rossel y Carolina Soto, todas profesionales del área de Educación. Los instrumentos revisados fueron:

- Carpeta Énfasis Supervisión (Incluye 3 documentos con versiones 2009 al 2011)
- Carpeta Modelo e Instrumentos (Incluye Modelo de Supervisión Integral, Plan Anual de Supervisión, Guía Diseño Plan Anual de Supervisión e Informe de Supervisión)
- Carpeta Orientaciones y Cuestionarios Línea Base (Incluye 5 documentos versiones de diversos años 2009 al 2011)
- Carpeta: Orientaciones y Guías de Evaluación Convenio de Logros (Incluye 9 documentos)
- Carpeta Pautas de Observación de la Gestión Curricular por niveles (Incluye 4 documentos, uno por nivel y uno de la Extensión Horaria)
- Carpeta Pautas de Observación de Prácticas Pedagógicas (Incluye dos documentos, uno por ciclo)
- Carpeta Habilidades Supervisión (Contiene 5 documentos: Habilidades Comunicacionales y Prácticas de liderazgo; Registro de Observación de Prácticas de Liderazgo; Registro de Observación de Habilidades Comunicacionales; Registro de Observación de Conversación Focalizada; Énfasis Staff Supervisión. Versiones 2010, 2011 y 2012).

En la Junta Nacional de Jardines Infantiles JUNJI se entrevistó a las profesionales Belia Toro y Ana Luisa Garrido, de la Sección de Estudios y Evaluación, del Departamento Técnico-pedagógico. Se entrevistó también a Felipe Safe, Encargado de Fiscalización y Gestión de Calidad, del Departamento de Contraloría Interna. Los instrumentos revisados fueron:

- Colección Currículo II N1 Referente Curricular JUNJI
- Política de Fiscalización
- Carpeta Supervisión (Contiene Política de Supervisión 2012; Supervisión, versión 2011; Informe Ejecutivo Supervisión Nacional, Informe Cualitativo Sep 2011 e Informes Cuantitativos Octubre a Noviembre 2011).

En el Ministerio de Educación se entrevistó a Franco Dagnino; Sub Coordinador Nacional, División de Educación General; Claudia Torres, profesional Unidad de Educación Parvularia; Alexandra Osorio, profesional de la Unidad de Educación Parvularia; Rodrigo Labbé, profesional de la Unidad de Asesoría Técnica Pedagógica; Alicia Berríos, Coordinadora Nacional de Educación Parvularia. También se recibió información a través de correo electrónico de Luz Marta Sepúlveda, profesional de la ATP. Los instrumentos revisados fueron:

---

<sup>69</sup> Los documentos revisados de cada entidad se entregan en formato digital.

- Carpeta Decretos Actuales (Incluye 4 documentos con Decreto 53 del 2011 sobre elementos de enseñanza y material didáctico, Decreto 315 de Reconocimiento Oficial, Decreto 458 marzo de 1989, Resolución Articulación Nivel Parvulario-Educación General Básica)
- Carpeta Evaluación Docente con un documento resumen del sistema de evaluación docente.
- Carpeta Índice de Inclusión (Incluye 7 documentos)
- Orientaciones para la implementación del Decreto 170 en Programas de Integración Escolar
- Informe Alfa MINEDUC enero 2010
- Anexo Informe Alfa MINEDUC enero 2011

A continuación se describe el modelo de supervisión o apoyo técnico de cada una de las instituciones señalando para cada una el marco de referencia, funciones, organización y estructura, etapas y acciones, y aspectos operativos.

## **MINISTERIO DE EDUCACIÓN.**

### Marco de referencia

La supervisión en el MINEDUC es concebida como la asesoría técnica pedagógica que recibe cada escuela, según la clasificación que posee conforme el nivel de autonomía con el que es categorizada, en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Esta clasificación se deriva fundamentalmente de la trayectoria de sus resultados en el SIMCE. Su principal objetivo es brindar asesoría al equipo directivo (Equipo de Liderazgo Educativo ELE) de las escuelas en el proceso de mejorar la calidad de la educación y verificar la ejecución del Plan de mejoramiento que comprometió al suscribir el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa.

### Funciones

La supervisión tiene como principal función realizar la verificación de la ejecución del Plan de Mejoramiento Educativo de los establecimientos adscritos a la Ley SEP. Esta función da cuenta de un proceso de monitoreo y seguimiento de las principales acciones programadas para el mejoramiento de los aprendizajes de los niños y niñas y de la gestión institucional.

### Organización y estructura

La supervisión, se organiza desde la División de Educación General del MINEDUC. De ella dependen 8 profesionales que coordinan el apoyo y enlace con las quince regiones del país. Cada uno de esos profesionales tiene bajo su responsabilidad una ó más regiones. Dicho coordinador se relaciona con el/la responsable de la Secretaría Ministerial de cada región para el trabajo de apoyo y enlace con la escuela. El responsable en cada Secretaría Ministerial Regional, tiene a su vez bajo su responsabilidad a los asesores técnico-pedagógicos de cada provincia quienes son los que visitan las escuelas y se entrevistan con los equipos directivos de cada una de ellas, integrados por sostenedor/a, directora/a, Jefe de UTP y docentes destacados.

### Etapas y acciones de la supervisión

La principal etapa y acción de la supervisión para el MINEDUC está constituida por la visita de asesoría técnica pedagógica, la que se realiza para verificar los avances del Plan de Mejoramiento del establecimiento, documento que incluye diagnóstico, implementación y evaluación de aspectos relevantes en áreas de liderazgo, currículum, convivencia y recursos. Cabe señalar que el Plan de mejoramiento está registrado en la plataforma web que el MINEDUC dispone para ello y en las escuelas que no cuentan con conectividad, el sostenedor debe tener un dossier con toda la información necesaria.

#### Aspectos operativos

La frecuencia de las visitas a la escuela depende de su clasificación, la que va entre el polo de “insuficiente” y el de “autónoma”. Mientras más cerca del polo insuficiente más frecuentes son las visitas. Cabe señalar que las escuelas que reciben apoyo por la Ley SEP son alrededor de 6.500.

En cada visita el asesor técnico pedagógico presenta un formulario de registro de la actividad, que debe ser firmado por el sostenedor y/o su representante legal, el director y el mismo asesor, dejando copia en el establecimiento educacional como respaldo formal del proceso.

### **JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES**

#### Marco de referencia

La Junta Nacional de Jardines Infantiles cuenta con una política de supervisión que define este proceso como un apoyo a la gestión integral de los establecimientos, orientado a que las comunidades educativas compartan y analicen sus prácticas para producir mejoras en el servicio que ofrecen a los niños y las niñas. Los principios ejes de esta política son los mismos que rigen el currículum institucional y hacen referencia a un concepto de educación inclusiva, la equidad de oportunidades para los niños y las niñas y la flexibilidad curricular.

#### Funciones

La supervisión se plantea con un fuerte énfasis en los procesos de potenciación de los equipos de los establecimientos, en vistas a mejorar las oportunidades educativas de los niños y de las niñas a través de las siguientes funciones:

**Asesoría:** orientada a dar apoyo especializado y diferenciado a las comunidades educativas, contribuyendo a la identificación de nudos a resolver para mejorar el proceso educativo y el fortalecimiento de potencialidades y competencias en los equipos de trabajo.

**Vinculación:** relacionada con el apoyo a la articulación de los distintos actores de la comunidad educativa y del territorio en que se encuentran emplazados los establecimientos.

**Evaluación:** dirigida a conocer el nivel de desarrollo de los procesos de mejoría impulsados por los establecimientos.

#### Organización y estructura

A nivel regional, el Sub Departamento Técnico, dependiente de la Dirección Regional, es la unidad responsable de proceso de supervisión regional. El Equipo Técnico regional se organiza en Equipos Técnicos Territoriales (de acuerdo a las

características geográficas de la zona), conformados por profesionales de distintas disciplinas: Educadoras de Párvulos, Educadoras Diferenciales, Nutricionistas y Asistentes Sociales. A nivel nacional corresponde al departamento técnico pedagógico entregar los lineamientos, normativas, orientaciones y asesorías técnicas.

#### Etapas y acciones de la supervisión

La supervisión está organizada en cuatro etapas: el diagnóstico que permite reunir antecedentes de la gestión educativa de cada establecimiento para su análisis y definición del plan de supervisión; la planificación entendida como el conjunto de objetivos, acciones, plazos, metas y responsables del proceso; la ejecución entendida como la implementación de estrategias que permite poner en marcha el plan de supervisión. Tiene como actividad central la visita de supervisión a las unidades educativas. Por último el proceso de seguimiento y evaluación que permite la retroalimentación, establecer el estado de avance de las acciones planificadas y la adecuación de los mismos.

#### Aspectos operativos

La supervisión cuenta con instrumentos de registro y sistematización que son comunes para toda la institución tales como pauta para la elaboración de del plan de supervisión y registro de supervisión. Actualmente la JUNJI cuenta en cada región con un coeficiente técnico que considera un equipo multidisciplinario conformado por Educadoras de Párvulos, Educadoras Diferenciales, Nutricionistas, Asistentes Sociales y Psicólogas, que en la actualidad asesoran a 3.000 establecimientos. Respecto de la frecuencia de supervisión, se define de acuerdo a los contextos regionales, necesidades diagnosticadas y la priorización de requerimientos emergentes. Sin embargo la institución resguarda este proceso contemplando como mínimo, cuatro visitas de supervisión anuales por jardín.

### **FUNDACIÓN INTEGRAL**

#### Marco de referencia

Fundación Integra cuenta desde hace varios años con un modelo de supervisión que la institución define como un “Proceso clave de asesoría técnica, orientación, mediación y control sobre la gestión integral del establecimiento de manera de aportar al logro de la misión institucional a través, de un estilo que promueva en las personas del jardín infantil, el desarrollo de competencias técnicas y personales que les permitan mejorar continuamente la calidad de su gestión”.

Con el propósito de entregar un servicio de mejor calidad, algunos aspectos del modelo de supervisión han tenido ajustes y modificaciones en el transcurso del tiempo, de acuerdo a los desafíos y énfasis que se ha propuesto la institución.

El fin o propósito de la supervisión consiste en dar apoyo a la gestión integral del jardín infantil, con un sentido de co-responsabilidad sobre los procesos y resultados de los jardines infantiles. Dicha co-responsabilidad es compartida entre directoras de jardín, Dirección Regional, jefaturas de área, nutricionistas y encargados de proyectos.

#### Funciones



La supervisión se considera una estrategia fundamental para el fortalecimiento de los jardines infantiles. En este sentido, la institución considera dos funciones relevantes para llevar a cabo este proceso: la asesoría técnica y el control de la gestión.

La primera, entendida como un proceso de enseñanza que busca dar asistencia, apoyo, motivación, entre otras acciones, a los equipos de los jardines infantiles y salas cunas, especialmente a las directoras de estos centros, con el propósito de fortalecer la gestión educativa de calidad.

Por su parte la función de control de la gestión esta dirigida a observar, registrar y hacer seguimiento de aquellos aspectos que la institución ha establecido y enfatizado, como la gestión curricular, gestión de familias y comunidad, gestión de personas y otros procesos operativos. Además, los indicadores de control de condiciones básicas del bienestar para niños y niñas, los que incluyen aspectos de prevención de riesgos, promoción y protección de derechos, alimentación y salud.

### Organización y estructura

La supervisión se organiza bajo las orientaciones entregadas por la Dirección de Educación Nacional de la institución. A nivel local, en cada región existe un Jefe de Supervisión encargado de coordinar el trabajo de este ámbito en el territorio, cargo que depende jerárquicamente del Director(a) Regional. La institución cuenta con un equipo de 137 supervisoras, conformado por profesionales mayoritariamente educadoras de párvulos y un grupo menor de profesionales como psicólogos, profesoras y asistentes sociales. Los criterios para asignar los jardines a cada uno de estos profesionales están determinados por la organización territorial, las horas de traslados y el resultado de los establecimientos.

### Etapas y acciones de la supervisión

El modelo de supervisión considera, dentro de sus etapas de desarrollo, un Plan de supervisión el que se compone de un diagnóstico y planificación, el que se elabora a partir del análisis crítico del instrumento Convenio de Logros y Plan de Mejoras que cada establecimiento realiza.

En su ejecución, la supervisión estima varias acciones, entre ellas, visitas regulares a establecimientos según prioridad; entrevistas con directoras; reuniones de agrupaciones; control de aspectos relacionados al bienestar de los niños; y seguimiento a la participación activa de la familia.

### Aspectos operativos

La institución dispone de recursos humanos y económicos para la realización de la supervisión, para ello cuenta con un coeficiente de 1 supervisora para 7 establecimientos. Establece en promedio una visita mensual a cada establecimiento, la que tiene una duración de seis horas como mínimo. Sin embargo, de acuerdo a la prioridad del establecimiento, la visita de supervisión puede ser cada 15 días si un jardín infantil presenta dificultades en su gestión o cada 45 días, si esta funciona en forma satisfactoria. Para llevar a cabo este proceso, la institución cuenta con una serie de instrumentos, de elaboración propia, que se utilizan en todas las etapas del proceso entre ellos el Plan Anual de Supervisión (PAS) que considera diagnóstico y planificación; desarrollo y ejecución; evaluación intermedia y modificación de la planificación y; evaluación final.

Otro instrumento es el Informe de supervisión, documento que se aplica en todas las visitas a establecimientos y se deja registro de un conjunto de elementos relevantes de la gestión, preestablecidos por la institución, para su posterior seguimiento. Cabe

señalar que para el seguimiento de la gestión curricular, los supervisores cuentan con una pauta para la observación de sala, instrumento que establece indicadores para evaluar el nivel de logros de la intencionalidad pedagógica; de la mediación de las agentes educativas; y el protagonismo de los niños(as) en sus aprendizajes.

En miras a la modernización de la gestión, la mayoría de los instrumentos se encuentran alojados en el Sistema de Información y Gestión para la Supervisión Regional. Plataforma que facilita la planificación, seguimiento y control de las acciones de supervisión de los establecimientos y la gestión de éstos para el mejoramiento continuo del servicio.

**Tabla 38: Cuadro comparativo Modelos de Supervisión externa, por institución**

Aspectos	MINEDUC	JUNJI	INTEGRA
Marco de referencia	Asesoría Técnica Pedagógica al equipo de Liderazgo Educativo (ELE) para escuelas acogidas a la Ley SEP para mejorar la calidad de la educación	Apoyo a la gestión integral de los establecimientos en el marco de una concepción de educación inclusiva, la equidad de oportunidades y la flexibilidad curricular	Asesoría técnica, orientación, mediación y control sobre la gestión integral de los jardines, promoviendo competencias técnicas y personales para la mejora continua.
Funciones	Verificar la Ejecución del Plan de Mejoramiento Educativo, monitoreando acciones programadas para mejoramiento aprendizajes de los niños y gestión institucional (PME. Ley SEP)	Potenciación de los equipos para mejorar oportunidades educativas de los niños/as dando asesoría técnica y fortaleciendo la vinculación territorial de las comunidades y evaluando los procesos de mejora implementados	Asesoría técnica fundamentalmente a las directoras para fortalecer su gestión y control de gestión en las áreas relevantes: gestión curricular, gestión de familias y comunidad, gestión de personas y procesos operativos.
Organización y estructura	Estructura desde lo nacional a lo regional y provincial para llegar a las escuelas.	Estructura desde lo nacional a lo regional (Sub Departamento Técnicos de cada región). En la región se organizan Equipos Técnicos Territoriales multidisciplinares (Educadoras de Párvulos, Educadoras Diferenciales, Nutricionistas y Asistentes Sociales) para brindar asesoría a los jardines	Estructura desde lo nacional a lo regional. Se cuenta con 137 supervisores a nivel nacional
Etapas y Acciones	Visita de Asesoría permite verificar avances del PME de cada escuela, que a partir de un diagnóstico propone acciones en área de liderazgo, currículum, convivencia y recursos	A partir de los resultados de aprendizaje y el Modelo de Gestión de Calidad se desarrollan 4 etapas: Diagnóstico, Planificación, Ejecución (corresponde a la supervisión) y Seguimiento y evaluación.	Se desarrolla un plan de supervisión que contempla: Diagnóstico y Planificación, elaborado a partir del análisis del Convenio de Logros y del Plan de Mejora de cada establecimiento.

		Acciones: Capacitación de equipos, entrevistas, reuniones, capacitación continua, entre otras	Acciones. Visitas regulares, entrevista con directoras, reuniones de agrupación, control de aspectos vinculados a familias y bienestar de niños
Aspectos Operativos	Visitas se focalizan en escuelas catalogadas como insuficientes. Se cuenta con formularios de registros y se cuenta con apoyo de plataforma web para el seguimiento.*	Instrumentos de registro y sistematización. Se informa un coeficiente de 3 supervisores por cada 10 jardines. 4 visitas anuales a jardines clásicos y 2 a jardines JUNJI VTF	Se cuenta con los siguientes instrumentos: Plan Anual de Supervisión (PAS), Informe de Supervisión, Pauta de Observación de Sala. Recursos humanos (una supervisora por cada 10 establecimientos) y con recursos financieros para asegurar una visita promedio mensual de 6 horas por establecimiento.

\*Mineduc no precisó cuántas de las 6.500 escuelas adscritas a la SEP son foco de la supervisión

#### 1.4. Pre-pilotaje de instrumentos

El diseño para evaluar los instrumentos de supervisión en una muestra independiente contempló una etapa de pre-pilotaje que se desarrolló durante los meses de marzo-abril de 2012, con el objetivo de estudiar en terreno el detalle del proceso de supervisión realizado por cada institución y la adecuación de los instrumentos propuestos a la realidad de cada entidad. Se solicitó a las contrapartes institucionales enviar la información de al menos un establecimiento de su dependencia que tuviera programado su proceso de supervisión en esa época.

**Tabla 39. Muestra esperada de pre-pilotaje de instrumentos de supervisión**

JUNJI Clásico	JUNJI VTF	INTEGRA	Municipal	Particular Subvencionado	Total
1	1	1	1	1	5

En la práctica sólo fue posible pre-pilotear los instrumentos en establecimientos de JUNJI (uno Clásico y uno VTF) e Integra. MINEDUC, no pudo enviar la información, por lo que no fue posible probar los instrumentos en colegios particulares subvencionados ni municipales.

**Tabla 40. Muestra realizada de pre-pilotaje de instrumentos de supervisión**

JUNJI Clásico	JUNJI VTF	INTEGRA	Municipal	Particular Subvencionado	Total
1	1	1	-	-	3

#### Resultados aplicación pre-piloto:

La aplicación de la versión preliminar de los instrumento permitió evaluar la logística de terreno y la adecuación de los ítemes para JUNJI y Fundación Integra.

En base a la experiencia de terreno y a comentarios de las instituciones a la propuesta de instrumentos, se realizaron ajustes al registro de datos de identificación del establecimiento. Se precisó por ejemplo la forma de consignar la fecha de la supervisión con nomenclatura (dd/mm/aaaa); se agregaron datos de registro (frecuencia anual de supervisiones, tiempo programado de duración de la supervisión,

número de visitas de supervisión ya realizadas); se precisaron nuevas categorías de identificación de los tipos de establecimiento visitado y se agregó con mayor detalle los niveles educativos impartidos en el establecimiento.

A nivel de preguntas, se realizaron diversos tipos de adecuaciones: en algunos casos un ítem que incluía dos temas, fueron separados en dos (por ejemplo pregunta 1 versión preliminar: *“Estaba planificada con antelación (Todo el equipo está en conocimiento de su realización)”*), se dividió en dos ítems: ítem 1: *“Estaba planificada con antelación”*, e ítem 2: *“Todo el equipo supervisado estaba en conocimiento de su realización”*); en otros casos se reformularon a nivel de redacción, y en otros casos se agregaron ítems nuevos, por ejemplo el ítem 22 y 23 que incluye temas vinculados al interés de los supervisados por el proceso de supervisión y la consideración del supervisor de las opiniones y sugerencias de los supervisados. La Pauta de Observación pasó de tener 21 ítems en la versión preliminar a 24 en la versión que se piloteó. Por último se agregó la alternativa *“Gestión Administrativa”* a la pregunta final que solicita al evaluador/a señalar los tres temas prioritarios revisados en la supervisión.

Respecto de la logística de la aplicación, se confirmó que para estudiar el proceso de supervisión se requiere 5 horas de visita a terreno (salvo que la visita del supervisor dure menos). Posteriormente se evaluaría la factibilidad de poder evaluar en una hora un proceso que suele tener una mayor duración.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS CONSTRUIDOS**

De acuerdo a los Términos de Referencia y la propuesta aprobada, se esperaba construir dos instrumentos para dar cuenta del proceso de supervisión: un cuestionario al supervisor/a y una pauta de observación al proceso de supervisión, aplicables cada uno en 30 minutos como parte de la aplicación de la batería completa de instrumentos a aplicar en una visita de 5 horas a cada establecimiento.

Al realizar el estudio sobre los modelos institucionales se constató diferencias de enfoque respecto de la supervisión y la manera operativa en que ésta se ejecuta de parte de cada institución. En la práctica no todos los establecimientos reciben supervisión y/o asesoría técnica en forma regular, cuando la reciben, su frecuencia es variable según lo declaran las mismas entidades; una vez al mes en Fundación Integra, cuatro veces al año en jardines JUNJI Clásicos y dos veces al año en jardines JUNJI VTF. MINEDUC no señala frecuencia de supervisión por establecimiento, aunque señala que el universo de escuelas adscritas a Ley SEP son aproximadamente 6.500 a nivel nacional. De ellas son foco de asistencia técnica los establecimientos definidos como prioritarios, según sus resultados SIMCE. Se estima que el universo es tan amplio, que por definición no es factible brindar supervisión a todos los establecimientos que lo requieren.

Considerando que no es factible hacer coincidir la evaluación de un establecimiento con la visita de supervisión se acordó con la contraparte estudiar, por medio de un proyecto complementario, los instrumentos de supervisión en una visita aparte y en una muestra independiente con el propósito de validar los instrumentos de supervisión.

Previamente se acordó con la contraparte incluir en los cuestionarios diseñados para directivos, educadoras y técnicos preguntas para evaluar la supervisión desde el

punto de vista de los supervisados lo que permite tener indicadores sobre la calidad de la supervisión.

### **Instrumentos para evaluar el proceso de supervisión institucional:**

Los instrumentos diseñados para evaluar la supervisión corresponden a una Pauta de Observación del Proceso de Supervisión y un Cuestionario al Supervisor: Los instrumentos incluyen preguntas para abordar aspectos estructurales (frecuencia de las visitas, duración de las visitas y número y caracterización de personas que participan como supervisores y supervisados) y aspectos de proceso en que se han seleccionado aquellos elementos centrales que se espera que estén presentes en un proceso de supervisión o asesoría técnica efectiva (y que pueden ser comunes a cualquier institución).

Los instrumentos piloteados y el instructivo de aplicación se agregan en el Documento 2.

**Pauta de Observación del Proceso de Supervisión:** Incluye datos de identificación general; datos de caracterización del tipo de establecimiento; niveles impartidos; datos de registro de los periodos observados, las personas que participan en el proceso de supervisión (nombres, cargos y sus niveles de participación) y los 24 ítems de Observación a ser respondidos por el evaluador/a, una vez finalizada la supervisión. Finalmente incluye una apreciación del evaluador/a identificando en orden de prioridad los tres temas principales abordados en la supervisión.

**Cuestionario al Supervisor:** Consta de cuatro preguntas abiertas, cuyas respuestas deben ser registradas y posteriormente deben ser tabuladas por el evaluador en categorías predefinidas. Las preguntas abordan los objetivos de la supervisión, tareas o responsabilidades específicas implicadas en el proceso, las orientaciones y herramientas institucionales disponibles para realizarlas y consultas respecto de las metas y la forma de generarlas.

**Cuestionario Auto Aplicado al Supervisor:** Incluye 4 tipos de preguntas que abordan los siguientes temas:

- Características de las prácticas de supervisión institucionales, que plantea 24 ítems con aspectos o temáticas. El supervisor debe responder si la característica mencionada forma parte de las prácticas de supervisión de su institución.
- Responsabilidades más relevantes implicadas en el desarrollo de las supervisiones. El supervisor debe elegir de un listado las 3 responsabilidades más relevantes
- Responsabilidades a las que debe dedicar más tiempo. El supervisor debe elegir de un listado las 3 responsabilidades que más le consumen tiempo cuando desarrolla su práctica de supervisión.
- Finalmente se pide señalar niveles de acuerdo con opiniones sobre el proceso de supervisión.

## **3. APLICACIÓN PILOTO DE LOS INSTRUMENTOS**

### **3.1. Procedimiento**

El procedimiento utilizado para la aplicación piloto de los instrumentos contempló el reclutamiento y selección de los evaluadores, dentro del mismo grupo de

profesionales que participaron de la aplicación de la batería de instrumentos para los establecimientos. Considerando las disponibilidades horarias, se contó finalmente con un total de 10 evaluadoras, de las cuales dos son educadoras de párvulos y el resto son todas psicólogas.

La capacitación contempló una reunión de media jornada laboral, en la cual se presentaron los instrumentos y se organizó la logística de terreno: Se entregaron datos de contacto de los establecimientos, teléfonos de supervisores institucionales y acuerdos de cronogramas de trabajo.

El proceso para conseguir los datos de los establecimientos que desarrollarían supervisiones en el periodo acordado, se desarrolló sin mayores contratiempos en JUNJI e Integra. En el caso de MINEDUC, el proceso fue mas lento, razón por la cual el plazo de terreno debió ampliarse en dos semanas. Finalmente hubo algunas visitas que debieron suspenderse y se realizaron en la tercera semana, posterior al plazo original.

### 3.2. Muestra Esperada y Evaluada

La muestra acordada con la contraparte para pilotear los instrumentos de supervisión, contemplaba un total de 30 establecimientos, distribuidos por modalidad y/o dependencia, tal como se detalla en la tabla siguiente

**Tabla 41. Muestra esperada de validación de instrumentos**

JUNJI Clásico	JUNJI VTF	INTEGRA	Municipal	Particular Subvencionado	Total
6	6	6	6	6	30

Para coordinar las visitas a los establecimientos se debió contar con la entrega de información del calendario de supervisiones de cada institución. El plazo debió ampliarse debido a que la información desde MINEDUC no estuvo a tiempo. Pese a ello no fue posible completar la muestra de establecimientos particulares subvencionados, porque las fechas entregadas excedían con creces los plazos del estudio. Finalmente y previo acuerdo con la contraparte, se amplió en un caso la muestra de municipales, compensando el menor número de supervisiones en colegios particulares subvencionados. El cuadro a continuación muestra los establecimientos evaluados por dependencia/modalidad.

**Tabla 42. Muestra realizada de validación de instrumentos**

JUNJI Clásico	JUNJI VTF	INTEGRA	Municipal	Particular Subvencionado	Total
6	6	6	7	5	30

## 4. RESULTADOS PILOTAJE DE LOS INSTRUMENTOS

### 4.1. Pauta de Observación del Proceso de Supervisión

#### INFORMACIÓN DESCRIPTIVA

A continuación se presenta los cuadros con la información descriptiva incluida en la Pauta de Observación del proceso de supervisión.

**Tabla 43. Tiempo de aplicación Pauta de Observación**

		Tiempo aplicación Pauta Obs				
		n	Mín	Máx	x	Std
TIPO DE ESTABLECIMIENTO VISITADO'	1. JI o SC de administración directa JUNJI	6	4.00	5.00	4.32	0.38
	2. JI o SC de administración directa Fundación Integra	6	1.58	4.08	3.54	0.97
	3. JI o SC vía transferencia de fondos JUNJI (VTF)	6	3.83	4.48	4.11	0.25
	4. Escuela Municipal	7	1.33	4.08	3.16	0.93
	5. Escuela Subvencionada	5	1.50	4.50	3.29	1.25
Total		30	1.33	5.00	3.68	0.90

Tal como se aprecia en el cuadro, el tiempo promedio de aplicación de la Pauta de Observación del proceso de supervisión abarcó desde 1,33 hrs a 5 horas. En promedio no se observan mayores diferencias entre las distintas entidades.

**Tabla 44. Frecuencia de las supervisiones por tipo de establecimiento**

		Frecuencia anual supervisiones				
		n	Mín	Máx	x	Std
Tipo de establecimiento visitado	1. JI o SC de administración directa JUNJI	6	3,0	5,0	4,0	0,6
	2. JI o SC de administración directa Fundación Integra	6	10,0	30,0	19,7	8,1
	3. JI o SC vía transferencia de fondos JUNJI (VTF)	6	3,0	7,0	3,8	1,6
	4. Escuela Municipal	7	6,0	10,0	7,4	1,9
	5. Escuela Subvencionada	5	6,0	7,0	6,2	0,4
Total		30	3,0	30,0	8,3	7,0

Tal como se aprecia en el cuadro, la frecuencia anual de supervisiones declarada va de 3 a 30 anuales en el total de establecimientos visitados, siendo en promedio de cuatro al año en establecimientos JUNJI de Administración directa y 3,8 en establecimientos JUNJI VTF; 7,4 en Escuelas Municipales y 6,2 en Escuelas Subvencionadas y de 19,7 en establecimientos de administración directa de Integra.

**Tabla 45. Tiempo programado para cada visita**

		Tiempo que está programado para que dure la visita				
		n	Mín	Máx	x	Std
Tipo de establecimiento	1. JI o SC de administración directa JUNJI	6	4,0	8,0	5,3	1,6

visitado	2. JI o SC de administración directa Fundación Integra	6	5,0	9,0	7,3	1,9
	3. JI o SC vía transferencia de fondos JUNJI (VTF)	6	3,5	9,0	4,8	2,1
	4. Escuela Municipal	6	3,5	7,0	5,0	1,6
	5. Escuela Subvencionada	5	1,5	6,0	3,6	1,7
Total		29	1,5	9,0	5,2	2,1

El tiempo programado promedio de duración de la visita de supervisión varía desde 1,5 a 9 horas en la muestra total, siendo en promedio mayor a cuatro horas en todas las entidades, salvo en los Particulares Subvencionados, en los cuales el promedio es menor a 4. Integra es la entidad con un promedio declarado de mayor duración (7,3 horas).

**Tabla 46. Número de visitas realizadas en 2012**

		N° visitas realizadas el 2012				
		n	Mín	Máx	x	Std
Tipo de establecimiento visitado	1. JI o SC de administración directa JUNJI	6	1,0	6,0	2,7	1,8
	2. JI o SC de administración directa Fundación Integra	6	5,0	9,0	7,3	1,5
	3. JI o SC vía transferencia de fondos JUNJI (VTF)	6	1,0	2,0	1,5	0,5
	4. Escuela Municipal	7	3,0	3,5	3,1	0,2
	5. Escuela Subvencionada	5	2,0	4,0	3,4	0,9
Total		30	1,0	9,0	3,6	2,3

El número de visitas realizadas durante el año 2012 (incluida la supervisión observada), plantea un rango que va desde una a 9 en la muestra total. Al mirar por entidad se aprecian diferencias: El promedio mas bajo corresponde a 1,5 visitas en establecimientos JUNJI VTF y en el otro extremo el promedio más alto lo muestra Integra con 7,3 visitas en promedio en el año 2012.

**Tabla 47. Número de supervisores presentes en la observación**

		Número de supervisores						Total
		1		2		3		N
		n	%	n	%	n	%	
Tipo de establecimiento visitado	1. JI o SC de administración directa JUNJI	6	100					6
	2. JI o SC de administración directa Fundación Integra	6	100					6
	3. JI o SC vía transferencia de fondos JUNJI (VTF)	6	100					6
	4. Escuela Municipal	1	14.3	4	57.1	2	28.6	7
	5. Escuela Subvencionada	2	40	2	40	1	20	5
Total		21	70	6	20	3	10	30

Respecto del número de supervisores a cargo de las supervisiones observadas, el rango va desde 1 a 3. En establecimientos JUNJI, tanto de Administración directa como VTF y en Integra, las supervisiones observadas estuvieron a cargo de una supervisora. En establecimientos Municipales y Particulares Subvencionados, las supervisiones en su gran mayoría estuvieron a cargo de dos o tres supervisores.

La información reflejada en los cuadros descriptivos da cuenta de una gran diversidad de realidades en las cuales se desarrollan las supervisiones en cada entidad.

### SENSIBILIDAD Y DISCRIMINACIÓN DE LOS ÍTEMES

A continuación se presenta los cuadros con la información de las respuestas obtenidas en cada uno de los 24 indicadores incluidos en la pauta de observación del proceso de



supervisión, considerando las respuestas Si a cada una de las preguntas, considerando los 5 tipos de establecimientos incluidos en la muestra.

**Tabla 48. Porcentaje de respuestas afirmativas en preguntas de Pauta de Observación del Proceso de Supervisión por tipo de establecimiento**

Nº	Pregunta	JUNJI Adm Directa (N=6)	Integra (N=6)	Junji VTF (N=6)	Municipal (N=7)	Particular Subvencionada (N=5)
		%	%	%	%	%
1	Estaba planificada con antelación. (se puede preguntar)	83.3	100.0	83.3	100.0	80.0
2	Todo el equipo supervisado estaba en conocimiento de su realización. (se puede preguntar)	50.0	100.0	83.3	85.7	100.0
3	Se realiza en base a una pauta o un plan pre-establecido, (ej. existen objetivos, horarios, temas y personas específicas involucradas en los distintos momentos.) (se puede preguntar)	100.0	100.0	83.3	100.0	80.0
4	La reunión comienza con una etapa inicial, donde se explicitan objetivos o temas de la reunión.	83.3	83.3	50.0	71.4	60.0
5	Aborda temas de gestión global o plan estratégico o proyecto educativo durante la reunión.	66.7	66.7	100.0	71.4	100.0
6	El supervisor/a observa (por más de 15 minutos) el desempeño de educadores y/o técnicos en aula.	83.3	16.7	66.7	14.3	0.0
7	El supervisor retroalimenta a educadoras y/o técnicos respecto a lo observado en aula o basado en lo reportado por equipo directivo.	66.7	0.0	66.7	14.3	40.0
8	El supervisor se reúne con educadores y técnicos que se desempeñan en aula y conversan sobre temas relacionados con el aprendizaje/desarrollo de los/as niños/as.	33.3	33.3	33.3	57.1	80.0
9	Aborda temas de gestión administrativa (matrícula, asistencia, infraestructura, u otros)	100.0	83.3	83.3	57.1	20.0
10	Aborda temas de gestión financiera	0.0	20.0	33.3	14.3	0.0
11	Aborda temas de gestión de personal (licencias, reemplazos, contrataciones)	33.3	83.3	16.7	28.6	40.0
12	Aborda temas relacionados con actividades o trabajos con familias	83.3	33.3	50.0	14.3	20.0
13	Aborda temas relacionados con actividades o trabajo con la comunidad	0.0	50.0	16.7	0.0	0.0
14	Aborda temas emergentes, soluciona imprevistos	0.0	16.7	0.0	0.0	20.0
15	Aborda temas de relaciones interpersonales, clima laboral, conflictos.	16.7	50.0	0.0	42.9	20.0
16	Se desarrolla en un clima de confianza, puede haber cierto “nerviosismo” pero hay un clima agradable, sin tensión excesiva	100.0	83.3	66.7	57.1	80.0
17	Se entrega retroalimentación de aspectos bien logrados en su quehacer.	83.3	66.7	66.7	71.4	100.0
18	Se entrega críticas constructivas de aspectos a mejorar.	83.3	83.3	100.0	85.7	60.0
19	Se entregan propuestas concretas de mejoras, de soluciones relacionadas con los aspectos a potenciar.	100.0	83.3	100.0	71.4	60.0
20	Se hace referencia a aspectos señalados en supervisiones previas. Se aprecia continuidad del proceso.	83.3	100.0	83.3	85.7	80.0
21	Se realiza un cierre recordando acuerdos y estableciendo compromisos.	50.0	100.0	66.7	71.4	80.0
22	Los supervisados se muestran interesados en los aportes de la supervisión.	83.3	100.0	83.3	100.0	100.0
23	El supervisor considera las opiniones y sugerencias de los supervisados.	66.7	100.0	83.3	85.7	100.0
24	El supervisor promueve la reflexión o la	50.0	100.0	66.7	85.7	100.0

resolución de problemas por parte de los supervisados.					
--	--	--	--	--	--

#### 4.2. Cuestionario al Supervisor

Cabe señalar que esta parte del cuestionario está constituida sólo por preguntas abiertas.

#### SENSIBILIDAD Y DISCRIMINACIÓN DE LOS ÍTEMES

A continuación se presenta los cuadros con la información de las respuestas obtenidas en las 4 preguntas abiertas incluidas en el Cuestionario al Supervisor, considerando los 5 tipos de establecimientos incluidos en la muestra:

**Tabla 49. Porcentaje de respuestas a pregunta 1: Tipo de Objetivos de la visita de supervisión**

	Porcentaje de respuestas por tipo de objetivos mencionadas	JUNJI Adm Directa	Integra	Junji VTF	Municipal	Particular Subvencionada
		(N=6)	(N=6)	(N=6)	(N=7)	(N=5)
		%	%	%	%	%
1.1	Gestión administrativa (infraestructura, supervisar alimentos, control asistencia, cumplimiento de coeficiente técnico, etc.)	33.3	50.0	16.7	0.0	0.0
1.2	Gestión financiera (revisión de gastos, balances, compras, rendición de dineros, etc.)	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
1.3	Gestión de personal (clima laboral, relaciones humanas, reemplazos, etc.)	16.7	16.7	0.0	0.0	0.0
1.4	Gestión pedagógica (desempeño de educadoras en sala, resultado de niños, evaluaciones, etc.)	100.0	50.0	66.7	100.0	100.0
1.5	Asesoría a la directora en sus funciones de líder (conducción de equipo de trabajo, mediación en conflictos, definición o monitoreo a plan estratégico o proyecto educativo, etc.)	33.3	50.0	50.0	42.9	40.0
1.6	Gestión del trabajo con familias (Vínculo e incorporación de las familias al trabajo educativo, participación de las familias en actividades del centro, etc.)	16.7	0.0	0.0	0.0	0.0
1.7	Gestión del trabajo con la comunidad (Inserción del establecimiento en el territorio)	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
1.8	Gestión global de la calidad del establecimiento (Plan de mejoramiento, sistema de calidad, etc.)	16.7	50.0	60.0	42.9	60.0

Objetivos vinculados a la gestión pedagógica corresponde a la alternativa con mayor frecuencia de mención por los 5 tipos de establecimientos estudiados, mencionado en la mitad de los casos en Integra, por alrededor de dos tercios de los entrevistados en JUNJI VTF y por el 100% de los entrevistados en establecimientos municipales y particulares subvencionados. En todos ellos la segunda mención, corresponde a objetivos vinculados a la asesoría al director como líder de la institución. En el caso de Integra, en un 50% de los casos se mencionan también objetivos vinculados a aspectos administrativos.

**Tabla 50. Porcentaje de respuestas a pregunta 2: Tipo de Responsabilidades implicadas en el rol de supervisor**

	Porcentaje de respuestas por tipo de responsabilidades mencionadas	JUNJI Adm Directa (N=6)	Integra (N=6)	Junji VTF (N=6)	Municipal (N=7)	Particular Subvencionada (N=5)
		%	%	%	%	%
2.1	Gestión administrativa (infraestructura, supervisar alimentos, control asistencia, etc.)	33.3	66.7	16.7	14.3	20.0
2.2	Gestión financiera (revisión de gastos, balances, compras, rendición de dineros, etc.)	0.0	33.3	0.0	0.0	0.0
2.3	Gestión de personal (clima laboral, relaciones humanas, reemplazos, etc.)	0.0	50.0	0.0	14.3	20.0
2.4	Gestión pedagógica (desempeño de educadoras en sala, resultado de niños, evaluaciones, organización de la sala, interacciones con niño/as, etc.)	83.3	83.3	100.0	85.7	80.0
2.5	Asesoría a la directora en sus funciones de líder (conducción de equipo de trabajo, mediación en conflictos, definición o monitoreo a plan estratégico o proyecto educativo, etc.)	50.0	83.3	50.0	71.4	80.0
2.6	Gestión del trabajo con familias (Vínculo e incorporación de las familias al trabajo educativo, participación de las familias en actividades del centro, etc.)	16.7	16.7	0.0	0.0	0.0
2.7	Gestión del trabajo con la comunidad (Inserción del establecimiento en el territorio)	16.7	0.0	0.0	0.0	0.0
2.8	Gestión global de la calidad del establecimiento (Plan de mejoramiento, sistema de calidad, etc.)	50.0	83.3	83.3	57.1	80.0

En concordancia con la pregunta anterior, la respuesta con mayor porcentaje de mención en todos los tipos de establecimiento, corresponde a responsabilidades vinculadas a la gestión pedagógica. En el caso de Integra, se señala con la misma frecuencia responsabilidades de apoyo a los directores como líderes del establecimiento. Esta alternativa corresponde a la segunda mencionada en todos los tipos de establecimiento. Nuevamente Integra, releva en tercer lugar aspectos de tipo administrativo.

**Tabla 51. Porcentaje de respuestas a pregunta 3: Orientaciones y/o Herramientas Institucionales para realizar supervisión.**

	Porcentaje de respuestas por tipo orientaciones/herramientas mencionadas	JUNJI Adm Directa (N=6)	Integra (N=6)	Junji VTF (N=6)	Municipal (N=7)	Particular Subvencionada (N=5)
		%	%	%	%	%
3.1	Existe una política institucional (menciona aspectos legales o documentos orientadores o política de supervisión institucional o principales propósitos o normativa, etc.)	66.7	50.0	66.7	50.0	80.0
3.2	Estructura Institucional (forma parte de un equipo institucional agrupado por región, comuna o territorio, es parte de un equipo.)	50.0	50.0	50.0	42.9	40.0
3.3	Definición de funciones (se cuenta con una descripción clara de lo que se espera que haga.)	50.0	33.3	33.3	28.6	0.0
3.4	Recibe orientaciones, directrices o capacitación desde su institución para realizar bien su trabajo (jornadas de capacitación, definición de prioridades anuales, se cuenta con una pauta para aplicar por tema tratado, instrumentos para sistematizar el trabajo, indicadores para elegir qué establecimientos focalizar, etc.)	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
3.5	Informaciones institucionales sobre el establecimiento (Nivel de desempeño, resultados SIMCE, resultados en sistema de calidad institucional, resultados y diagnóstico de aprendizaje de los niños/as, de datos de asistencia, matrícula, etc.)	0.0	16.7	0.0	14.3	0.0

Tal como se aprecia en el cuadro, la totalidad de los entrevistados, independientemente de la institución a la que pertenezcan, reconocen contar con orientaciones, directrices y capacitaciones para ejercer su rol, en segundo lugar, con altos porcentajes de mención, (iguales o superior al 50% de los casos), aluden a la existencia de una política institucional que enmarca su trabajo.

**Tabla 52. Porcentaje de respuestas a pregunta 4.1: Metas anuales del proceso de supervisión para el establecimiento visitado.**

	Porcentaje de respuestas por tipo de metas mencionadas	JUNJI Adm Directa (N=6)	Integra (N=6)	Junji VTF (N=6)	Municipal (N=7)	Particular Subvencionada (N=5)
		%	%	%	%	%
4.1.1	Aprendizajes de niños y niñas	16.7	50.0	16.7	71.4	80.0
4.1.2	Relación afectiva de agentes educativas con niños y niñas	0.0	0.0	16.7	0.0	20.0
4.1.3	Formación de hábitos y disciplina	0.0	0.0	0.0	14.3	0.0
4.1.4	Aumento de cobertura y/o asistencia	33.3	16.7	33.3	0.0	0.0
4.1.5	Clima emocional entre las agentes educativas o Ambiente laboral	0.0	50.0	16.7	0.0	0.0
4.1.6	Relación y participación de las familias	0.0	50.0	0.0	0.0	0.0
4.1.7	Inserción en la comunidad	0.0	16.7	16.7	0.0	0.0
4.1.8	Capacitación a las agentes educativas	50.0	50.0	33.3	28.6	60.0
4.1.9	Gestión administrativa	16.7	16.7	0.0	14.3	0.0
4.1.10	Asesoría al director/a como líder del establecimiento	16.7	50.0	33.3	71.4	80.0
4.1.11	Gestión financiera del establecimiento	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0

Al analizar el tipo de metas señaladas por los supervisores, puede apreciarse un patrón común entre los de establecimientos particulares subvencionados y municipales, en el sentido se focalizan en metas de logro de aprendizaje en niños/as y dar asesoría a los directores/as como líderes del establecimiento. Refieren también a objetivos de brindar capacitación a las/os agentes educativos, aunque señalado en mayor medida por los supervisores de establecimientos particular subvencionado.

En el caso de Integra, las metas referidas en mayor proporción, son las mismas recientemente señaladas, pero agregan el ámbito del clima emocional del establecimiento.

En el caso de los supervisores de JUNJI se mencionan los mismos ámbitos, pero en menor proporción, destacando aspectos de aumento de cobertura y/o asistencia, que en ambos casos es la segunda mención.

**Tabla 53. Porcentaje de respuestas a pregunta 4.2 y 4.3: Metas complejas y consideración en ellas de un diagnóstico previo**

	Porcentaje de respuestas	JUNJI Adm Directa (N=6)	Integra (N=6)	Junji VTF (N=6)	Municipal (N=7)	Particular Subvencionada (N=5)
		%	%	%	%	%
4.2	Porcentaje de casos que menciona metas complejas	66.7	83.3	33.3	71.4	80.0
4.3	Porcentaje de casos que incorpora datos generados de un diagnóstico del establecimiento	50.0	66.7	33.3	42.9	40.0

Tal como se aprecia en el cuadro, mas de dos tercios de los entrevistados, reporta metas complejas para el proceso de supervisión del establecimiento observado, salvo en el caso de JUNJI VTF, cuya mención es señalada por el tercio de los entrevistados.

Respecto de los casos en que el supervisor alude a diagnósticos previos del establecimiento como antecedente relevante para señalar las metas, ello ocurre en mayor medida en Integra (66,7%) y en establecimiento de JUNJI de administración directa (50%). En el resto de los casos es mencionado por menos de la mitad de los supervisores.

### 4.3. Cuestionario Autoaplicado al Supervisor

#### SENSIBILIDAD Y DISCRIMINACIÓN DE LOS ITEMES

A continuación se presenta los cuadros con la información de las respuestas obtenidas en las 4 preguntas autoaplicadas incluidas en el Cuestionario al Supervisor. Incluye preguntas para caracterizar la práctica de supervisión realizada, descripción del tipo de responsabilidades consideradas más relevantes, el tipo de responsabilidades más usuales y percepción del proceso a partir de niveles de acuerdos con afirmaciones sobre el proceso de supervisión.

**Tabla 54. Porcentaje de respuestas afirmativas a pregunta 5: Señale si la práctica de supervisión incluye los siguientes aspectos**

Nº	Pregunta	JUNJI Adm Directa	Integra	Junji VTF	Municipal	Particular Subvencionada
		(N=6) %	(N=6) %	(N=6) %	(N=7) %	(N=5) %
5.1	Existe un marco conceptual o legal que señala sus propósitos, objetivos.	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
5.2	Explicita estándares a cumplir (Señala lo deseable).	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
5.3	Se explicita una metodología a seguir.	100.0	100.0	66.7	71.4	100.0
5.4	Señala la frecuencia de realización.	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
5.5	Señala los criterios para efectuarla (Para elegir a qué establecimiento se supervisa).	83.3	100.0	83.3	71.4	100.0
5.6	Explicita qué tipo de personal debe realizarla.	100.0	66.7	100.0	71.4	100.0
5.7	Define procedimientos a seguir (Con quiénes reunirse, los temas a incluir).	66.7	100.0	100.0	85.7	80.0
5.8	Una vez finalizada la supervisión deja planteadas metas al establecimiento.	100.0	100.0	83.3	100.0	100.0
5.9	Monitorea el cumplimiento de metas (Se hace seguimiento a las metas establecidas en visitas anteriores).	100.0	100.0	66.7	100.0	80.0
5.10	Se explicita la necesidad de poner foco en la gestión de la dirección (Focaliza el trabajo con la directora/ director).	100.0	100.0	83.3	71.4	100.0
5.11	Se explicita la importancia de poner foco en el aprendizaje de los niños en aula (Se visitan las salas, se observa el desempeño en sala de educadoras/es, se analizan los resultados de aprendizaje de los niños/as, se discute en equipo los resultados de los niños/as).	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
5.12	Aplica una pauta de evaluación en cada visita.	100.0	100.0	100.0	28.6	60.0
5.13	Da cuenta a la institución que pertenece sobre los resultados del proceso de supervisión de cada visita.	83.3	83.3	66.7	85.7	80.0
5.14	La Pauta es conocida con antelación por el personal de los establecimientos.	83.3	66.7	83.3	85.7	40.0

5.15	Se planifica con tiempo (La mayoría de las veces está avisada, no es sorpresiva).	66.7	100.0	50.0	100.0	100.0
5.16	Entrega una retroalimentación al establecimiento (Informe escrito o reunión para explicitar resultados).	100.0	100.0	83.3	100.0	80.0
5.17	Se focaliza en lo que está mal.	66.7	50.0	83.3	57.1	60.0
5.18	Explicita sobre aspectos bien logrados.	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
5.19	Sus resultados permiten orientar las capacitaciones del personal en aspectos evaluados como más débiles.	100.0	83.3	100.0	85.7	60.0
5.20	Se desarrolla en un ambiente agradable, positivo, de buenas relaciones interpersonales.	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
5.21	La mayoría de las veces participa el director/a y/o su equipo directivo.	100.0	83.3	100.0	100.0	100.0
5.22	La mayoría de las veces participan los equipos que trabajan en sala.	50.0	33.3	33.3	71.4	80.0

Sin pretender un análisis exhaustivo de todas las respuestas, llama la atención al amplio nivel de consenso de las instituciones en reconocer la existencia de un marco conceptual orientador, la definición de estándares a lograr, la importancia de poner foco en los aprendizajes de los niños, en retroalimentar aspectos bien logrados y que se desarrolle en un clima agradable.

**Tabla 55. Porcentaje de respuestas a pregunta 6: Mencione los tres aspectos más relevantes del proceso de supervisión**

Nº	Aspectos relevantes	JUNJI Adm Directa (N=6) %	Integra (N=6) %	Junji VTF (N=6) %	Municipal (N=7) %	Particular Subvencionada (N=5) %
6.1	Gestión administrativa (infraestructura, supervisar alimentos, control asistencia, cumplimiento de coeficiente técnico, etc.)	0.0	16.7	33.3	28.6	0.0
6.2	Gestión financiera (revisión de gastos, balances, compras, rendición de dineros)	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
6.3	Gestión de personal (clima laboral, relaciones humanas, reemplazos)	0.0	50.0	0.0	14.3	20.0
6.4	Gestión Pedagógica (desempeño de educadoras en sala, resultado de niños, resultados de procesos de aprendizaje, evaluaciones, etc.)	100.0	100.0	100.0	85.7	100.0
6.5	Asesoría a la directora en sus funciones de líder (conducción de equipo de trabajo, mediación en conflictos, definición o monitoreo a plan estratégico o proyecto educativo, etc.)	100.0	83.3	83.3	85.7	80.0
6.6	Gestión del trabajo con familias (Vínculo e incorporación de las familias al trabajo)	16.7	50.0	16.7	0.0	0.0

	educativo, participación de las familias en actividades del centro)					
6.7	Gestión del trabajo con la comunidad (Inserción del establecimiento en el territorio)	0.0	16.7	0.0	0.0	0.0
6.8	Gestión global de la calidad del establecimiento (Plan de mejoramiento, sistema de calidad)	66.7	50.0	66.7	85.7	100.0
6.9	Solución de emergencias	0.0	16.7	0.0	0.0	0.0
6.10	Relación con nivel central	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0

En concordancia con respuestas anteriores, todos los supervisores, reconocen que la gestión pedagógica, la asesoría a la directora como líder y la gestión global de los establecimientos son las actividades más relevantes de su rol como supervisores. En Integra tienen importantes niveles de mención aspectos de clima laboral y gestión de trabajo con familias, señalados por la mitad de las entrevistadas. En JUNJI VTF un tercio de las entrevistadas menciona también aspectos administrativos.

**Tabla 56. Porcentaje de respuestas a pregunta 7: Mencione los tres aspectos que más consumen tiempo en un proceso de supervisión**

Nº	Aspectos que consumen mas tiempo	JUNJI Adm Directa (N=6) %	Integra (N=6) %	Junji VTF (N=6) %	Municipal (N=7) %	Particular Subvencionada (N=5) %
7.1	Gestión administrativa (infraestructura, supervisar alimentos, control asistencia, cumplimiento de coeficiente técnico, etc.)	16.7	16.7	0.0	28.6	0.0
7.2	Gestión financiera (revisión de gastos, balances, compras, rendición de dineros)	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
7.3	Gestión de personal (clima laboral, relaciones humanas, reemplazos)	0.0	50.0	16.7	14.3	20.0
7.4	Gestión Pedagógica (desempeño de educadoras en sala, resultado de niños, resultados de procesos de aprendizaje, evaluaciones, etc.)	100.0	66.7	100.0	100.0	100.0
7.5	Asesoría a la directora en sus funciones de líder (conducción de equipo de trabajo, mediación en conflictos, definición o monitoreo a plan estratégico o proyecto educativo, etc.)	100.0	83.3	83.3	42.9	80.0
7.6	Gestión del trabajo con familias (Vínculo e incorporación de las familias al trabajo educativo, participación de las familias en actividades del centro)	16.7	0.0	0.0	0.0	0.0
7.7	Gestión del trabajo con la comunidad (Inserción del establecimiento en el territorio)	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
7.8	Gestión global de la calidad del establecimiento (Plan de mejoramiento, sistema de calidad)	66.7	50.0	83.3	100.0	100.0
7.9	Solución de emergencias	0.0	33.3	16.7	0.0	0.0





		Desac	Desac	Desac	Desac	Desac	Desac	Desac	Desac	Desac	Desac
8.5*	La supervisión no puede hacerse cargo de las falencias de los establecimientos. (En desacuerdo/Muy en Desacuerdo)	50.0	0.0	33.3	16.7	50.0	0.0	57.1	14.3	20.0	40.0
8.7*	La supervisión finalmente se enfoca en la contingencia (“apagar incendios”). (En desacuerdo/Muy en Desacuerdo)	16.7	0.0	16.7	0.0	33.3	0.0	28.6	0.0	0.0	0.0
8.8*	Las supervisiones generan “nerviosismo” en los equipos (En desacuerdo/Muy en Desacuerdo)	50.0	0.0	16.7	0.0	33.3	16.7	14.3	0.0	0.0	20.0
8.9*	Es difícil supervisar con la continuidad que se requiere. (En desacuerdo/Muy en Desacuerdo)	50.0	16.7	50.0	0.0	50.0	50.0	14.3	0.0	40.0	20.0
8.11*	Las supervisiones son tan esporádicas que no tienen incidencia real en los resultados de un establecimiento. (En desacuerdo/Muy en Desacuerdo)	16.7	0.0	0.0	0.0	33.3	16.7	28.6	0.0	20.0	0.0

## 5. ANÁLISIS CUALITATIVO

Tal como estaba previsto, ambos instrumentos (Pauta de Observación y Cuestionario al Supervisor/a o equipo de Supervisores/as) se aplicaron en un máximo de 5 horas. Uno de los propósitos de la aplicación fue evaluar la factibilidad de extraer una muestra representativa del proceso, de manera que poder reducir los tiempos de aplicación de cada instrumento a un máximo de 30 minutos. El análisis preliminar a nivel tanto cuantitativo como cualitativo no visualiza forma de elegir 30 minutos de un proceso más extenso en horas y en formas de organizarse. Hacerlo implicaría necesariamente dejar de observar aspectos claves de una supervisión.

Adicionalmente resultaría inviable hacer calzar la evaluación global de la educación parvularia (con los otros instrumentos de la batería: Pauta de Observación de Sala y de Establecimiento, Cuestionarios a Directivos/Educadora y Técnicos,) con una supervisión programada: su frecuencia es altamente variable por cada entidad, su duración es variable y su forma de organizarse también.

A nivel cualitativo puede afirmarse que la riqueza del proceso de supervisión del Programa de Apoyo Compartido (PAC) del Ministerio de educación, dirigido a algunos colegios prioritarios según la ley SEP, correspondientes a colegios municipalizados y particulares subvencionados, no pudo reflejarse con los instrumentos propuestos, dado que no fueron previamente piloteados, no pudiendo ajustarse plenamente a su realidad.

Cabe señalar también que los colegios vinculados a MINEDUC que reciben supervisión corresponden sólo a una fracción del universo de establecimientos de ese tipo, por lo que la aplicación de la batería en una muestra masiva no permite asegurar que ellos efectivamente tengan algún proceso de supervisión para ser evaluada. Según datos de la DIPRES<sup>70</sup>, de los más de 7.000 establecimientos acogidos a la Ley SEP, el 88% de ellos están en la categoría de emergentes, requiriendo por lo tanto supervisión focalizada.

Resulta necesario considerar que resulta complejo a nivel logístico conseguir las fechas de las supervisiones de cada entidad. Siendo esta una muestra pequeña de sólo 30 casos, fue difícil conseguir la información con las instituciones, porque implica coordinar demandas desde los niveles nacionales a los de la región, porque no siempre están programadas con antelación y/o sufren cambios de última hora. Las entidades demoraron mucho tiempo en enviarlas y ello implicó retraso en los plazos. Es factible que a nivel masivo el problema sea al menos similar.

En síntesis, el estudio al proceso de supervisión de MINEDUC, JUNJI e INTEGRAL, la aplicación piloto de los instrumentos y el trabajo de terreno permite afirmar que la supervisión es un proceso relevante, diverso y complejo. Considerando que representa un insumo de la calidad educativa y que resulta inviable hacerlo calzar con la evaluación global de la educación parvularia (incluida la batería de instrumentos del estudio original para evaluar a los establecimientos: Pauta de Observación de Sala y de Establecimiento, Cuestionarios a Directivos/Educadora y Técnicos,) resulta razonable plantearse que la evaluación del proceso de supervisión sea evaluada a través los supervisados de cada establecimiento a evaluar.

---

<sup>70</sup> Lagos Barrios, R y Espinoza Viguera, N Supervisión Educativa a Establecimientos Educativos: Diagnóstico y Desafíos para su Modernización. Nota Técnica N° 3 Marzo 2011. Centro de Sistemas Públicos, Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.

## **XI. ALCANCES DE LA BATERIA DE INSTRUMENTOS**

La batería de instrumentos que se ha construido evalúa **factores de efectividad esenciales para la educación parvularia**, definidos en los Términos de Referencia y revisados a través de la literatura, la opinión de los expertos consultados y en acuerdo con la contraparte técnica del estudio, que está conformada por las tres instituciones que ofrecen Educación Parvularia con recursos del Estado. El foco de los instrumentos está puesto en indagar todos aquellos factores de estructura y proceso que afectan el desarrollo, bienestar y aprendizaje de los niños y niñas.

Construir una batería de instrumentos común para las distintas instituciones que imparten y supervisan la Educación Parvularia en Chile (JUNJI, Fundación Integra y MINEDUC) tiene entre sus ventajas, **aunar criterios esenciales de efectividad**. Cada institución tiene sus particularidades, su propio modelo de evaluación y supervisión, su propio proyecto educativo, una historia y cultura organizacional particular; y no es posible construir instrumentos “a la medida” de cada institución. Por esta razón, el objetivo fue construir una batería de instrumentos que diera cuenta de aquello que es esencial para resguardar que niños y niñas asistan a un establecimiento de Educación Parvularia de buena calidad, trascendiendo la diversidad de las instituciones que la imparten.

Todo instrumento de evaluación comunica lo que es deseable de obtener en determinada materia. En este caso, la batería de instrumentos a construir **orienta respecto de un referente de lo que se entiende por calidad educativa**, pudiendo

afectar así no sólo las prácticas pedagógicas sino también las orientaciones técnicas dadas por cada institución.

Los instrumentos construidos (principalmente las pauta de observación de sala y del establecimiento) están **alineados con las Bases Curriculares de la Educación Parvularia** que son un referente común a las distintas instituciones que imparten educación parvularia en Chile **y con las normativas vigentes**.

Los instrumentos fueron construidos en acuerdo con las instituciones que ofrecen educación parvularia en Chile (JUNJI, Fundación INTEGRA y MINEDUC), por lo que integran las prioridades, desafíos y modos de operar de las instituciones. Esto aporta **validez a los instrumentos, tanto en su contenido como en su legitimidad de uso**.

Los instrumentos permiten **distinguir distintos tipos de logro** entre establecimientos de distintas calidades, pudiendo así calificar a los establecimientos **en función de la calidad del nivel evaluado**.

La propuesta de ajuste a los instrumentos basada en los análisis realizados, ofrece instrumentos que **cuentan con buenas características psicométricas** en términos de validez y confiabilidad.

La batería de instrumentos, en la medida que integra instrumentos de observación y cuestionarios **y recoge información desde distintas fuentes**, enriquece la evaluación de los factores de efectividad.

Dado el requerimiento de aplicar la batería completa en un tiempo máximo de 5 horas, los instrumentos son **breves y fáciles de aplicar**, lo que posibilita su aplicación masiva. Los cuestionarios a los agentes educativos son autoaplicados, lo que permite que respondan autónomamente.

Cada instrumento incluye una consigna e instrucciones para su aplicación, y los indicadores de la Pauta de Observación de Sala, presenta una rúbrica para cada puntuación. Esta manera de objetivar su aplicación permite que la batería **pueda ser administrada por profesionales de las ciencias sociales y educación externos a la institución**, previa capacitación.

En este informe se entregan **datos cuantificables en una misma escala, de algunos indicadores de los factores de efectividad**. La batería de instrumentos admite, previo acuerdo entre las instituciones sobre el peso a otorgar a cada indicador, obtener puntajes que los sinteticen para cada factor de efectividad.

Los instrumentos **tienen algunas especificidades por nivel**. Todos los niveles son evaluados con los mismos instrumentos, pero cada instrumento cuenta con tres versiones, una para Sala Cuna Mayor, una para Medio Mayor y una para Segundo Nivel de Transición. Se toman en cuenta los mismos factores de efectividad, pero lo esperado varía de acuerdo al nivel evaluado.

## **XII. LIMITACIONES DE LA BATERIA DE INSTRUMENTOS**

La aplicación de los instrumentos a distinto tipo de establecimientos mostró algunas limitaciones que habría que considerar en una aplicación masiva de los mismos.

En primer lugar hay colegios totalmente bilingües, donde se anticipa que no sería posible aplicar la Pauta de Observación de Sala. Por otro lado, hay diversidad en la cantidad y el tipo de agentes educativas responsables de un aula. Por ejemplo, hay establecimientos que cuentan con varias educadoras y/o no cuentan con técnicos, por lo que habría que definir a quién aplicar el cuestionario en el tiempo asignado.

Hay diferencias entre los jardines infantiles y las escuelas. Por ejemplo, el rol del director/a en un jardín infantil es totalmente distinto al rol del director/a en una escuela o colegio. Aún salvaguardando las distancias al entrevistar en NT2 al directivo más cercano al ciclo parvulario, las tareas y roles asumidos son muy disímiles. Hay veces en que el rol directivo del ciclo parvulario se reparte en varias personas que tienen a su cargo tareas específicas. Esto es un aspecto a considerar en una aplicación masiva.

La construcción de los instrumentos se ajustó a los límites puestos por los Términos de Referencia (tipo de instrumentos, dimensiones y variables a incluir, tiempo de aplicación, etc.) y a los tiempos fijados por la contraparte para su elaboración. Dentro de estas condiciones, se elaboraron instrumentos de la mejor calidad posible, pero no se incluyeron otras variables para evaluar calidad educativa, como por ejemplo, la evaluación del nivel de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas y la opinión de las familias.

En los cuestionarios contruidos, se debe considerar y asumir la existencia inevitable del fenómeno de deseabilidad social frente a ciertos temas. Para reducir este

fenómeno, las preguntas formuladas tienen varios componentes y graduación en las respuestas. La confidencialidad de los instrumentos y el que sean autoaplicados, son elementos que contribuyen a disminuir la deseabilidad social.

Sin duda, el proceso de supervisión externa es muy importante de considerar a la hora de evaluar factores de efectividad de la educación parvularia. Sin embargo el proceso de supervisión es muy variable entre distintas instituciones. En el estudio de los modelos de supervisión y en el trabajo de campo se comprobó que para acceder y poder calificar la complejidad del proceso de supervisión se requiere alrededor de 5 horas. Adicionalmente, hay establecimientos que no reciben supervisión externa.

El ajuste final de los instrumentos se debe hacer considerando los objetivos del estudio en el cual serían aplicados y el tipo de establecimientos a evaluar.

### XIII. REFERENCIAS

- 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.
- Arancibia, V. (1995). Factores de una Educación Preescolar de Calidad. Santiago: Fundación Integra.
- Barnett, W.S., & Boocock, S.S., Eds. (1998). Early Care and Education for Children in Poverty. Promises, Programs, and Long-Term Results. Albany, NY: State University of New York Press.
- Barnett, W & Ackerman, D. (2006). Costs, Benefits, and Long-Term Effects of Early Care and Education Programs: Recommendations and Cautions for Community Developers. *Community development: Journal of the Community Development Society*, Vol. 37, No. 2., pp 86-100. Disponible en: <http://government.cce.cornell.edu/doc/pdf/86-100%20barnett%20ackerman.pdf>
- Bedregal, P. (2006). Eficacia y efectividad en la atención de niños entre 0 y 4 años. Documento N° 79, *Serie En Foco*, Corporación Expansiva. Santiago de Chile.
- Britto, R., Yoshikawa, H. y Boller, K. (2011). Quality of Early Childhood Development Programs in Global Contexts. Rationale for Investment, Conceptual Framework and Implications for Equity. Social Policy Report, Volume 25, number 2. Sharing Child and Youth Development Knowledge. SRCD.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner U. and P. Morris (1998). The ecology of developmental processes, en *Theoretical Models of Human Development*, Handbook of Child Development, 5 edition, Damon and Lerner editors. Cap.17, pp 993-1028.
- Brooks-Gunn, J. & Duncan, G. (1997). The Effects of Poverty on Children. *The Future of Children*, 7(2), 55-71.
- Burchinal, M., Kainz, K., Cai, K., Tout, K., Zaslow, M., Martinez-Beck, I. & Rathgeb, C. (2009). Early care and education quality and child outcomes. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, US DHHS, and Child Trends.
- Burchinal, M. (2011). Quality Rating and Improvement Systems (QRIS) in the USA: Current Status, Approaches and Evaluation. Ponencia presentada en Seminario: Calidad de la Educación Inicial: Desafíos para la nueva Institucionalidad. UNICEF, Fundación Chile, Santiago: Chile.

- CEDEP/MINEDUC. (1997). Evaluación del Impacto de la Educación Parvularia sobre los Niños. Documento MINEDUC.
- CEDEP/FUNDAR. (2000 a 2007). Evaluación del desarrollo psicomotor en comunas de la Octava Región. Programa Sembrar. Fundación Educacional Arauco y Cedepe: Santiago.
- Clements, M., Reynolds, A., & Hickey, E. (2004). Site-level predictors of children's school and social competence in the Chicago Child-Parent Centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 273-296.
- Clifford, R., Reszka, S. & Rossbach, H. (2010). Reliability and Validity of the Early Childhood Environment Rating Scale. FPG Child Development Institute, University of North Carolina at Chapel Hill, USA. En: <http://ers.fpg.unc.edu/sites/ers.fpg.unc.edu/files/ReliabilityEcers.pdf> (accedido en marzo 2012).
- Duncan, G.J., & Brooks-Gunn, J. (1997). Consequences of growing up poor. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Edwards, M., De Amesti, A. y Eiseberg, N. (1999). Construcción de una Pauta de Observación de sala para Segundo de Transición. Proyecto Fondecyt N° 1980004. Informe Final.
- Fonagy, P. & Target, M. (1977). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.
- Frank Porter Gram. Chile Development Center. (1999). Early Learning, Later Success: The Abecedarian Study Highlights of the Age 21 Follow-up Study, Chapel Hill: University of North Carolina.
- Fullan, M y Stiegelbauer, S. (1997). El cambio Educativo: Guía de Planeación para Maestros. Editorial Trillas, México.
- Graue, E. (2005). Section III. Comentary: Qualifying Quality. *Early Education & Development*, 16(4), 521-522.
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. (2006). Infant/toddler environment rating scale revised edition (ITERS-R). US. Department of health and human services, office of planning, research and evaluation. En: [http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/ehs/perf\\_measures/reports/resources\\_measuring/res\\_m eas\\_impf.html](http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/ehs/perf_measures/reports/resources_measuring/res_m eas_impf.html) (accedido en marzo 2012).
- Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (s/f). Environment Rating Scales. FPG Child Development Institute, University of North Carolina at Chapel Hill. USA. En: <http://ers.fpg.unc.edu/b-development-iters-r> (accedido en marzo 2012).
- Heckman, J. (2000). Policies to Foster Human Capital. *Research in Economics*, 54(1), pp. 3-56.
- Heckman, J. (1998). What Should Be Our Human Capital Investment Policy? *Fiscal Studies*, 1998, 19(2), pp. 103-19.
- Herrera, M. O., Mathiesen, M., Villalón, M. y Suzuki, E. (1998-2000). Calidad Educativa en Centros Preescolares y su efecto en el Desarrollo Infantil: Región Metropolitana y Región del Bío Bío. *Proyecto Fondecyt 1980517*. Documento no publicado.
- Hopkins, D y Lagerweij, N. (1997). La base de conocimiento de mejora de la escuela, en Reynolds, D y otros. Las Escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza, Santillana, Aula XXI, pp. 71-101, Madrid.
- 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, 449-460.
- Huntsman, L. (2008). Determinants of quality in child care: A review of the research evidence. Literature review. Centre of Parenting and Research, Service System Development Division, NSW Department of Community Services.

- Hyson, M., Tomlinson, H. B., & Morris, C. (2009). Quality improvement in early childhood teacher education: Faculty perspectives and recommendations for the future. *Early Childhood Research & Practice*, 11(1). Disponible en: <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/hyson.html>.
- Kagan, S. (2010). Lecciones aprendidas y desafíos de una política pública de evaluación en primera infancia. Presentación en Seminario Internacional de Primera Infancia. Evaluación del Desarrollo y Aprendizaje, Clave para la Equidad y Calidad. Fundación Integra, UNICEF.
- Jaeger, E. & Funk, S. (2001). The Philadelphia Child Care Quality Study: An Examination of Quality in Selected Early Education and Care Settings. Philadelphia: Saint Joseph's University. En: [http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/ehs/perf\\_measures/reports/resources\\_measuring/res\\_m\\_eas\\_imp.html](http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/ehs/perf_measures/reports/resources_measuring/res_m_eas_imp.html) (accedido en marzo 2012)
- Lagos Barrios, R y Espinoza Viguera, N. (2011). Supervisión Educativa a Establecimientos Educativos: Diagnóstico y Desafíos para su Modernización. Nota Técnica N° 3 Marzo 2011. Centro de Sistemas Públicos, Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.
- Layzer, J. I., Goodson, B. & Moss, M. (1993). Observational Study of Early Childhood Programs, Final Report, Volume I: Life in Preschool. Cambridge, MA: Abt Associates, Inc. En: [http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/ehs/perf\\_measures/reports/resources\\_measuring/res\\_m\\_eas\\_imp.html](http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/ehs/perf_measures/reports/resources_measuring/res_m_eas_imp.html) (accedido en marzo 2012)
- Lira, M.I. & Rodríguez, S. (1979). Rendimiento psicomotor en niños de nivel socioeconómico bajo durante su segundo año de vida. *Revista Chilena de Pediatría*, 50, 35-41.
- Konner, M. (2010). The evolution of childhood. Relationships, emotion, mind. Harvard University Press Cambridge, Mass.
- Mathiesen, M. et al. (2011). Validación del funcionamiento de la escala ECERS-R en algunas regiones de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 2, pp. 147-160. En: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052011000200009&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000200009&lng=es&nrm=iso&tlng=es) (accedido en marzo 2012).
- McCartney, K. (1984). The effect of quality of day care environment upon children's language development. *Development Psychology*, 20, 244-260.
- Melhuish, E.C. (2004). A literature review of the impact of early years provision on young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds. Institute for the study of children, families and social issues. Birkbeck College, University of London. London, United Kingdom.
- MINEDUC (2005). Supervisión Educativa en Chile Experiencias Públicas y Privadas. Coordinación Nacional de Supervisión y División de Educación General.
- MINEDUC (2006). Experiencias Internacionales en Supervisión Escolar. Sistematización y Análisis Comparado. Coordinación Nacional de Supervisión y División de Educación General.
- MINEDUC (2012). ¿Qué es el Plan de Apoyo Compartido? Disponible en: <http://www.apoyocompartido.cl/Paginas/Pac.aspx>.
- MINEDUC (2011). Base de Datos Unificados de Primera Infancia.
- MIDEPLAN. (2010). Encuesta de Caracterización Socio-Económica Nacional (CASEN 2009) Primera Infancia. En: [www.mideplan.cl](http://www.mideplan.cl) (accedido en enero 2010).
- Ministerio de Salud. (2007). Encuesta Calidad de Vida y Salud. MINSAL: Santiago.
- Munton, T., Mooney, A., Moss, P., Petrie, P., Clark, A & Woolner, J. (2002). Review of international research on the relationship between ratios, staff qualifications and training, group size and the quality of provision in early years and childcare settings. Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London. Disponible en: <https://www.education.gov.uk/publications/eorderingdownload/rr320.pdf>.



- Murillo, F. J (2003). El Movimiento técnico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 1. N° 7.
- National Association for the Education of Young Children, 2008. Critical Facts about Programs for Young Children Disponible en: <http://www.naeyc.org/policy/advocacy/ProgramFacts>.
- Peralta M.V. (2008). La calidad como un derecho de los niños a una educación oportuna y pertinente. En: La educación infantil: El desafío de la calidad. Espacio para la Infancia, N° 29. Bernard van Leer Foundation. En: [http://www.bernardvanleer.org/Spanish/Home/Our-publications/Browse\\_by\\_series.html?ps\\_page=1&getSeries=5](http://www.bernardvanleer.org/Spanish/Home/Our-publications/Browse_by_series.html?ps_page=1&getSeries=5) (accedido en enero 2012).
- Phillipsen, L., Cryer, D. & Howes, C. (1995). Classroom Process and Classroom Structure. In Cost, Quality, and Child Outcomes in Child Care Centers, edited by Suzanne W. Helburn. Denver: Department of Economics, Center for Research in Economics and Social Policy, University of Colorado at Denver, pp. 125-158. En: [http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/ehs/perf\\_measures/reports/resources\\_measuring/res\\_m\\_eas\\_impa.html](http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/ehs/perf_measures/reports/resources_measuring/res_m_eas_impa.html) (accedido en marzo 2012)
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of prekindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9, 144-159. En [http://casel.org/wp-content/uploads/2011/04/Compendium\\_SELTools.pdf](http://casel.org/wp-content/uploads/2011/04/Compendium_SELTools.pdf) (accedido en marzo 2012).
- Pianta, R; La Paro, K & Hamre, B. (2008). Classroom assessment scoring system (CLASS) Toddler and Pre-K. En: [http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/ehs/perf\\_measures/reports/resources\\_measuring/res\\_m\\_eas\\_impj.html](http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/ehs/perf_measures/reports/resources_measuring/res_m_eas_impj.html) (accedido en marzo 2012).
- Pianta, R., Barnett, W.S., Burchinal, M. & Thornburg, K. (2012). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. Manuscrito no publicado. University of Virginia, NIEER, Rutgers University, University of North Carolina Chapel Hill, University of Missouri, Estados Unidos.
- Resnick, G. & Zill, N. (1999). Is Head Start Providing High-Quality Education Services? “Unpacking” Classroom Processes. Albuquerque, NM: Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, April 15-18. En: [http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/ehs/perf\\_measures/reports/resources\\_measuring/res\\_m\\_eas\\_impa.html](http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/ehs/perf_measures/reports/resources_measuring/res_m_eas_impa.html) (accedido en marzo 2012)
- Ribé, J. (2007). Regulación Emocional. Influencias del cuidador y Socialización de la Regulación Emocional en la familia. *Revista Aperturas Psicoanalíticas*, N°29. Madrid. En: <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000538&a=Regulación-emocional-Influencias-del-cuidador-y-socialización-de-la-regulación-emocional-en-la-familia>. (Accedido en noviembre 2010).
- Rolla, A. & Rivadeneira, M. (2006). ¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad? Santiago: *En Foco*, N° 76. Expansiva.
- Schleicher, A. (2011). The World SchoolMaster. Entrevista en revista The Atlantic. Número Julio-Agosto 2011.
- Sancho, A., Arancibia, V. y Schmidt, P. (1998). Experiencias Educativas Exitosas. Serie informe Social N° 52, Santiago: Libertad y Desarrollo.
- Schonkoff, J. & Phillips. D. (Eds.) (2002). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. National Academy of Sciences. Washington D.C., USA.
- Segovia, J. (2005). Las prácticas de Asesoramiento a Centros Educativos: Una Revisión del Modelo de proceso. En <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n17> (Accedido en junio 2012)
- Seguel, X., Bralic, S. y Edwards, M. (1989). Más allá de la Sobrevivencia. CEDEP, UNICEF: Santiago.
- Strasser, K. (2006). Evaluación de programas de intervención temprana. Santiago: Expansiva, Serie En Foco, N° 78.

- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from pre-school to end of key stage 1. Disponible en: [http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/SSU\\_SF\\_2004\\_01.pdf](http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/SSU_SF_2004_01.pdf) (Accedido en mayo 2009).
- 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, 17-40.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (2010). Desarrollo de La Calidad Educativa en Centros Preescolares. Traducción, edición y adaptación: Ginette Castro y María Olivia Herrera. Santiago: Ediciones LOM.
- 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.
- Tietze,W. (2011) Qué es calidad educativa? Ponencia presentada en JUNJI, Marzo 2011, Santiago de Chile.
- The Economist (2012). Starting Well: Benchmarking early education across the world. Reporte del Economist Intelligence Unit.
- UNESCO. (2010). Atención y Educación de la Primera Infancia. Informe Regional. América Latina y el Caribe. World Conference on Early Childhood Care and Education (WCECCE), Moscow, 22-24 September, 2010.
- UNICEF. (2004). La equidad se juega en la primera infancia. Documento de trabajo N°4, mayo 2004. Disponible en: [http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos\\_documento/95/Infancia4.pdf](http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/95/Infancia4.pdf).
- Universidad de Concepción/Ministerio de Educación (2007). Prácticas Pedagógicas de Calidad. Informe Final. Documento no publicado.
- Universidad Diego Portales (2010). Pauta de Observación de la Implementación de Programas Pedagógicos. Documento no publicado.
- Vandell, D. L. (2004). Early child care: the known and unknown. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 387-414. Disponible en: <http://webserver1.pugetsound.edu/facultypages/cjones/chidev/Paper/Articles/childcarevandell.pdf>

