

CICLO DE DEBATES



DESAFIOS DE LA POLÍTICA EDUCACIONAL

9

¿QUÉ SE SABE SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA CHILENA?



Universidad de Concepción



unicef

Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educacional
¿QUÉ SE SABE SOBRE LA CALIDAD
DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA CHILENA?

UNICEF
Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
Oficina de Area para Argentina, Chile y Uruguay
UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

Editado por:
Cristián Bellei, UNICEF
María Olivia Herrera, Universidad de Concepción

Esta publicación está disponible en www.unicef.cl
Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser
utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente.

Registro de Propiedad Intelectual
Inscripción N° 130296
ISBN: 92-806-3787-4

Diseño y diagramación: Mónica Widoycovich
Impresión: Contempo Gráfica

Primera edición: 1000 ejemplares
Diciembre, 2002

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 5

INTRODUCCIÓN 7

Calidad de la Educación Parvularia en Chile
María Olivia Herrera / Cristián Bellei

DEBATE 13

¿Qué se sabe sobre la Calidad
de la Educación Parvularia en Chile?

INVESTIGACIONES

Resúmenes de estudios recientes en Chile 47

La calidad en la educación parvularia 57
María Victoria Peralta E.

PRESENTACIÓN

En los últimos años UNICEF ha desarrollado un ciclo de debates sobre los desafíos que enfrenta la política educacional en Chile, específicamente sobre los nudos críticos que impiden al país satisfacer universalmente el derecho a una buena educación. Estos encuentros constituyen instancias de análisis y discusión entre actores, autoridades y académicos de diferentes pensamientos, experiencias y responsabilidades. Estamos convencidos que aprovechar esta diversidad de miradas es imprescindible para fortalecer la Reforma Educacional en curso. Con este fin UNICEF se ha constituido en un espacio para la discusión plural y constructiva.

El conjunto de discusiones y publicaciones generadas en este ciclo de debates muestran que el país puede estar orgulloso del esfuerzo que ha hecho en estos años por aumentar las oportunidades educativas de sus niños y jóvenes, pero con la misma claridad señalan que el desafío que queda por delante es aún mayor. Esta postura, comprometida y crítica, expresa el rol que UNICEF desempeña en su cooperación con el país. La educación es un derecho de todos y al mismo tiempo una obligación compartida.

El ciclo de discusiones *“Desafíos de la Política Educacional”* que UNICEF ha desarrollado, incluye hasta el momento los siguientes temas:

- La deserción en la educación media
- Claves de la inequidad en la educación básica
- Financiamiento de la educación: implicancias sobre la equidad
- La renovación de la profesión docente
- Impacto educativo de la enseñanza preescolar: resultados, causas y desafíos
- Tensión entre derecho a la educación y libertad de enseñanza
- Socialización en los primeros años: repercusiones y alternativas educativas.
- El sueldo de los profesores en Chile
- Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular
- ¿Qué se sabe sobre la calidad de la educación parvularia chilena?

La publicación del debate *“Impacto educativo de la enseñanza preescolar”* –cuyo eje era la preocupación por los logros obtenidos por la educación parvularia– provocó gran interés en el mundo de la educación preescolar chilena. Basado en resultados de investigaciones evaluativas, el debate concluyó con una luz de alerta sobre la necesidad de mejorar la calidad de este nivel de enseñanza. Entre tanto, el Gobierno ha definido ambiciosas metas en este sector: llevar a cabo una Reforma Curricular, destinada justamente a elevar la calidad formativa de la enseñanza preescolar y expandir significativamente su cobertura, intentando disminuir las desigualdades de acceso que persisten. Pareció entonces pertinente profundizar esta temática realizando un nuevo debate, aprovechando un cúmulo de investigaciones recientes que han complejizado y enriquecido el diagnóstico inicial.

El texto que aquí se presenta corresponde al debate: *“¿Qué se sabe sobre la calidad de la educación parvularia chilena?”*, que tuvo lugar en la Universidad de Concepción el 2 de abril de 2002. El encuentro fue organizado conjuntamente con la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, con quienes además hemos compartido la responsabilidad de la edición. Para UNICEF es motivo de satisfacción constatar el compromiso del campo académico nacional por aportar en la construcción de un sistema educacional más justo y de mejor calidad.

Queremos agradecer a todos quienes participaron con su pasión, compromiso e ideas que alimentarán el trabajo de muchos otros, generando nuevas conversaciones que expandan el esfuerzo nacional por dar a cada niño lo que se merece: la mejor educación.

Egidio Crotti

Representante de Área de UNICEF
para Argentina, Chile y Uruguay

INTRODUCCIÓN

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE

María Olivia Herrera
Universidad de Concepción

Cristián Bellei
UNICEF

A mediados de los '90 se desarrolló un importante esfuerzo de investigación evaluativa en el área de educación preescolar; una síntesis de sus resultados fue publicada por el Ministerio de Educación en 1998. A finales de ese mismo año UNICEF organizó un debate entre expertos sobre el tema, el que fue finalmente publicado en 2001. Recientemente el Ministerio de Educación ha emprendido una ambiciosa Reforma Curricular del nivel, que se encuentra en su fase inicial de aplicación. Entre tanto se han realizado un conjunto de trabajos en el tema de la calidad de la educación preescolar en el país. Se trata sin duda de un campo que ha cobrado enorme interés público, político y académico.

Debido a lo anterior, la Universidad de Concepción y UNICEF han considerado de interés actualizar la reflexión y el debate sobre la calidad de la educación parvularia en Chile, para lo cual invitaron a la comunidad académica experta sobre el tema, a un panel de análisis de los más recientes trabajos de investigación. Los objetivos del panel fueron:

1. Analizar y evaluar los resultados de trabajos de investigación recientes sobre la calidad educativa en el nivel de Educación Parvularia.
2. Identificar coincidencias, discrepancias y aspectos en que existe carencia de antecedentes, a fin de consolidar el conocimiento existente y plantear interrogantes relevantes para continuar el trabajo de investigación.

Los participantes en el debate fueron:

Académicos

Marta Edwards, Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial

Bárbara Eyzaguirre, Centro de Estudios Públicos

Carmen Le Foulon, Centro de Estudios Públicos

María Isabel Lira, Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial

María Elena Mathiesen, Universidad de Concepción

Orlando Mella, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación

José Manuel Merino, Universidad de Concepción

Angélica Prats, Fundación Arauco

Ofelia Reveco, Universidad de Artes y Ciencias Sociales

Jorge Sanhueza, Fundación Arauco

Ximena Seguel, Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial

Malva Villalón, Pontificia Universidad Católica

Autoridades

Irma Branttes, Jefe Departamento Técnico JUNJI

Jimena Díaz, Directora Técnica INTEGRA

Ivonne Fontaine, Vicepresidenta Ejecutiva de JUNJI

Liliana Mayorga, Ministerio de Educación

Mónica Mesa, Colegio de Educadoras de Párvulos de Chile

Victoria Peralta, Coordinadora Educación Parvularia, Ministerio de Educación

Patricia Poblete, Directora Ejecutiva Fundación INTEGRA

Eugenia Rebolledo Silva, Presidenta del Colegio de Educadoras de Párvulos de Chile

Selma Simonstein, Presidenta Organización Mundial de Educación Parvularia

Coordinadores

Cristián Bellei, UNICEF

María Olivia Herrera, Universidad de Concepción

El debate se centró, fundamentalmente, en seis temas: el objetivo de la educación parvularia, el concepto de calidad, los problemas metodológicos en la determinación de la calidad, los resultados obtenidos por la educación parvularia, los factores que intervienen en esto y, finalmente, algunos lineamientos para la acción.

Se trató de una discusión signada por la falta de unidad de los planteamientos, lo cual puso en evidencia la complejidad del tema en sus distintas facetas.

LOS EJES DEL DEBATE

El debate estuvo estructurado alrededor de dos temas centrales: el *objetivo de la educación parvularia* y el *concepto de calidad*. Se trata de dos conceptos fundamentales en este encuentro, de manera que las distintas definiciones a que dieron lugar se tradujeron en correspondientes diferencias acerca de las otras materias revisadas.

Respecto del *objetivo de la educación parvularia*, la discusión puso de relieve la falta de acuerdo (teórico, público, político) que existe acerca de la especificidad de este nivel educativo. Desde una posición, se le entiende como un apresto para la educación básica (de ahí su denominación de *preescolar*), donde se fomenta en los niños aquellas destrezas

necesarias para desempeñarse exitosamente en la institución escolar. Desde otra, se entiende que su objetivo es el de potenciar el desarrollo del niño en sus diversas áreas (motora, emocional, social, cognitiva), sin ceñirse necesariamente al formato escolarizado. Junto a ellas, la posición que lo concibe como una instancia socializante, que provee a los niños de espacios para la integración, la disciplina y la recreación.

Estrechamente relacionado con lo anterior –aunque no tan explícitamente expresado–, tampoco existe consenso con respecto al ámbito que debe operar como referente de la educación parvularia; en otras palabras, hacia dónde ha de orientarse este nivel. Por una parte, se afirma que la educación parvularia debiera mirar hacia el sistema escolar y, asumiéndose como una parte de él, estructurar sus objetivos en torno a los de la escuela. Por otra, se postula que la educación parvularia se debiera orientar hacia las demandas que la sociedad le formula, en términos de equidad, calidad y cobertura. También se señala que la educación parvularia debiera apuntar hacia las sugerencias que el campo académico ha formulado sobre el desarrollo del niño. Y desde otra perspectiva, que la educación parvularia debiera atender a la demanda expresada por el ámbito económico, referida a la formación de recursos humanos y el facilitar el ingreso al mercado laboral de la mujer.

Esta discusión tiene gran vigencia mundial: actualmente la educación parvularia concita la atención de los más importantes organismos internacionales, los cuales reconocen que se trata de un ámbito clave.

Con respecto al *concepto de calidad*, el debate mostró que existe una heterogénea lista de concepciones. Primero, porque su definición está inseparablemente ligada con el objetivo que se establezca para la educación parvularia, de acuerdo con lo cual los niveles de calidad estarán dados por la medida en que se logre este objetivo.

Adicionalmente, un primer criterio es el marco sociohistórico de referencia. De acuerdo con él, es posible definir la calidad partiendo de criterios universales o definirla a partir de criterios establecidos contextualmente –atendiendo a las especificidades socio-culturales del caso–. Durante la discusión esta última opción fue la que generó consenso, bajo el argumento de que calidad es una noción históricamente situada.

Un segundo criterio es el estándar a partir del cual se fija la calidad. Siendo la calidad un atributo de carácter continuo, la línea que marca su límite hace parte de su definición sustantiva. Así, la calidad puede estar definida en el logro de óptimos o de mínimos. Definida a partir de óptimos, una educación parvularia de calidad sería aquella que logra que sus niños progresen, en la dimensión que se quiera, hasta alcanzar niveles deseables. En cambio, a partir de mínimos, una educación parvularia de calidad sería la que impide que sus niños presenten niveles de riesgo. Durante el debate ambas alternativas fueron defendidas: la primera, porque permite avanzar hacia los fines más ambiciosos de la educación parvularia; la segunda, porque se adapta a la realidad de pobreza en que opera una fracción importante del sistema de educación parvularia del país.

PROBLEMAS METODOLÓGICOS

Este tópico concentró bastante atención en la discusión, puesto que más allá de los problemas conceptuales que se encuentran al abordar el problema de la calidad de la educación parvularia, esta tarea se enfrenta también con considerables problemas metodológicos. Se trata de un fenómeno que ha sido objeto de numerosos estudios, los cuales han introducido sesgos no siempre apropiados.

Un primer sesgo tiene que ver con la porción del fenómeno que es iluminada por el análisis. Como se señaló en el debate, los actuales instrumentos de evaluación se inclinan preferentemente hacia la dimensión académica de la calidad, mostrando con menor énfasis, o incluso ignorando, las otras dimensiones en que la educación parvularia realiza aportes: la espiritual, la valórica, por ejemplo.

Un segundo sesgo se relaciona con la población a la que representan los estudios realizados: en su mayoría, éstos serían contruidos a partir de criterios centralistas, válidos para determinados grupos, sin dar espacio a situaciones –individuales o grupales– que se apartan de dicho patrón.

A modo de paréntesis, cabe señalar que ambos dilemas no radican en las materias estrictamente ligadas al debate, ni en debilidades de la academia nacional: la creación de indicadores del desarrollo infantil, así como de instrumentos de evaluación no-etnocéntricos, son aún una tarea pendiente entre los especialistas mundiales del área.

De acuerdo con ello, en la conversación se relativizó la pertinencia de las evaluaciones realizadas dada su discutible verosimilitud con la realidad del sistema de educación parvularia. Aunque como contrapunto se remarcó la conveniencia de que –ateniéndose a las citadas precauciones sobre el método– éste se valga de la (en todo caso perfeccionada) información disponible acerca de su desempeño.

RESULTADOS DE LA EVALUACIONES DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA

El debate mostró la gran preocupación que existe en los ámbitos ligados a la educación parvularia por los resultados que han arrojado las distintas evaluaciones de este nivel educativo. Y como no, si algunas de éstas han señalado consistentemente que el impacto ejercido por la asistencia al centro educativo sobre los niños es bastante menor que el esperado.

Con mayor detalle los estudios dan cuenta de que, en términos generales, la educación parvularia ejerce un efecto positivo sobre el desarrollo de los niños, sea en sus distintas áreas de desarrollo o en su posterior rendimiento escolar. Además, se observa un progresivo mejoramiento de la educación parvularia en estos términos. No obstante, al interior de esta globalidad se observan distinciones que es preciso mencionar.

Primero, que el impacto ejercido por la educación parvularia sobre los niños que asisten a ella varía junto con el nivel socioeconómico de éstos, siendo mayor en el grupo de más bajo nivel socioeconómico. Algunos estudios encuentran que, una vez controlada la variable socioeconómica, el efecto de la asistencia al jardín infantil pierde significación.

Por otra parte, el impacto de la educación parvularia es heterogéneo entre las distintas dimensiones controladas. Aunque positivo en todas ellas, la dimensión cognitiva es afectada en menor grado que dimensiones como la motriz o la socioemocional.

Además, se encuentra un impacto diferencial según el nivel inicial de los niños, siendo más positivo para aquéllos que ingresan al centro educativo con niveles deficitarios que para los que lo hacen con niveles normales (incluso algunos niños pueden registrar un retroceso en determinados aspectos del desarrollo respecto de sus niveles iniciales).

FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA

Las investigaciones que sirvieron de guía para el debate identifican un conjunto de factores asociados con la calidad de la educación parvularia.

Un primer grupo de factores está constituido por aquellos que tienen que ver con las características del centro educativo, entre las que se destacaron la dependencia (pública, privada; pagada, subvencionada) y la ubicación geográfica (rural, urbana; capital, regiones). Con especial acento, en la discusión se hizo referencia a factores como el estilo de gestión, las prácticas pedagógicas y el clima social imperante. De acuerdo con estos últimos criterios, las evaluaciones coincidieron en calificar a los centros educativos nacionales como de “calidad mínima”.

Como fue subrayado en el debate, existe un segundo grupo de factores asociados con la calidad de la educación parvularia. Éste, si bien está fuera del radio de injerencia del sistema educativo del nivel, tiene especial pertinencia, puesto que, como diversas investigaciones indican, su influencia sobre los niños es tal que puede inhibir y hasta anular el efecto de la asistencia al parvulario.

Se trata de los factores relacionados con la familia, los cuales han sido identificados como los mejores predictores (con efectos mayores que las características del centro educativo) del desarrollo del niño en sus diversas dimensiones. Explican en promedio alrededor del 17 % de las variaciones del desarrollo frente a un promedio de un 8% del centro. Entre ellos, se destacan la calidad del ambiente familiar, la educación y ocupación de los padres, las orientaciones y expectativas de los padres.

Sobre estas últimas consideraciones, durante el debate se dejó constancia que a pesar de la pesada realidad (calidad educativa mediocre y efecto moderado), existe un

importante margen de intervención pedagógica, por lo tanto constituye un imperativo el incrementar la calidad educativa ofrecida por los centros.

LINEAMIENTOS PARA LA ACCIÓN

Más allá de las diferencias consignadas en el debate, la idea de que la situación actual de la educación parvularia es, en términos generales, insatisfactoria fue unánimemente aceptada. También existió consenso acerca de la necesidad de introducir reformas en el sistema educativo de este nivel que permitan superar su calidad.

Sobre el común denominador de que el problema de la calidad de la educación parvularia está determinado desde múltiples ámbitos y niveles, en la conversación se plantearon varios elementos de juicio para tomar en cuenta a la hora de llevar a cabo tales transformaciones.

Uno de ellos es que la calidad de la educación parvularia no se define solamente dentro de los límites del centro educativo, sino también desde otros niveles del sistema educacional. De tal manera, su mejoramiento no puede involucrar solo acciones sobre las prácticas de aula o la gestión del centro, sino que debe considerar además aspectos como la institucionalidad del nivel, la formación docente y el currículo.

Otro elemento es que la calidad de la educación parvularia es determinada no sólo desde el ámbito educacional, sino también por otras esferas como la salud, la familiar y la comunitaria, siendo la primera de ellas especialmente relevante. Así, se señaló la conveniencia de ampliar el radio de acción del centro educativo para conformar con ellas lo que se denominó *comunidad de aprendizaje*.

Se planteó también que el mejoramiento de la calidad de la educación parvularia supone la identificación de aquellos espacios en los que es factible intervenir con efectividad. Fue compartida la idea de priorizar factores como las prácticas de aula, que son al mismo tiempo decisivos y abordables, dados los tiempos, recursos y capacidades institucionales.

Además, el mejoramiento de la calidad de la educación parvularia necesita un mejor aprovechamiento de la información producida en el ámbito académico. Así, se menciona la conveniencia de estrechar las relaciones entre los ámbitos académico y político –dando así mayor sustento a las decisiones de política pública–. Y también la conveniencia de hacer llegar a los centros educativos los resultados de las investigaciones –como parte activa de su propio mejoramiento–.

Finalmente, que el mejoramiento de la calidad de la educación parvularia supone procesos de cambio conectados con las lógicas de sentido de los distintos actores involucrados (educadoras, padres, políticos), para garantizar que propuestas y acciones se dirijan en un mismo sentido, en un efecto sinérgico.

¿QUÉ SE SABE SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE?

Salón Azul, Biblioteca Central
Barrio Universitario, Universidad de Concepción
2 de Abril de 2002

MARÍA OLIVIA HERRERA

La idea es reflexionar acerca de cuáles son las certezas sobre la calidad de la educación preescolar en Chile que la investigación entrega, cómo influye a los niños la asistencia al jardín infantil y cómo influye la calidad del jardín en dicha experiencia.

Una forma de comenzar es analizar qué entendemos por calidad, cuáles son los parámetros que usamos para definirla. En otras palabras, cuáles consideramos son las atribuciones, las características y las propiedades que debe tener la educación parvularia para que nosotros la llamemos de calidad. Si nos atenemos a lo que dice el diccionario “calidad es el conjunto de propiedades que hacen a algo valioso”. Entonces, qué es lo que nosotros pensamos que hace valiosa a la educación parvularia.

XIMENA SEGUEL

De alguna manera el concepto con el que hemos estado trabajando tiene que ver con dos planos: los procesos y los resultados. Ésta es una definición absolutamente provisoria, no pretende ser algo formal. Estamos pensando que una educación parvularia de calidad es aquella que se da en el clima afectivo positivo y genera oportunidades de aprendizaje para todos los niños y niñas. Y eso se traduce en niveles de desarrollo en todos los aspectos del desarrollo infantil que ustedes saben es amplio, pero se expresa en niveles de desarrollo normales, es decir lo que se espera, por lo menos en nuestra postura no está el que los niños deben saber más de lo que corresponde, simplemente que desarrollen lo que tienen que desarrollar para la edad. Es una decisión bien tentativa pero que lo pongo en la mesa para que la conozcan.

ORLANDO MELLA

Vinculando esta concepción a la que hoy día tenemos en el CIDE respecto al sistema educacional como un todo, nosotros partimos reconociendo que hay tantas definiciones de calidad como personas existen: la calidad es –desde nuestro punto de vista– algo eminentemente subjetivo y obedece a características internas. Como dice un investigador de CIDE “la calidad es como la hermosura: se define en la mirada que la contempla”. Desde este punto de vista, incluso los que trabajamos con métodos cuantitativos reconocemos que la medición de la calidad es un fenómeno subjetivo y con muchos aspectos cualitativos.

Nosotros hemos intentado llegar a una definición de calidad que vaya más allá del planteamiento de la calidad en base a una norma, es decir cuando se define que una institución es de calidad por que se está acercando a cumplir lo que plantea la norma. Sin desconocer lo valioso que es definir normas –como Ximena Seguel acaba de plantearlo–, hay que reconocer que más allá de la norma se debe dar importancia a los procesos así como a los resultados. Por lo tanto, a nuestro juicio, la calidad requiere una definición más completa.

Nosotros estamos trabajando en torno a una tríada de conceptos, entendiendo que la calidad se da en organizaciones que tienen una cierta especialización determinada, pero que permite un incremento muy fuerte de la integración de los actores dentro de esa institución, todo lo cual lleva finalmente a un aumento de la complejidad del sistema o de la institución respectiva. En otras palabras, nosotros estamos cada vez más enfocando la calidad en términos de la complejidad del sistema, es decir, todo sistema complejo es inherentemente de calidad.

SELMA SIMONSTEIN

Estando de acuerdo en que lo que se entiende por calidad es relativo y que no hay una sola definición, yo quisiera agregar que el tema de calidad debe ser trabajado y entendido con la idea de diversidad. En este sentido se corre un cierto peligro al adoptar estándares iguales para todo el país, porque hay niños que tienen capacidades distintas o que piensan diferente respecto a ciertos valores. Así entonces debemos asociar siempre la idea de calidad con relatividad y también con diversidad.

Ahora bien, aún cuando hay puntos de vista particulares ¿habrían algunos elementos universales en la idea de calidad? Yo creo que sí, pero a mí me preocupa someter todo el sistema a ciertas categorías nacionales o universales. Por ejemplo, para medir la calidad hay instrumentos muy importantes, reconocidos, pero es probable que haya que hacerles ciertas adaptaciones para permitir la diversidad. Además creo que en el tema de la espiritualidad o los valores, hay visiones distintas. Todos creemos que la propia visión es la legítima, pero de pronto hay otras tendencias que son tan válidas como las nuestras.

MARÍA VICTORIA PERALTA

Como todo concepto, la *calidad* –igual como lo es la educación– es también un concepto históricamente ubicado, que se construye socialmente y tiene por tanto connotaciones diferentes en distintos contextos. Creo que ese es un aspecto que nosotros hemos dejado de lado en la mayoría de los trabajos en esta área. La calidad no es un concepto aislado, que existe independiente de las realidades, en este caso del desarrollo de la educación parvularia chilena. La educación parvularia en Chile ha estado en diferentes etapas de su desarrollo histórico también, y la calidad debe evaluarse según los énfasis que se le ha dado en cada periodo.

A lo menos en nuestro concepto, la calidad la estamos viendo desde un punto de vista educativo, pero yo creo que la calidad depende del marco referencial donde se ubique. Hay un enfoque de calidad desde la concepción

economicista, como se ve en algunos estudios, hasta un concepto que nosotros como Ministerio de Educación debemos tener, con un enfoque educacional.

Además, la calidad tiene la complejidad que tiene todo proceso educativo, como lo decía Orlando Mella, por lo tanto todas las aproximaciones simplistas y reduccionistas al tema son siempre peligrosas. Ello no significa que no hay que tratar de abordarla, pero hay que hacerlo con un enfoque multifactorial. Algunos de esos factores son, según señala la investigación en el tema, mucho más universales y otros más relativos a las situaciones concretas. Esta relatividad de los factores está dada histórica y contextualmente. Cuando nos estamos haciendo la pregunta hoy día sobre calidad es distinta a las preguntas que nos hacíamos en el año 90: ¿qué es calidad para una educación parvularia de esta época? Actualmente la educación parvularia es parte de una reforma educacional ya en marcha, con unos desafíos importantes, con ciertos avances, con ciertas limitaciones. Por lo tanto, la pregunta por la calidad debemos hacerla contextualmente: qué va a ser calidad de la educación parvularia para nosotros, en nuestro Chile, con nuestro desarrollo actual.

Pero también hay otros aspectos cruciales, que tampoco los hemos desarrollado en Chile y que es básico para una concepción de calidad más integradora. La calidad habitualmente la hemos definido los expertos, como un concepto. Pero si pensamos en una educación democrática, abierta, participativa en que los distintos actores tienen que tener un rol, debemos preguntarnos qué es calidad para los niños pequeños, para los padres, qué es para los educadores que están a nivel de aula, qué es para los que dirigimos instituciones y qué es para los que tienen que evaluar desde el ámbito económico- social. Hay que reconocer esa diversidad de enfoques considerando la variedad de actores. Hay bibliografía sobre el tema, que se refieren a las diferentes formas de acercarse a la calidad: como deserción, como perfeccionamiento, como educación, como producto económico, como formación y como cambio.

Nuestra definición del concepto de calidad tiene también algunos sesgos. Enfatizamos su carácter dinámico: la calidad hoy día es otra respecto a lo que nos planteamos hace dos décadas. Supone la idea de valorar –como decía María Olivia Herrera–, pero también da una cierta norma sobre lo deseado, tanto ciertos aspectos generales como otros más específicos. Así pueden haber sentidos compartidos y algunos indicadores básicos; por ejemplo, casi toda la bibliografía del mundo –basada en muchas investigaciones– nos señalan de la importancia de la participación de la familia. Pero otros son más específicos y menos universales: por ejemplo, cuando se señala en el libro “La educación parvularia de tres culturas”, que es un estudio comparativo del Japón, China y Estados Unidos, que los japoneses buscan intencionalmente educar en grupos numerosos, como una forma de adaptación a la sociedad, mientras en sentido opuesto nosotros siempre hemos manejado la idea que mientras más pequeños sean los grupos, la educación puede ser de mejor calidad. La pregunta por lo universal, nuevamente nos muestra lo relativo que es la calidad según las sociedades, según las culturas, y según lo que pretende cada proyecto educativo. Eso me parece que es crucial de considerar cuando se quiere investigar sobre calidad.

Es muy importante también, entre los aspectos que hay que tener presente, los referidos a procesos, aquí hay temas que dependen que la definición de los sentidos sobre qué es calidad sea hecha con los actores involucrados: educadores en terreno, familias y los propios niños. Los temas de gestión, por ejemplo, son importantes de identificar; a veces una educadora en una escuela quiere hacer cosas interesantes pero no puede, ni pueden entrar los padres fluidamente a una escuela. Entonces hay aspectos que tienen que ver con implementar el concepto de calidad previamente antes de exigir ciertos rendimientos. Además de los aspectos estructurales, a los que hacíamos referencia, la mayoría de los autores actuales señalan que según nos acercamos a la post modernidad, los actores involucrados en ello tienen que tener un rol prioritario en la definición de qué es calidad.

Otro autor muy destacado, (Dahleberg) nos señala de los cambios históricos en el tratamiento de la calidad educativa. Él deja claro que los estándares racionales, universales, con efectos supuestamente incuestionables, son impulsados por reformas que reducen la complejidad del tema. Basta recordar que el concepto de calidad a nivel mundial salió de un laboratorio de la UNESCO en la década de los 60, y se estableció básicamente con parámetros extraeducacionales, con los que se hicieron las primeras mediciones. A lo largo de los años se ha visto que se debe considerar parámetros educativos que desde el interior permitan ver el por qué, las razones, el sentido y análisis con los proyectos y sus respectivos significados. Esta sería una relación postmoderna, que ha costado bastante desarrollar y que en Chile quizás estamos rasguñando este concepto.

Por último quiero hacer alusión a los trabajos de la OECD en esta materia, quizás lo más serio a nivel mundial en este plano. El año 2001 en Estocolmo se hizo un evento muy especial donde se informó el documento “*Starting Strong*”. Esta publicación habla de la relatividad que mencionaba Orlando Mella, el texto menciona que en todos los países hay distintas definiciones sobre la calidad, pero que tienen que ser amplias para permitir adaptaciones a las distintas situaciones, y que la responsabilidad de asegurar calidad debe repartirse entre directores, consejeros, inspectores, personal, padres, incluso hasta los mismos niños. Además se presentan ciertas formas para mejorar la calidad, que son más o menos las que tratamos de utilizar en Chile.

En síntesis, lo que quería decir es que tenemos que revisar un poco la forma de investigar en este campo, pensando que la calidad es un concepto relativo, que se construye históricamente y que intervienen muchos factores. Hay que avanzar en un concepto de calidad realmente útil para nuestro contexto, que oriente e impulse una reforma curricular, y donde sus principales actores –los educadores– tienen que tener claro los sentidos de estas investigaciones. Sólo así avanzaremos en el plano de la calidad.

OFELIA REVECO

Yo tengo otra perspectiva. Hace unos años hice un trabajo sobre qué era calidad o cuándo se podía hablar de calidad. Lo primero que uno puede ver en estas investigaciones es desde dónde se está hablando, es

algo muy importante. Por ejemplo, si estamos hablando desde lo económico, la definición de calidad será distinta que desde una concepción que tiene como centro el niño, su bienestar afectivo, su desarrollo adecuado y las posibilidades de aprendizaje.

Desde esta última perspectiva hay investigaciones que muestran ciertas cosas que afectarían, facilitarían, potenciarían, esta supuesta calidad en la educación (acotando el tema, como se dijo, a la cultura occidental). Señalo las principales.

En primer término el *curriculu*. El *curriculu* es un tema que tiene como eje a los niños, los que deben estar concebidos integralmente. Sobre este aspecto, hay un conjunto de investigaciones que muestran la presencia de efectos sinérgicos, por ejemplo al trabajar en proyectos educativos y nutricionales.

Como segundo elemento importante está lo metodológico. Las investigaciones muestran que hay cierto tipo de metodología más adecuadas: centradas en el niño, activas, que usan los juegos, conectadas con los intereses de los niños, etc. Todo el tema del desarrollo de la autoestima, por ejemplo, aparece muy fuerte en las investigaciones como otro factor que estaría aportando calidad para que este niño llegara a tener las características sociales deseadas.

Un tercer aspecto tiene que ver con los docentes. Los estudios muestran que tienen que ser personas bien preparadas. No se habla de que sea preparación universitaria o no universitaria, pero sí tiene que ser gente que tenga cierta formación sistemática, dado que esto facilita el tipo de educación de calidad.

Otro tema es la participación de la familia. Hay experiencias de trabajos con los niños y las familias, que demuestran que son trabajos que deben ir absolutamente de la mano.

Lo último tiene que ver con la institucionalidad. Un cierto tipo de institucionalidad, construida de cierto modo, afectaría positiva o negativamente al niño.

LILIANA MAYORGA

Me parece ciertamente que los últimos 25 años han estado llenos de bibliografía y estudios que han hecho una aproximación microscópica al tema de la calidad, provenientes incluso de otros ámbitos como la economía y la empresa. Pero nosotros queremos cautelar ese término para la educación. Hay 25 años de historia de investigaciones norteamericanas y europeas que nosotros podríamos citar y hacer sus referencias bibliográficas y compartirlas. Esto es importante y habría que hacerlo, porque creo que nos está diciendo que es un tema que ha sido fuertemente acotado en otros contextos.

Sin embargo habría que mirar la situación chilena: cómo se define culturalmente la calidad para el mundo educacional chileno. Desde la perspectiva del Ministerio de Educación se han identificado componentes de la calidad, incluso *el peso* que cada uno tiene. Hay economistas que se han dedicado a ver qué peso tendría cada variable para incidir en la calidad, como por ejemplo, contar con planes de estudio en reformas curriculares fuertes que permitan renovar el contenido del aprendizaje que se está promoviendo, saber el peso que tienen

los recursos de aprendizajes, los materiales didácticos, o también medir el aumento de las oportunidades de aprendizaje con el aumento de los tiempos del aprendizaje (de hecho, no siempre hay acuerdo si lo necesario son más horas o es más calidad de aprendizaje). En definitiva, si tuviera un computador se podría ordenar, hacer una matriz, y tener esos elementos que provienen de una concepción multidisciplinaria.

A este respecto creo que hemos hecho un esfuerzo importante como Ministerio de Educación y las demás instituciones públicas, en definir desde las instituciones lo que significa calidad en nuestra realidad, para la educación parvularia en su contexto. Ahora existe un discurso institucional, en todo sentido de la palabra, sobre qué significa calidad: de qué hablamos en el Ministerio de Educación cuando hablamos de calidad para que los niños aprendan. Esto además definido en un documento de consenso, con amplia movilización, hasta llegar a un acuerdo sobre qué deben conocer y manejar los niños y niñas chilenos, y cuáles son los saberes a lograr.

También se nos presenta como un nudo fuerte el tema de cómo nos aproximamos a la concreción de la calidad para identificar cómo se produce esa calidad en la realidad, cómo se puede contactar con las personas de una institución en particular, las personas que son objeto de esas acciones. En este ámbito podemos decir que el liderazgo del director de un centro educativo es clave a la hora de lograr la calidad. Podemos preocuparnos del número de materiales o el tiempo de aprendizaje, pero si no hay dirección con metas claras, una brújula que diga “este establecimiento está comprometido con aprendizaje para todos los niños” los insumos no bastarán.

Para terminar, tengo la impresión que en las discusiones hay que analizar también la forma en que nosotros nos vamos a aproximar desde la investigación a indagar en este contexto chileno lo que es calidad, usando parámetros internacionales. Pienso que es legítimo compararnos, pero también es necesario considerar el país con su contexto histórico de la década de los '80 y la década de los '90, de qué se ha hablado desde la definición institucional y como país, cuando se ha hablado de calidad.

JORGE SANHUEZA

Entendiendo la complejidad de la definición del concepto de calidad y las consideraciones históricas, culturales y otras tantas que podemos hacer. Sin embargo, creo que no podemos olvidar en esta discusión que cuando estamos considerando estas distintas variables entendemos el aprendizaje que los niños van a tener o el desarrollo que los niños van a lograr o el bienestar que los niños van a alcanzar. Porque, mas allá de las restricciones que podamos tener, en definitiva todos estamos haciendo una alusión a condiciones que van a permitir lograr o no un determinado desarrollo o un determinado aprendizaje o el bienestar o la felicidad del niño en definitiva.

Quisiera que en esta discusión no olvidemos ese norte, porque de pronto podemos caer en una inadecuada relativización de nuestras aproximaciones, nuestros métodos o nuestros enfoques. Creo que no podemos relativizar la búsqueda de ciertos saberes mínimos o ciertos objetivos básicos que

perseguimos en el campo de la educación parvularia. En otras palabras, para qué estamos buscando calidad.

IVONNE FONTAINE

Quisiera complementar lo dicho sobre algunos requisitos para la calidad en función de las investigaciones analizadas. Donde aparecen algunas de las condicionantes aparecen además muchos diagnósticos, pero creo que lo que aquí buscamos son soluciones, porque los diagnósticos están hechos; podemos discrepar o concordar con los diagnósticos, pero tenemos que buscar una solución al problema global.

Otro asunto que me parece importante es no olvidarse que, respecto a esta conceptualización, son muy importantes las condiciones de vida de cada uno de los niños, también la calidad de vida de sus padres, su educación, las condiciones de la vivienda y todo el entorno que rodea al sujeto de la educación. Esto es fundamental para considerar calidad.

Tenemos que centrarnos más bien en la situación de Chile. Nuestro país tiene una diversidad muy grande, sus culturas muy características, y como la calidad es un concepto relativo, también se tiene que adecuar a las situaciones diversas en los distintos contextos. A pesar de que existan ciertos elementos comunes, en la investigación van a tener que ser vistos desde esa diversidad de realidades.

Hay muchos factores que intervienen para poder decir qué es la calidad, pero yo partiría por el bienestar, la felicidad y el desarrollo de las potencialidades del niño. Pienso que si nosotros empezamos por ahí, tenemos un marco de referencia básico.

PATRICIA POBLETE

Todos los estudios que tenemos hoy, son investigaciones que nos están dando una pista por dónde va la calidad de la educación parvularia. En ellos hay un consenso general: cuando se da un ambiente educativo positivo por parte del adulto, se establecen relaciones afectivas positivas con los niños, los niños necesariamente tienen mejores resultados, no solamente a nivel del desarrollo socioemocional sino que también en el desarrollo cognitivo.

En INTEGRAL se trabaja con niños en pobreza y esa es una columna donde nosotros tenemos que buscar, porque es a partir de ahí donde efectivamente vamos a desarrollar mejor a nuestros niños, con calidad, cuando creamos ambientes educativos que tienen esas interrelaciones personales del adulto y el niño, que son positivas en lo afectivo. Esto orienta también los cambios que podamos impulsar en las prácticas educativas.

ORLANDO MELLA

Tengo la impresión de que la discusión en torno a la calidad nos lleva de todas maneras al concepto de eficacia. Hoy día no se puede hablar de calidad sin hacerlo con el concepto de eficacia, principalmente por lo que se mencionaba acerca de los factores asociados: es preciso considerar el peso del contexto, que afecta a las instituciones que quieren aumentar la calidad, y por lo

tanto se debe entender la eficacia como la capacidad que tiene o no una institución escolar de incrementar la calidad a pesar de lo que está pasando en su contexto.

JIMENA DÍAZ

Respecto a educación de calidad y desarrollo del niño, pero también a propósito de los contextos y de los niños que reciben la educación, podemos hablar de una educación de calidad cuando la educación parvularia logra en forma significativa mejores desarrollos en los niños. Sin embargo, es complicado cuando uno finalmente mira que el desarrollo de los niños está fuertemente influido, no solamente por las características de la calidad de educación que reciben en determinado período, sino que también por las condiciones de la familia. Por lo tanto, pensar que una educación de calidad es sólo aquella que permite que los niños obtengan un nivel de desarrollo que está de acuerdo al promedio esperable, es algo discutible, sobre todo en un país en que tenemos condiciones de desigualdad tremendamente complicadas. Entonces yo diría que también es una educación de calidad la educación que logre y permita a los niños acceder a un mejor nivel de desarrollo, aunque no siempre se logre el estándar esperado.

Un problema posterior es cómo logramos que la educación parvularia siga potenciando el egreso de niños con un buen nivel de desarrollo y que nuestra educación básica tenga una buena capacidad de retención y sea de alta calidad, para continuar desarrollando a los niños.

OFELIA REVECO

Una primera conclusión que se puede sacar de la discusión es que el tema de la calidad es sumamente complejo, dado que está unido a factores históricos y de contexto. Por lo mismo, la relación entre la investigación académica y la evaluación de aprendizaje o de programas deberá necesariamente ser compleja también. En efecto, no basta la evaluación de un factor para poder señalar si una educación es o no de calidad, sino que se requiere de un set de variables y de un conjunto de investigaciones, con distintos tipos de diseño, que permitan profundizar en el fenómeno que estamos discutiendo. Éste es un tema interesante e importante de analizar.

EUGENIA REBOLLEDO

Quiero complementar algo que se señaló antes sobre la calidad como capacidad de la educación de recuperar el déficit de aquellos niños que ingresan al sistema de educación parvularia. A mi juicio, educación de calidad debería ser aquella que permite que los niños que ingresan al sistema con aprendizajes por sobre la media, se mantengan en esos niveles y no se desperdicie su capacidad inicial.

MARTA EDWARDS

Me parece que hay una dimensión del concepto de calidad que debemos enfatizar. Es cierto lo que afirmaba Victoria Peralta, en términos de la importancia de tomar en cuenta los contextos culturales, de tiempo y espacio. Pero también hay ciertos mínimos en que estaremos todos de acuerdo.

Es verdad que los niños llegan al sistema escolar con determinados niveles de desarrollo y que luego su bienestar, su desarrollo y los aprendizajes que logre se deben a múltiples factores, entre los cuales la educación preescolar a la que está asistiendo es una fracción menor. Además, aún en dicha fracción continúan actuando las características personales del niño, las de su familia, su comunidad, las condiciones del país y la política, etc. Ciertamente, no podemos decir que sus resultados dependen de la educación parvularia (y los que tenga más adelante de la educación básica). Sin embargo, aún al interior de todos esos contextos, hay ciertas prácticas educativas mínimas que hacen que ese niño *florezca* o no, que de su máximo potencial o no se desarrolle lo que podría.

Ahora, por otra parte, cuando se hace una evaluación, nunca se va a poder tomar todos los aspectos involucrados (por razones de tiempo, de economía y de inteligencia de las personas que la están haciendo), pero cualquier cosa que vayamos descubriendo –en la medida que una evaluación no es para juzgar sino para mirar y mejorar aquello que esté deficitario– permitirá reforzar y seguir haciendo lo que está bien. En definitiva, creo que en ese sentido estamos más o menos de acuerdo en ciertos mínimos que podemos identificar y promover.

ORLANDO MELLA

De la lectura de los diferentes trabajos surgen tres preguntas que son centrales por su valor intrínseco y porque al parecer hay divergencias en torno a sus respuestas (y qué bueno que haya divergencia, porque esto permite discutir y avanzar).

La primera es el impacto que tiene o no la educación inicial o preescolar a nivel de la educación básica. Me parece que en los estudios no hay consenso sobre esto.

La segunda es sobre la calidad de la educación preescolar misma, lo que pasa hoy día a nivel de la educación inicial, qué factor está influyendo en algún grado en este avanzar hacia la calidad. Y ahí está la pregunta: ¿son de calidad los establecimientos preescolares en Chile?

Finalmente –aunque menos claramente planteada–, si se piensa que los estudios muestran que en la educación básica o media una parte importante del resultado escolar está ya dado por el contexto (por ejemplo, nosotros en CIDE hemos estimado que aproximadamente el 70% de la nota de los alumnos en matemáticas *viene puesta* desde el hogar, algo terrible), la pregunta que surge es ¿cómo lograr trabajar mejor en la responsabilidad que tienen los establecimientos preescolares respecto de los niños?

Sólo quiero agregar un comentario acerca de mi primera pregunta. Creo que el impacto de la educación parvularia en la educación básica está bastante probado y documentado, no es lo único que afecta ni mucho menos, pero logra cierto impacto bastante bien avalado por los datos.

En estudios como el realizado por Bárbara Eyzaguirre y Carmen Le Foulon, se ve la relación con el SIMCE. Es cierto que después se opaca

con efectos como la educación de la madre, pero eso es porque se han comparado todos los niveles socioeconómicos, pero cuando *cortas* por educación de la madre y se analizan aparte los niños cuyas mamás tienen hasta 4º básico, según sus resultados SIMCE están claramente mejor los *con* que los *sin* educación parvularia; lo mismo ocurre entre quienes tienen madres con entre 4º y 8º básico. Entonces, obviamente que a un niño con mamá doctorada en bioquímica y papá doctorado en sociología, que no va a educación parvularia pero tiene una profesora propia en la casa, le va igual que al niño con educación preescolar de nivel bajo. Esto es obvio: la educación preescolar aporta más a los que vienen de hogares con menos recursos, aunque no alcance a igualarlos con los que vienen de hogares con muchos recursos.

CARMEN LE FOULON

Algunos comentarios sobre el análisis que nosotras hicimos en el CEP.

Antes que todo hay que tener muy claro que existe una interacción entre el efecto de la educación parvularia y la educación básica: puede ser que haya impacto, pero que después se pierda por una educación básica de mala calidad.

Dada la educación que hay actualmente, la pregunta es si tiene un efecto diferencial en educación básica asistir a kinder y a prekinder. Si se analizan los resultados del SIMCE y se controlan por todas las variables (niños *iguales*: de igual nivel socioeconómico, el mismo nivel educacional de la madre, etc.), ¿cuál es el efecto que se observa? Lo que se encuentra es una diferencia de 3 puntos a favor de asistir a kinder y menos de 1 punto de asistir a prekinder. Recuérdese que estamos hablando de una prueba de 250 puntos promedio, en que la desviación estándar tiene 50 puntos, o sea, la diferencia es mínima.

Si uno lee las conclusiones de todas las investigaciones presentadas (que se estimula poco el lenguaje, que es escaso el desarrollo cognitivo, etc.), entonces no es raro que eso pase. Dada la calidad actual del preescolar, su aporte es mínimo.

XIMENA SEGUEL

Nosotras hicimos una evaluación de impacto el año '99, con la misma metodología de los años '94 y '96, y los resultados obtenidos para el año '99 son tremendamente alentadores.

En este caso, los resultados son más sólidos porque estamos evaluando dos veces al mismo niño: una vez a comienzos de año y otra vez a final de año (por esto, no se necesita un *grupo control*). Considerando los mismos puntajes usados en el estudio anterior, los niños muestran un avance significativo entre las dos mediciones.

PATRICIA POBLETE

Respeto mucho lo que el mundo académico ha hecho, es tremendamente valioso y ojalá lo sigan haciendo en esa línea. Para INTEGRA no son en absoluto amenazantes. Todas las evaluaciones nos dan pistas de cómo seguir avanzando y cómo seguir mejorando, sobre todo en instituciones como INTEGRA que son más jóvenes, más lúdicas, en que se pueden hacer transformaciones más fácilmente. Quisiera dejar esta actitud abierta como cláusula, porque de pronto uno se apasiona y pareciera que está defendiendo algo porque se

siente amenazada, pero no es en absoluto así. Debemos y queremos escuchar todas las críticas y todos los aportes.

Si se observa la última evaluación de INTEGRRA hecha por CEDEP, los resultados son muy esperanzadores para estos niños, visto el mundo de donde vienen. En INTEGRRA hemos seguido avanzando y espero que los nuevos estudios de evaluación de impacto de la educación serán muy esperanzadores también, mucho mejores que los que tenemos hoy. Estoy cierta que lo mismo ocurrirá con los resultados de JUNJI y el Ministerio de Educación.

Hay muchos más resultados esperanzadores: lo mostrado por Ofelia Reveco y Orlando Mella, en que niños de la JUNJI rinden más que niños de jardines particulares pagados; lo de María Olivia Herrera y su equipo, usando un instrumento de nivel internacional. Es decir, hay algo que está muy bien y eso es lo central. Ahora, por qué a los niños de nivel socioeconómico alto al final les va mejor, simplemente porque tienen otras condiciones familiares, otras realidades, es otro mundo.

LILIANA MAYORGA

Quiero manifestar una preocupación. Me parece muy bien e interesante que haya estudios, con miradas diversas sobre el tema, porque eso enriquece el debate, sobre todo en la educación parvularia. Sin embargo, quiero llamar la atención sobre cuán necesario es medir el impacto de la educación preescolar en la educación básica: no sé si ésa es una información relevante. Ya sabemos que los niños que asisten a preescolar tienen mayor éxito, dadas ciertas circunstancias (abordaje integral, manejo de un conjunto de variables, intervención a más temprana edad a nivel integral y con las familias, etc.) Entonces, ¿qué importancia tiene hacer un estudio así, si a estas alturas –por investigaciones hechas en otros países– es sabido que cuando hay ciertas condiciones efectivamente tiene un impacto?

En segundo lugar, tengo la impresión de que tenemos un problema global en la educación, que atraviesa los diferentes niveles socioeconómicos. Sería muy útil mirar también el comportamiento del SIMCE para los sectores particulares privados: ahí se dan ciertas condiciones, requisitos, todos los elementos básicos y sin embargo en ese sector tampoco se está alcanzando la meta esperada. Algo está pasando en nuestro sistema educacional como conjunto, es verdad que la calidad pasa por el bienestar de los niños, pero tenemos que ver los demás factores que inciden.

En tercer lugar –vinculando los dos primeros puntos– tal vez sería necesario que las investigaciones se centraran en el análisis de cuáles son aquellas dimensiones que hacen posible que la educación pueda mejorar y pueda salir adelante (por ejemplo, mejorando el SIMCE). Por otro lado, cuáles son aquellos factores que efectivamente están entabando la educación chilena.

Esto es relevante además, porque algunas evaluaciones que hemos hecho han mostrado que, a los que inicialmente les iba mejor, luego les va más mal. Las escuelas que más rápido mejoraron fueron aquellas que partieron de más abajo, en cambio aquellas en situación intermedia no avanzaron significativamente.

Finalmente, algo pasa con lo que nosotros definimos como *calidad* y lo que piensa la persona, el beneficiario, los usuarios. Creo que una manera de hacer política pública es también mirar el punto de vista de las necesidades de la comunidad y cómo perciben sus necesidades, las de los niños, y cómo está el sistema educacional –directores, comunidades educativas– percibiendo estos cambios.

JIMENA DÍAZ

Yo asumo una postura bastante más pragmática. La educación preescolar dice que educa y potencia el desarrollo de los niños desde los primeros meses hasta el ingreso a la educación básica; adicionalmente sabemos que las expectativas familiares de los sectores bajos y medios, respecto a la educación de sus hijos, tiene que ver con una educación parvularia que prepara para la educación básica. Entonces (más allá de los logros, asumiendo que tenemos una historia, que se trabaja en condiciones difíciles para mejorar la calidad en nuestro país) podríamos centrarnos en los estudios realizados, cuyos resultados nos pudiesen aportar conocimiento sobre cuáles son aquellos factores que puede concluirse, garantizan mejores aprendizajes o mejor desarrollo de los niños y mejor rendimiento en la educación básica.

Más allá de las limitaciones –de básica y preescolar– ¿cómo lo podríamos hacer mejor? Saber –no con detalle ni recetas– cuáles son aquellos factores que impactan en tener luego mejores logros.

MALVA VILLALÓN

Quisiera enfatizar algo ya planteado, el tema de la calidad está instalado entre nosotros, tanto en el ámbito político como entre los investigadores de la educación. La organización de este debate y el conjunto de trabajos propuestos para ser analizados y evaluados lo confirman. Las contribuciones de los participantes y la revisión de esta serie de estudios me mueve al optimismo acerca de nuestra situación, comparada con la de otros países de la región, con un nivel de desarrollo socioeconómico semejante al nuestro. Contamos con un conjunto de antecedentes que incluyen tanto resultados como métodos de investigación. La evaluación de impacto del CEDEP de 1999 se basó en la realizada previamente en 1994 y 1996, mostrando una continuidad en la investigación que no existía antes. Estamos avanzando en la construcción de una base de conocimientos acerca de nuestra realidad y la preocupación por la calidad está instalada, hasta un cierto punto, en el debate público. Digo hasta cierto punto porque permanentemente vemos reportajes sobre educación, pero marcados por un sensacionalismo negativo, que destaca el fracaso y las dificultades, sin matices. Sería importante que una de las conclusiones de nuestro debate sea ampliar la difusión del conocimiento disponible, de manera que se conozca la complejidad del tema de la calidad y los muchos factores que la afectan.

En este mismo sentido, me parece importante destacar el proyecto de formación, educación e intervención a nivel de la comunidad, en que se educaron los niños. En este programa de intervención se ponen en práctica algunos principios que la investigación ha identificado como condiciones fundamentales para lograr resultados efectivos. La idea es que, si queremos dar educación para todos (la tarea que se han propuesto los organismos internacionales) hay que ir a buscar a los

niños donde estén. Por otra parte, en la investigación realizada por nuestro equipo se concluye que el peso de los factores familiares es decisivo, por lo que apunta en este mismo sentido ¿Qué tipo de intervenciones podemos plantear? Intervenciones más amplias en las que se comprometa a la comunidad en su conjunto

Hay un cierto agotamiento –y eso se discute a nivel internacional– del modelo de intervención que deja caer sobre la escuela, sobre la institución escolar, todo el peso de la responsabilidad de la educación. Ese es un modelo que se agotó y de aquí debe salir la convicción de que, cuando se trata de proyectos de intervención efectivos tienen que ir dirigidos a la comunidad. Hay documentos en los que se habla de la *comunidad de aprendizaje*, es decir, en los que se enfatiza el carácter comunitario del proceso de aprendizaje. En Barcelona, por ejemplo, hay una iniciativa en la cual los ayuntamientos se comprometen a educar desde los municipios, en las plazas, en las bibliotecas, como un acuerdo social. Eso es fundamental para hacer intervención hoy. Yo apuntaría a cómo construir eso, sin perder la idea de que los centros escolares son un ámbito fundamental de la educación.

En segundo lugar, me parece relevante analizar la afirmación de que *después de 10 años de agobiante reforma, todavía no logramos que los sectores pobres tengan un nivel de logro aceptable*. Esta afirmación no sólo se aplica a nuestro país, sino que también afecta a países como Inglaterra, donde después de 10 años se han dado cuenta que las familias se desentienden de la educación de los niños y los problemas persisten, a pesar de los cuantiosos recursos invertidos. Algo semejante puede concluirse de la evaluación de los logros de la educación escolar en Estados Unidos. En Chile, el hecho de que el P900 no logre el nivel no nos puede instalar en una situación de estancamiento, en la que las dificultades aparecen como insuperables. Al contrario: si no funciona un modelo, tenemos que construir otro. De lo contrario, se establecerá un diálogo de culpas recíprocas, en el que la sociedad acusa a la institución escolar de ser incapaz de cumplir con su tarea y la escuela señala a las familias como las responsables del fracaso de la educación. César Coll, profesor de la Universidad de Barcelona y gestor de la reforma del sistema escolar de España, ha señalado recientemente que la educación no puede ser tarea exclusiva de la institución escolar, en un contexto de des-responsabilización de las otras instituciones sociales. Yo no tengo una propuesta, pero creo que la podemos construir.

Tercero, un comentario metodológico. Se afirma que *los niños de nivel superior no progresan en el jardín infantil*. Este es un hecho bien establecido: nuestra educación parvularia y también la educación básica, nivelan hacia abajo. Sin embargo, esto puede atribuirse, en parte, a que los instrumentos de evaluación aplicados favorecen esta situación. Resulta urgente cambiar los instrumentos de evaluación, que son insuficientes y poco apropiados como fuentes de información acerca de los niveles de aprendizaje de los niños. El trabajo del CEP ha apuntado mucho en ese sentido al preguntar ¿con qué nos estamos midiendo? ¿qué es el SIMCE, qué mide? Es necesario corregir, revisar, son instrumentos que no apuntan a lo que queremos.

Finalmente, una referencia a la necesidad de ampliar nuestros estudios al campo de la intervención, para comprender mejor los procesos de aprendizaje. Nosotros tenemos probado que la educación preescolar impacta a la educación

básica. Pero, cómo y en qué. Sabemos, por otra parte, que hay una falta de articulación total entre educación preescolar y básica. Entonces, decir que los que fueron al jardín están mejor, es una explicación muy pobre. Estadísticamente tiene *puntitos* significativos, pero eso no nos orienta acerca del proceso mismo, lo que sólo puede alcanzarse si se realizan intervenciones pedagógicas, con carácter experimental. Por ejemplo, cómo los niños aprenden matemáticas. Todas las investigaciones actuales indican que no es haciendo al niño que cuente y junte objetos que va aprender matemática. La matemática es una herramienta cultural que el niño la puede adquirir mucho antes de la educación básica, de hecho en la educación temprana o preescolar. Pero yo siento que nosotros –formadores de educadoras– no hemos cambiado mucho con esta información, cómo a nivel preescolar las educadoras van a saber enseñar matemáticas, van a saber alfabetizar a los niños a edad temprana de una manera rica, constructiva, evitando un simple traslado del cuaderno de primero básico al nivel de transición.

ORLANDO MELLA

Tengo la sensación que los estudios que uno va viendo apuntan en la misma dirección que los expertos que están en Chile, que tienen esa visión más política. La investigación empírica nos da las pautas y de alguna manera tenemos que hacerlas coincidir con esta visión política: cuando se encuentren, se producirá un consenso mayor hacia lo que se va. Yo diría que ese encuentro significaría, sin lugar a dudas, que hay un impacto en la educación inicial preescolar a la básica y al mismo tiempo (ahí coincido mucho con los otros estudios que se han analizado acá), que ese impacto es muy bajo. Estadísticamente significativo, pero en términos de la política educativa es muy bajo. Sobre todo si al analizarlo controlamos el efecto de otras variables que también inciden.

Éste es un punto de alerta en el sentido de que, tal como lo plantea la teoría y como se ha visto en otros países, el impacto del preescolar sobre la infancia podría ser mucho mayor en Chile. De ahí el problema político: son las circunstancias, los contextos, los que hacen que, cuando yo controlo por factor socioeconómico, se desaparece casi todo el efecto de preescolar.

MARÍA VICTORIA PERALTA

Sobre el tema del impacto de la educación parvularia en la educación básica. Vi un estudio muy reciente sobre la percepción que los profesores de educación básica tienen de los niños que venían de educación preescolar. Ellos piensan que son niños supuestamente poco disciplinados, preguntones, inquietos, movedizos, es decir, en la educación básica no se valoran ciertos objetivos que justamente intentan desarrollar las educadoras de párvulos, y se privilegian otros, como el tradicional *apresto*. Este es un tema que muchas veces hemos trabajado: la educación parvularia tiene un sentido en sí o si tiene sólo un sentido para la educación básica. Esa educación preescolar con sentido en sí, es una educación gozosa, difícil de convertir en indicadores racionales: bienestar, felicidad, suenan como un idealismo. Nosotros queremos que los niños manejen aprendizajes interesantes, sean muy buenos aprendiendo, tengan esa visión holística, que sean realmente personas, fantásticas personas en esa etapa de 5 ó 6 años. Hasta donde yo sé, casi no hay investigación en el mundo que haya evaluado estos otros efectos y no solamente el rendimiento escolar, medido en lectura y escritura, esos otros efectos en países en desarrollo

como nosotros son necesarios. ¿Cómo vas a evaluar la imaginación, cómo vas a evaluar la fortaleza interna de los niños tan importante para la vida? Hay problemas metodológicos que aún no se resuelven. Si uno recoge el concepto de que la calidad es multifactorial y contextualizada, significa que entran muchos factores en juego, pero habitualmente los factores que se analizan son pocos.

Volviendo al pragmatismo que decía Jimena Díaz, quizás un trabajo en el futuro debería abordar cuáles son los aspectos que dificultan el desarrollo de la calidad, tanto internos como externos. Porque hay muchos problemas de contexto: si tienes 45 niños de 5 a 6 años en una sala y tienes en JUNJI una educadora cada 2 ó 3 salas; o en INTEGRAL, una cada 4 ó 5 salas; o cuando existe una escasa dotación de material didáctico para todos los niños; cuando no hay perfeccionamiento permanente para todas las educadoras, etc. Hay un gran número de variables que deben analizarse. Por eso hablo de contextualizar, no para escudarse, creo que mis colegas hacen todo el empeño que pueden, y a pesar de las dificultades, logran avances.

Incluso cuando uno toma el tema formación de las educadoras. Sentimos que se ha invertido en cosas importantes, se ha hecho un replanteamiento de los planes de estudio, por lo menos en las universidades que entraron en el perfil de cambio. Sin embargo hay una tesis de investigación en la UFRO –sobre una de las universidades que ha hecho cosas interesantes en formación de educadoras de párvulos– hicieron una evaluación del tipo de creencias que tienen las educadoras, para ver cuáles son las teorías implícitas que tienen y si una formación es capaz de cambiar esas teorías implícitas. Los resultados mostraron que, a pesar de ese cambio tan sustancial en la formación, sólo algunos de los aspectos de lo que ellos pensaban acerca de la educación cuando ingresaron se cambiaban. Es decir, sus 12 ó 13 años en la educación tradicional verticalista, pesan mucho más que los 3 ó 4 años que están en la Universidad. En conclusión, hay que hacer otro tipo de formación, hay que hacer otro tipo de perfeccionamiento, con más recursos financieros y humanos.

Por otra parte, hablamos en la Reforma de elementos externos de una cultura en función a los niños. Pero ¿qué hemos encontrado en la realidad? Museos y otras instituciones que no reciben párvulos. El derecho del niño pequeño a la educación pareciera no ser para párvulos. O sea ¿está realmente nuestro país dispuesto a cambiar ese pensamiento? Es fácil decir que en ello tenemos que participar todos, pero a la hora de hacerlo, siempre hay muchas incongruencias.

Entonces, si vamos a emprender un camino en conjunto para esto, para tener una concepción del niño mucho más desafiante y favorecerla en la realidad, se requiere que se movilicen muchos en función de ello. Debemos tener en claro que estamos recién empezando una reforma y que estos procesos toman tiempo. Nosotros tenemos claro cuáles son nuestras fortalezas y nuestras limitaciones, tanto por las investigaciones como por lo que nosotros vemos. Pero siento que ese paso, a pesar de todo lo que hemos hecho y que hemos ido creciendo, es más allá de eso: para ello se requiere una cultura nacional, que creo todavía es muy parcial en cuanto al apoyo. Necesitamos apoyar unas iniciativas desafiantes que no siempre tienen todo el respaldo de todos los actores para hacer sus cambios, necesitamos mover a todo el país hacia una cultura social por el derecho a la educación de los niños pequeños.

SELMA SIMONSTEIN

En los últimos años la educación parvularia se ha sentido demandada a demostrar efectividad, por eso también hemos ido mirando esos aspectos acerca de qué factores tienen que intervenir para realmente producir calidad. Otro asunto es qué pruebas estamos usando para medir. Creo que el SIMCE tiene bastantes aspectos que deberíamos revisar. Por ejemplo, hace tres años a nosotros nos tocó revisar una pregunta abierta de 4º año básico de ciencias para nivel nacional del SIMCE y la verdad es que todo lo que tenía que ver con imaginación no tiene cabida. También revisemos las pruebas, incluso las de CEDEP (con todo lo discutido y lo positivo de que nos dio un grado de alerta, nos hizo reflexionar a los educadores de que los niños estaban aprendiendo poco, y eso nadie lo puede discutir), tenemos que revisar los instrumentos que estamos utilizando, tal vez no son los más adecuados para medir a nuestros niños. Así, yo creo que si estamos tratando de medir efectividad contra demanda, para demostrarle al Ministerio de Hacienda por razones presupuestarias que somos efectivos, probablemente nos encontremos con estos problemas.

Yo haría un llamado a mirar más al fondo y no sólo a demostrar efectividad. Nos vamos a desgastar mucho en construir pruebas para eso y no estamos viendo qué está pasando directamente en el aula (todos estos aspectos que declaraba Victoria Peralta, como educadoras con muchos niños, revisar la formación de nuestros profesionales, el material didáctico para la educadora y los niños). No estoy descalificando la discusión ni las investigaciones, no quiero que quede esa sensación, pero no nos obliguemos tanto a demostrar efectividad, cuando la educación parvularia tienen en sí un sentido y que se ha demostrado a nivel internacional.

Finalmente, como aporte al mejoramiento de la educación preescolar, me parece que las instituciones gubernamentales debiesen abrirse más a conocer y valorar lo que hacemos las demás instituciones. En la mayoría de estos temas –participación de la familia, mejoramiento de la enseñanza y de la formación de las educadoras– tenemos algunas universidades y fundaciones que estamos haciendo aportes importantes. No estamos comenzando recién a hablar de estos asuntos, tenemos experiencia y conocimiento relevante acumulado, que el estado debe tener mayor sensibilidad para acoger.

OFELIA REVECO

Creo que es muy importante tener un sentido del conocimiento científico que se produce, porque permite tomar decisiones distintas, según el tipo de investigación que se realiza. Al revisar los estudios que hay en Chile, en general uno constata que, salvo la de CEDEP, han contado con pocos recursos y esto tiene que ver con el tipo de investigación y evaluación que se ha hecho. Si uno piensa solamente en el acceso a recursos para investigación en Chile en el caso de Fondecyt, no hay más que 7 u 8 investigaciones en educación en general, y tal vez una en educación parvularia. Lo mismo sucede con los fondos de la Fundación Andes. Se ha hecho lo mejor que se puede.

El tipo de investigación que se ha producido es utilizando un diseño metodológico y conceptualmente investigaciones de corte positivista, que aportan pero miran desde otro ángulo que el conocimiento y reconocimiento que permite

comprender fenómenos. Así, aunque sabemos que los niños aprenden o que algún impacto existe, sin embargo sobre por qué, cuándo y en qué condiciones, no tenemos respuesta. Tenemos visiones, tenemos sistematizaciones, hipótesis, pero no sabemos.

Diría un tercer tema que tiene que ver con los instrumentos. Nunca vamos a encontrar el instrumento perfecto porque no existe. Hay instrumentos distintos que permiten evaluar aspectos diferentes del desarrollo o del aprendizaje, pero algo que me hace mucho peso –fue una línea de investigación que se desarrolló en el CIDE por muchos años– es cómo logro evaluar cosas que observo en la práctica de la educación parvularia, pero que es imposible evaluarlas con el instrumento que tengo: como cualquier producción cultural, la educación parvularia se considera un cierto tipo de cultura en la construcción social, que tiene sus propios códigos, pero cómo logramos acercarnos un poco más y sin caer en simplificaciones. Por ejemplo, cuando esto se transforma en una información que se comunica al público, se tiende a caer en una serie de extremos, que más que aportar o de servir para el propósito que se hizo la investigación o evaluación, termina haciendo daño, produciendo una serie de obstáculos para el cambio y genera a la vez un gran daño a la población.

JORGE SANHUEZA

Quiero tomar algunas ideas que han ido apareciendo y después intentar dar un paso más en esta discusión, para poder acercarnos a una conclusión o consenso.

Está claro que necesitamos valorar la investigación, desde el punto de vista del que provenga. Si nos remontamos algunos años atrás, pese al efecto inicial que tuvo la investigación de CEDEP (precursora dentro de lo que hoy nos ha reunido), al clima de aquellos años y al efecto inmediato de la investigación, aportó datos y movilizó esfuerzos, más allá de las observaciones que en ese entonces y hoy día pudiéramos hacer. Lo valioso es que, a partir de esa iniciativa, hemos podido empezar a recopilar lo que es importante y nos hemos atrevido a poner sobre la mesa lo que mucho antes habíamos venido desarrollando también, que es buscar claves para poder mejorar en definitiva la calidad.

Lo segundo que parece es importante clarificar es la unidad de análisis que tenemos cuando usamos o leemos investigaciones. Hay que tener algún cuidado con decir que las investigaciones están evaluando *la educación parvularia*. Ahí hay un tremendo error. Los que hacemos investigación ponemos mucho cuidado en limitar las conclusiones a la unidad de análisis, y no más que eso, pero cuando los resultados se utilizan en otros espacios, nos parece que comienza a desvirtuarse mucho el sentido original para el cual fueron diseñadas las investigaciones y –en tal sentido– generan un clima que no es siempre favorable, como lo es usar la investigación para fines de mejorar y tomar decisiones.

La discusión sobre si la educación parvularia o los programas de educación parvularia tienen o no que demostrar efectividad, es una realidad de cada programa. En la Fundación Arauco nos sentimos obligados a demostrar, por nosotros mismos, que nuestra intervención es efectiva. Los diseños de investigación apuntan tanto a que podamos mejorar la intervención como que

podamos descubrir cuál es o son las claves de la intervención, en los factores que nosotros hemos llamado *específico*, que probablemente son comunes a cualquiera intervención, como los *no específicos*, que son los más difíciles, y que dicen relación con el ámbito de las creencias, del estilo de la intervención. En tal sentido hemos propuesto mirar la evaluación de nuestros programas en base a cuatro parámetros educacionales, que son compartidos y que se pueden utilizar como paraguas para la evaluación de los programas: la utilidad, la facilidad, la ética y la exactitud. En consecuencia, si nos preguntamos para qué nos sirve lo que estamos haciendo, podemos entender los diseños que hemos elaborado. Eso es lo importante.

Por ejemplo, en la Fundación Arauco estamos trabajando en la escuela que tiene las dificultades de la transición entre lo preescolar y lo escolar. Hemos considerado aquello dentro de un programa común y es una de las cosas que permite mejores resultados, porque las educadoras creen que lo que ellas están haciendo tiene sentido en sí mismo, pero también debe tenerlo en función de lo que su colega la profesora de 1º o 2º básica recibe. Después de todo es el mismo espacio, el mismo equipo, el mismo niño.

Por ahí hay toda una línea que da cuenta de lo que estamos haciendo y de cuán útil o no puede ser la investigación de nuestra intervención. Quiero insistir en eso porque nos podemos confundir: el diseño de estudios es prioritariamente para nosotros mismos, para mejorar lo que estamos haciendo, y eso es distinto de una investigación universitaria o de una evaluación externa de programas.

Finalmente nos resulta (y creemos que tiene asociación con tener mejores resultados) el que, así como el destinatario de la investigación somos nosotros mismos, la devolución de la información que hacemos primariamente es hacia los involucrados. La investigación en tal sentido se transforma, y el resultado de ella y el análisis se transforma en investigación en sí misma, al ser conocida y analizada por la educadora que está en los cursos de transición de la escuela o por la comuna o por el director o los equipos pedagógicos. Cuidar la devolución que hacemos es difícil. Desde hace años Fundación Arauco realiza el esfuerzo de devolver al centro educativo la información de las investigaciones. Todo esto me parece fundamental, de lo contrario perdemos en términos de nuestro primer objetivo, que es mejorar las prácticas y las toma de decisiones a todo nivel.

CRISTIÁN BELLEÏ

En primer lugar, identifiqué una tendencia a la relativización, que como criterio metodológico parece aceptable o indispensable, pero no imagino que esa relativización nos lleve a tanto para no tener ciertos estándares contra los cuales evaluar la calidad y la utilidad, así como orientar las acciones de la educadora y las expectativas de la familia. La comunidad, el país, esperan *algo* de la educación preescolar, independiente de la limitación de nuestros conocimientos, y ese *algo* tenemos que tener la capacidad de transmitirlo a las personas que trabajan y también a las familias que envían a su hijo ahí, con ciertas esperanzas sobre este servicio. En este sentido hace falta volver a la dureza de los estándares académicos y las expectativas sociales.

Un segundo punto. Se observa a veces que los niños a los 4 ó 5 años manifiestan ciertos logros por asistir al preescolar, pero en 4º básico vemos que un niño no demuestra ventajas por haber estado en la educación parvularia. Una interpretación, muy frecuente, es que su experiencia escolar entre los 6 y 10 años (enseñanza básica) fue de tan mala calidad que sus ventajas previas se diluyeron. Mi pregunta es, ¿hay alguna metodología que nos permita saber si las destrezas, las habilidades, las capacidades que se generaron en esa etapa inicial son tan blandas que se diluyen efectivamente por un mal tratamiento posterior?, ¿hay la posibilidad de estudiar niños que hayan recibido la misma mala educación básica, pero cuyas habilidades iniciales manifiesten mayor capacidad de *sobrevivencia* porque están adquiridas de una manera mas sólida? Sería duro constatar que todo lo que la educación preescolar pueda hacer es susceptible de perderse en los tres años siguiente si la escuela no tiene calidad, pero este puede ser el caso.

Si afirmamos que los resultados de 4º básico no son un criterio evaluativo y tampoco lo son las pruebas sicométricas, desarrolladas no desde la educación sino desde la psicología. Si además la educación preescolar no tiene un currículu con un sistema nacional de evaluación asociado a ese currículu. Debemos entonces renunciar a la posibilidad de tener unos criterios externos que intervengan las prácticas y orienten las expectativas. La pregunta no es sólo retórica: todas las precauciones metodológicas para relativizar tanto el servicio como su evaluación, pueden llevarnos a una situación de callejón sin salida. Más aun, en términos de organización del tiempo, del trabajo de la educadora y el currículu en la práctica ¿tenemos estudios que permitan evaluar la calidad del ambiente educativo? Esta podría ser la perspectiva desde la que el mundo preescolar elabora sus propios estándares. Si no lo hay, me parece riesgoso descalificar los criterios evaluativos externos, sin al mismo tiempo afirmar los propios.

MARÍA VICTORIA PERALTA

Eso es justamente lo que hay que construir: los estándares propios del nivel preescolar que resguarden y den cuenta de sus principales sentidos. Las evaluaciones que se tienen aportan, pero no suficientemente porque ahora estamos con un nuevo marco de referencia, que señala nuevos énfasis y, por lo demás, el tema no está resuelto del todo a nivel mundial. Recientemente estuve en un evento de la OECD y ahí estaban los máximos expertos mundiales en este tema y en evaluación, y les hice la pregunta: cómo encontrarnos con un sistema de evaluación para el país, que de cuenta realmente de estos esenciales de la educación parvularia, sin pasarle una *aplanadora* a los niños, es decir, dando cuenta de las diversidades contextuales, la diversidad de los niños, los énfasis, las libertades que tiene cada educador al implementar un currículu, etc. La respuesta es que nadie tiene todavía un sistema así y quizás sea bueno iniciar un proceso nacional en este sentido.

No se trata de relativizarlo todo. Quizás ésta pueda ser la instancia en que empecemos a reflexionar y avanzar, sin tampoco caer en *no hacer nada*; avanzar a ciertos indicadores que puedan dar cuenta de esenciales de la educación parvularia, con una precisión mayor de lo que hemos hecho hasta ahora.

IVONNE FONTAINE

¿Qué importancia tiene plantearnos el impacto de la educación parvularia en la educación básica? Es importante desde el punto de vista del rendimiento, pero ¿porqué tenemos que pensar que lo que hacemos tiene que impactar en la educación básica?, ¿no tenemos nada propio que sea tan importante? Por qué no mirar al revés: cómo la educación básica impacta a la educación parvularia, porque creo se nos está desdibujando un poco la educación parvularia como tal.

Me preocupa cuando se habla de *eficacia* y se une con *calidad*. Tenemos que ser eficaces, pero sin olvidar que existe otra función principal: desarrollar las potencialidades del niño. En eso tenemos que ser eficaces. Me preocupa cuando se habla sólo de eficacia en la educación básica y a eso se llama calidad. Hablando a las educadoras que trabajan en jardines infantiles ¿les vamos a pedir eficacia para que el niño ingrese en buenas condiciones a la educación básica? Yo lo puedo entender desde esta mesa de debate, pero me preocupa cómo esto es interpretado externamente y cómo es usado después.

Adicionalmente me preocupa cuando hablamos de las prácticas pedagógicas. Ellas tienen relación con lo que hacemos en la universidad, somos formadoras en la universidad, ¿y qué estamos formando?, ¿cómo estamos formando a nuestros futuros profesionales para que lleguen a ser realmente buenos educadores? He trabajado en varias universidades y tengo la sensación que a lo largo del tiempo no hemos podido lograr formar buenos profesionales en la educación parvularia. Por otro lado, la práctica pedagógica pasa por las actitudes y las actitudes de las personas que tienen a cargo la educación de los niños son hasta el momento lo que no hemos podido modificar, y eso muestran todas las evaluaciones. Entiendo que es difícil cambiar esas actitudes a educadoras que llevan 25 ó 30 años trabajando con niños. Las prácticas pedagógicas actualizadas que nosotras quisiéramos, aunque se hayan perfeccionado. Por supuesto que tenemos que cambiar, tanto la formación de nuestros futuros profesionales como las prácticas pedagógicas, porque no podemos perder de vista quién es el sujeto de la educación.

Finalmente, las investigaciones han tenido un valor muy grande, porque no solamente han sido una alerta sino también han sido un latigazo para muchas educadoras de párvulo. De hecho, se les está diciendo: “¡No lo están haciendo bien, tienen que hacerlo mejor!” y eso ha sido un terremoto. Pero como lamentablemente no les podemos decir en este momento cómo lo pueden hacer mejor, entonces ha venido un “bajón”, una depresión, un desincentivo porque no saben cómo cambiar esto que está sucediendo.

MARTA EDWARDS

Ofelia Reveco decía “no hay instrumento perfecto, unos miden una cosa y otros, otra”, es verdad, pero también es cierto que hay unos buenos y menos buenos, por decirlo de una manera suave. Lo que pasa es que tenemos pocos instrumentos estandarizados para medir aprendizaje. Tenemos varias escalas de desarrollo que se han hecho por gente muy seria, pero no son pruebas de

aprendizaje, que se hicieran con ese objetivo. Algunos de los test que usamos tuvieron como objetivo identificar a los niños *en riesgo* y *con retraso*, y hacerlo de forma económica, con muy pocos indicadores, para permitir aplicarlos en forma masiva. Creo que esa etapa tenemos que terminarla. La mayoría de estas pruebas de funciones cognitivas y funciones básicas tienen sus fundamentos en los años 70. Pero la investigación científica avanza y deja atrás cosas que no pueden conservarse: así como nos preocupamos de la edad de las educadoras, me preocupa la edad de las pruebas que estamos usando.

No confundamos lo que medimos con lo que es la cosa en sí. Por ejemplo, cuando discutimos si la educación parvularia impacta o no en la educación básica. Cuando medimos *educación básica*, por las limitaciones de la investigación, medimos si los niños leen mejor, más rápido, o si hacen cálculos simples. Pero la educación básica no es sólo eso, tenemos que tenerlo claro: dejamos a un lado los efectos en la socialización y el desarrollo psicológico del niño. Esto es clave, porque una cosa es tener criterios evaluativos, objetivos de desarrollo que queremos que los niños alcancen, y otra es saber cómo medirlos. Los indicadores usados son muy importantes, hay que tenerlos en cuenta: una cosa son los niveles de logro que uno establece y otra los indicadores que usa. Los indicadores siempre tienen que estar en revisión. Con todo, si leemos las evaluaciones y los estudios actuales, hay que concluir que estas investigaciones son muchísimo mejores metodológicamente que las que teníamos hace 15 años. Y esto no es una confrontación entre investigación cuantitativa y cualitativa: hay investigación cuantitativa buena y mala que aporta poco, y otra fina que aporta mucho; así como investigación cualitativa que dice mirar en profundidad, pero que no ve nada.

BÁRBARA EYZAGUIRRE

Considerando las características del sistema chileno, probablemente las instituciones que son más grandes –como Junji, Integra, Fundación Arauco– tienen capacidad de levantar pautas de evaluación. Pero el problema de un jardín chico cualquiera, es que no tiene ninguna posibilidad de hacerlo. No se debería llegar a un único instrumento de evaluación tipo SIMCE, sino que estandarizar pruebas y elaborar pautas de cotejo variadas que se pudieran ofrecer a los establecimientos. Eso sería tremendamente valioso para que los centros pudieran autoevaluarse de acuerdo a sus propios proyectos educativos. Por supuesto, con algún tipo de *coladero*, para que estén sólo las mejores pautas, con preguntas más interesantes, porque las pautas y las pruebas guían la acción, la planificación, la mirada de la parvularia. Esto sería sumamente valioso porque ayuda a concretar los objetivos, a focalizar energías y a verificar el cumplimiento de metas.

JIMENA DÍAZ

Estoy de acuerdo con lo que propone Bárbara Eyzaguirre, de hecho antes se había estudiado la posibilidad de contar con un conjunto de instrumentos diversos para ser aplicado en función de los distintos propósitos de las instituciones y en función también a determinado grupo de niños, en un determinado sector del país, que nos permita ver cuáles son algunos avances. Efectivamente, por lo menos para las insti-

tuciones públicas, esto permitiría hacer algo distinto a lo que se está haciendo. Lamentablemente no existen fondos a nivel de estas instituciones para poder concordar estudios o investigaciones que verdaderamente estén al servicio de estos grandes desafíos que tenemos hoy.

A propósito de esta oportunidad única de diálogo de las instituciones públicas con los investigadores, la pregunta es cómo podemos seguir este diálogo, que nos permita una cooperación más estrecha de acuerdo a estas necesidades, porque ustedes investigan los niños con los que nosotros trabajamos y que son nuestra responsabilidad, de los cuales nosotros esperamos resultados. Como dijo Cristián Bellei: la educación parvularia ha mejorado muchísimo, en cobertura y en el acuerdo de tener nuevas bases curriculares, pero sería pobre para el país si sólo lográramos tener *niños felices*. Porque podríamos pensar que con relaciones familiares mejores, la felicidad es mucho más plena que en un jardín. Sin embargo, estamos convencidas que esos son años cruciales para el aprendizaje, y tenemos que hacernos cargo de cómo potenciamos ese aprendizaje, para que el niño que se inserta en un sistema tenga crecientes posibilidades para desarrollar mejores aprendizajes. Finalmente, en esta lógica, aunque la educación parvularia sea responsable sólo del 8% del desarrollo del niño (y lo demás sea la familia y el entorno) debemos responder por esa parte que nos corresponde, aún entendiendo que el problema sea integral.

MARÍA ISABEL LIRA

Hay dos puntos que me parecen necesarios y que no hemos tocado en el debate.

El cambio de actitudes en las educadoras, pasa por un cambio cultural más amplio: el que la educación parvularia sea el primer nivel de enseñanza, en que los niños a esa edad puedan aprender. Ya por lo menos está en el acervo cultural general el que es una etapa importante y que los niños deben pasarlo bien, que debemos quererlos y darles seguridad afirmando su autoestima. Pero no está la idea de que, en el jardín, los niños no sólo van a jugar, sino a aprender. A su vez, las mamás tampoco tienen conciencia de su rol en esto. En CEDEP hicimos un pequeño estudio, en que conversamos con muchas mamás y ellas se atribuyen mucha importancia en cómo les vaya a sus hijos, pero piensan que lo que ellos tienen que hacer es *tenerlos limpiécitos, llevarlos a la escuela, tenerles la camisa planchada*, pero ni una señora o muy pocas, dijeron *fíjese que si yo le converso más a este niño, le va a ir mejor*. Entonces los niños ya entran a la educación parvularia con un déficit que proviene de esta concepción.

Otro tema. Nunca convocamos a estas reuniones de educación preescolar a la gente que trabaja en salud, que es la que tiene que ver con la promoción del desarrollo y de la integralidad de los niños de 0 a 3 años. Todos los niños van al *control del niño sano* y no hay ninguna educadora de párvulos en los consultorios o en las postas. A su vez, la formación de la enfermera (que es una señora a la que le han enseñado sobre los piojos, el Hanta, etc) es pobre en estos temas de aprendizaje y desarrollo.

CARMEN LE FOULON

Soy una recién llegada a la educación preescolar, y como tal, tengo que hacerme la pregunta central: cuál es el fin de la educación preescolar, qué esperamos de ella. Antes que todo, se debe definir claramente qué es lo que se espera de ella. Puede ser dejar bien preparados a los niños para entrar a primero básico, ya que hay cierto consenso de que una buena educación preescolar aporta al desarrollo cognitivo y emocional de los niños, (además, como decía Cristián Bellei, no hay nada mejor para la autoestima que lograr buenos aprendizajes). También se ha encontrado evidencia de efectos a largo plazo, especialmente en grupos desaventajados, como mejor desempeño escolar, mayor responsabilidad social, mayores ingresos, etc.

Una vez que se ha definido, se debe tener claro que sólo cuando es de calidad, tiene los efectos deseados. La experiencia internacional así lo demuestra. En Chile, según los estudios que hemos revisado, dada la calidad actual, encontramos que la educación preescolar tiene poco o ningún efecto. No es porque la educación preescolar no tenga impacto *per se*, sino que ésta sólo lo hace si es de calidad.

El desafío siguiente es ver cuáles son los indicadores *intermedios* de calidad, que nos permiten evaluar si vamos por buen camino. Para eso debemos tener muchas pruebas, muchas evaluaciones distintas, que permitan medir el desarrollo de los niños, que permitan ir aprendiendo de las experiencias, haciendo una evaluación formativa.

PATRICIA POBLETE

No soy educadora de párvulos, soy psicóloga y me hice cargo de la Fundación INTEGRÁ justamente en el marco de la ampliación de cobertura, pero cobertura con calidad, por eso creo que evaluar la calidad de la educación parvularia en Chile es necesario.

Cuando veo todos los instrumentos de evaluación que se usan (en la Fundación INTEGRÁ tenemos una pauta de evaluación formativa, que fue construida prácticamente por CEDEP) me pregunto por la evaluación del bienestar socioemocional del niño, cómo se mide ese bienestar socioemocional y cuáles son los instrumentos que se utilizan. Para medir el desarrollo sicomotor se podrá tener un indicador un poco más asertivo, también hay funciones básicas de desarrollo cognitivo, ambiente educativo o prácticas educativas. Por lo tanto, es necesario juntar esas visiones, ponerse de acuerdo y construir instrumentos que pudieran ser para todos, para la educación pública y privada, que midieran cuál es el verdadero impacto de la educación parvularia hoy en Chile, y cuál es la calidad que nosotros tratamos de entregar.

No le tengo miedo al término *calidad*. Es importante conocer la calidad del servicio. Pienso que en educación parvularia le entregamos a los niños herramientas importantes para ingresar a la educación básica y esas tendrían que ser vitales, otra cosa es que luego la educación básica sea mala. Es determinante que los niños aprendan en los primeros años. Por eso, de estos debates deberían salir acuerdos sobre cómo elaborar un instrumento para medir el aprendizaje de los niños y el desarrollo de los niños. Es un desafío importante para todas las instituciones y para el país.

ORLANDO MELLA

Cuando se plantea el problema de los indicadores de calidad, uno no puede obviar un tema que es básico en términos de la posición del sistema educativo: el problema de la centralización o descentralización. Si uno va a construir indicadores de calidad solamente en base a estándares, implícitamente está adoptando una medida centralizadora con una visión centralista de la educación. Ese no es el planteamiento que tiene la mayor parte de los investigadores hoy día, en mayor o menor medida, la mayor parte se plantea una perspectiva descentralizadora.

Si se plantea una medida descentralizadora debemos aceptar entonces que los indicadores de calidad no pueden tener que ver sólo con estándares. Los estándares dicen relación con los resultados del sistema en aquellos aspectos mínimos en torno a los cuales todos estamos de acuerdo, y en torno a los cuales se hacen estándares, por eso un sistema de evaluación que mida la calidad basado solamente en estándares no es descentralizador. Al contrario, descentralización implica construir indicadores de calidad de procesos y construir indicadores de procesos significa tomar en cuenta la diversidad.

Por lo tanto, la propuesta es construir un sistema de evaluación descentralizado, que implique tanto indicadores de estándares como de procesos en una síntesis en la cual se pueda tomar en cuenta lo que el país requiere del sistema educación preescolar, pero también lo propio del niño.

CRISTIÁN BELLEÍ

Discrepo de lo dicho por Orlando Mella. El país necesita criterios que no estén sujetos a la particularidad de cada proyecto educativo. Los procesos de enseñanza son complejos, relativos al contexto y no hay una fórmula única sobre ellos, pero los compromisos con ciertos resultados tienen que ser nacionales. La descentralización debe ir acompañada de estándares, criterios de calidad y de valor más allá del particularismo local o institucional.

En otro orden, quisiera plantear una pregunta sobre el tema de los factores que están impidiendo el avance hacia la calidad. Sabemos que hay varios factores que promueven y hay otros que impiden la calidad, en diferentes dimensiones de la educación preescolar. Pero a partir del estudio de evaluación de Integra, hecho por CEDEP, con metodologías comparables a la evaluación nacional hecha hace 5 años, que arrojó una mejoría considerable de los resultados en los niños que asisten a sus jardines, podemos preguntarnos por las variables que están a la base de este impresionante mejoramiento: ¿cuáles son los nudos críticos que afectándolos se generan efectos tan rápidamente? y ¿cuáles son los aspectos que aún cambiándose no generan los efectos deseados?

XIMENA SEGUEL

Más allá de los datos específicos de la investigación, la intervención que hizo INTEGRA desde el momento en que se empezó la evaluación de impacto el año 1994 hasta que se hizo este segundo estudio el año 1999, fue muy abarcativa, integradora, que afectó a distintos niveles que tienen incidencia en el desarrollo de los niños. No sólo se cambiaron aspectos pedagógicos concretos en la sala (que en definitiva son los que tienen impacto real), sino también

se generaron sistemas de capacitación muy intensos. Se elaboró material educativo de apoyo a cada sala, con desarrollo de actividades (lo que es una tecnología educativa muy concreta y muy detallada, que probablemente se justifica mucho en la medida que era personal no calificado, el que estaba a cargo del grupo de niños, asunto que sería distinto si se tratara de una educadora de párvulos). Además, se realizó un cambio muy complejo en el sistema de gestión, donde la responsabilidad fue puesta en los establecimientos y cada uno tuvo que dar cumplimiento y rendir cuenta a la institución de los resultados en los niños, en el clima institucional, en las licencias médicas, etc, junto al logro año a año de sus metas, establecidas por la institución. En definitiva, es una intervención macro sistémica la que explica los avances tan notorios en el desarrollo de los niños.

Permítanme compartir brevemente algunos resultados importantes¹. Se trata de un estudio en que se evalúa a los niños al inicio y término del año escolar para determinar los avances (en este caso, medido como porcentaje de niños en rangos *normales* de desarrollo). El estudio contempla una muestra nacional y una de la región metropolitana.

El aspecto de la adaptación socioemocional de los chicos, como ya es bastante conocido por todos, es uno de los componentes que la educación parvularia logra muy buenos efectos y los niveles de *normalidad* diagnosticados en los niños son sumamente altos: al inicio del año escolar, 83% en Santiago y 90% en la muestra nacional; y aún siendo altos mejoran al final del año evaluado, alcanzando valores de *normalidad* el 91% de los mismos niños de Santiago y el 93% a nivel nacional. Es decir, la adaptación socioemocional es un ámbito que parte bastante bien y aún así mejora.

Pero es en el área cognitiva, aspecto donde hay más problemas en Chile, donde este estudio encontró mayores cambios: los niños de Santiago partieron con el 71% de normalidad en abril y lograron subir hasta el 84% en noviembre; a su vez la muestra nacional comenzó con el 73% y mejoró hasta llegar al 82%. Estos cambios son estadísticamente significativos, pero además son muy sustantivos. Visto de otro modo: había aquí un déficit que afectaba a un 30% de niños y que disminuye a casi la mitad (17%), proporción que es prácticamente lo que uno espera dentro de la curva de distribución normal.

Pudimos evaluar además la interacción pedagógica en las salas de INTEGRAL y compararla con la realidad del año 1995. El desempeño global de la agente educativa de las salas que observamos en 1995 era un desempeño pobre. Las tías en general lograban menos de la mitad de los indicadores de actividades consideradas apropiadas de desarrollar en una sala con preescolares. Las clasificadas en el nivel más bajo en cuanto a la calidad de su interacción pedagógica eran en 1995 un 30%, en la evaluación de 1999 habían bajado a un 10 ó 12%, a su vez, las tías cuyas actividades son consideradas de un nivel bueno, según esta evaluación, aumentaron de un 8% en 1995 a un 57% en 1999.

1. Esta investigación fue publicada por UNICEF – INTEGRAL (2000) "Evaluación del Programa Educativo 1994-1999", Ximena Seguel.

Esto se debe sin duda a la capacitación que recibieron, la ficha de trabajo que utilizaban, los materiales educativos, los cambios en la gestión, etc. Estas son las explicaciones más razonables. Observamos las salas, pero conocemos las políticas aplicadas en ese período. Esto es lo que puede efectivamente afectar directamente el desarrollo de los niños. Todo lo otro, lo del contexto, influye, pero lo que les afecta directamente es que los chicos tengan una experiencia educativa concreta, en la sala durante los 300 días al año que asisten, de buena calidad, o por lo menos de mucha mejor calidad que la que tenían los de la generación del estudio anterior.

JORGE SANHUEZA

Quiero agregar un elemento a la interpretación de Ximena Seguel sobre los resultados de esta segunda evaluación del programa de INTEGRA.

Fue muy relevante en este mejoramiento la progresión con respecto a la evaluación. En INTEGRA la evaluación no es extraña, no es externa. Se comenzó a desarrollar un proceso de evaluación permanente que es parte también del punto de partida de los compromisos de gestión que comenzamos a desarrollar a partir del 1995. Así, al apropiarse las unidades de los resultados también se les entrega capacidad de gestión a las educadoras y a los centros, en términos de la definición de metas o la elección de materiales. Esta entrega de materiales es un aspecto muy significativo, pero no son sólo los materiales, ellos van acompañados con una fuerte inversión en capacitación de las educadoras. Esta capacitación comienza a trabajarse fuertemente con todo el personal en los establecimientos desde el principio de cada año, y de alguna manera se mantiene en el tiempo con estrategia de capacitación permanente. Se suma a esto un monitoreo constante que existe hacia los establecimientos, desde los distintos niveles regionales, y un fortalecimiento de estos mismos equipos regionales, en función del logro de metas. También influye apropiarse de la información que la evaluación entregaba y de alguna manera hacerse cargo de ella.

Hemos generado una suerte de círculo virtuoso respecto de la evaluación, que es muy difícil de revertir, porque culturalmente tenemos la evaluación asociada a un tema más o menos ajeno, externo, que produce un nivel de paranoia grande. Y nosotros la hemos hecho parte de los actores: la educadora es responsable también de esa información y por lo tanto debe trabajar con esos datos, plantearse metas respecto de ellos. Nos parece que eso ha influido bastante en los buenos logros.

Tal vez un elemento más que dice relación con la práctica pedagógica. Podemos coincidir que una buena práctica pedagógica va a generar un aprendizaje de calidad. El tema es cómo medimos esa práctica, que es la gran discusión, y cómo la transferimos también a los agentes. En la Fundación Arauco hemos estado trabajando en estos dos últimos años en poder transferir indicadores de gestión de clase para los profesores, y también para las educadoras, en el nivel de los cursos. Eso ha resultado como herramienta, como estrategia interesante, porque no se trata sólo de que el educador esté centrado en el aprendizaje, los logros que va adquiriendo el niño, sino también cómo él gestiona la clase. Los canadienses han desarrollado una línea interesante, sustentado en la idea de la clase reflexiva en aquellos alumnos. Nuestro instrumento es actualmente muy extenso,

creemos que debemos afinarlo más para que el educador pueda tener indicadores claves de cómo lo está haciendo en el día a día, porque, en definitiva, sobre eso es donde podemos intervenir de manera de lograr mayor calidad.

PATRICIA POBLETE Quisiera complementar brevemente lo dicho por Jorge Sanhueza, que tiene que ver con instalar ciertas habilidades en la agente educativa al interior de un jardín infantil. El niño que llega a principio de año con un potencial a desarrollar, debe ser monitoreado sistemáticamente. La evaluación formativa se aplica a los niños que ingresan en marzo: durante todos los días la educadora o asistente que está trabajando con ellos, está mirando si están logrando ciertas conductas o aprendizajes esperados y va anotando en la pauta que está pegada en la pared los logros del niño. Entonces la educadora aprende a mirar a los niños diversificadamente también. Eso es tremendamente importante.

Por otro lado, toda la crítica que se le ha hecho a la Fundación INTEGRAL es que estamos trabajando sólo para *recuperar el déficit*, porque había niños que llegaban a principio de año con mucho desarrollo y estaban por sobre la media, y sin embargo al final terminaban bajando su nivel. Justamente en el trabajo de 2002, estamos con jardines experimentales donde aquellos niños que tienen ese mayor desarrollo, sobretodo en el área cognitiva, en algunos momentos del día, los vamos a trasladar de nivel. Es decir, vamos a agrupar a los niños por nivel, según el desarrollo y aprendizaje, más que por grupos de edades, porque al agruparlos por niveles de edades los niños con mayor desarrollo los dejás y no pueden seguir avanzando.

MARÍA VICTORIA PERALTA El tema de la calidad no es tan fácil porque es dinámica y relativa; estamos además tratando de lograr otros niveles mayores y el tema vuelve a hacerse más complicado. Por ejemplo, en los países europeos los gobiernos promueven la mejora en la calidad a través de documentos marco y la dirección por objetivos, estándares y acreditaciones voluntarias. El tema fundamental es el concepto de calidad, vinculado a lo que podríamos llamar una *educación emancipadora*. Si las personas no hacen suyo desde el comienzo qué tipo de niño y de educación queremos, y no cuidamos de cómo nos apropiamos de las bases curriculares desde nuestra realidad, es bien difícil armar una reforma que se sustente en el tiempo. Esto supone elementos tales como difusión de investigación, apoyo técnico a la gestión local, mejorar la formación de las educadoras, apoyo a la autoevaluación e investigación orientada a la práctica en un sistema de gestión y evaluación democrática que incluya a las familias como actores claves. Un modelo interesante de calidad educacional puede contener dimensiones relevantes: calidad institucional, objetivos, currículo, estrategia, planificación, el equipo mismo de educadoras, el entorno físico, relaciones e interacciones, los padres, la relación con la comunidad, y todo el tema de gestión. Es decir, para mejorar realmente la calidad y hacerla sustentable en el tiempo, éste es el conjunto de factores que se debe poner en juego.

La realidad en Chile es muy compleja. Hemos estado experimentando desde 2001 un conjunto de Centros Pilotos de la Reforma Curricular, que están en la primera fase con aprendizajes bien importantes. Hay varios factores: la

distancia entre el discurso y la práctica; el currículo declarado en la planificación, lo que se aspira a hacer, y la práctica concreta de las educadoras. Tampoco hay claridad en todos los educadores sobre el currículo que anulan o dejan aparte, el currículo oculto, pero que es real, y ocasiona un choque entre lo que yo declaro y lo que hago. Todas las investigaciones nos dicen que ello no es nada fácil de cambiar, es difícil movilizar esos *ladrillos* conceptuales no explícitos que tiene cada uno. Por eso reitero la necesidad de hacer que los educadores repiensen, vuelvan a mirar sus prácticas pedagógicas desde otros miradores, porque estamos reconceptualizando a un párvulo diferente. No queremos, porque ya está superada, la educación parvularia tradicional, cuando los niños pasaban punteando y bordando no más, era bueno para otra época. Ahora queremos niños que piensen, que hagan sus hipótesis, que se imaginen, que creen, que tengan valores.

Otra estrategia aplicada en los Centros Piloto ha sido la de documentar las prácticas educativas con videos, para ayudar a esta toma de conciencia de que lo que estoy haciendo a veces es distinto a lo que planifiqué. Ha resultado fantástico, sin que tuviéramos que decirles nosotros nada a las educadoras, con una pauta y grupos de trabajo entre ellas, los videos han servido para analizar y discutir sobre su propia práctica. Esto se ha hecho con el apoyo de UNICEF, con quienes además documentaremos esta experiencia en un libro y en un video. La idea es que el nivel pueda mirarse con honestidad para aprender de sus propios errores y fortalezas.

Por otra parte, las neurociencias dicen que tres cuartas partes de todas las conexiones neuronales suceden antes de los 2 años y tenemos todo el énfasis cargado entre los 5 y 6 años. Cuando llegan a los 4 años a los jardines infantiles ya hemos perdido mucho tiempo, y el aparato neuronal que va a sostener el comportamiento y aprendizaje de toda la vida del ser humano se forma antes, y eso no es gratuito. Y no estamos hablando aún de aprendizajes, sino de andamiaje de conexiones neuronales para poder sostenerlo. Esto indica que las prioridades hay que darlas vuelta. No significa aumentar las salas cunas. Significa educación de los padres, pero educación en serio, y educación en un país que debiera estar preocupado de lo que pasa con los niños en los primeros 3 años de vida.

Tenemos que instalar esta visión de futuro y hay ciertos consensos. Los tenemos porque al hacer las bases curriculares nos permitieron entrar en diálogo con todos y recoger sus aportes. Pero ahora esa conciencia de país sobre el niño y niña que se desea debe poner en juego muchas instituciones y centros que tienen que ser coherentes, oportunos, consistentes y coordinados. En ello hay bastante que trabajar todavía.

LILIANA MAYORGA

Un tema preocupante es la formación de los pedagogos, de los educadores. Hoy todos estamos conscientes de la explosión de carreras de pedagogía, abierta a la educación parvularia, con básica de todas maneras, pero fuertemente educación parvularia. No hay casi ninguna universidad que no esté dando educación parvularia: más de 50 escuelas.

Entonces estamos haciendo una explosión para el nivel de carrera de profesionales que van a egresar con orientación de acuerdo a un proyecto universitario, pero que puede ser un sistema de formación que está claro no corresponde a los requerimientos de este nuevo grupo de niños y niñas con las potencialidades y con todo esto que sabemos de la neurociencia, la psicología del aprendizaje, la densidad de la inteligencia. Debemos mirar cuál es el fortalecimiento de la formación pedagógica de los educadores, en la mirada reflexiva de una profesión reflexiva que se vuelve a sí mismo junto con los pares para mirar su trabajo pedagógico. Ahí hay una gran necesidad que no está siendo abordada, o se hace sólo en forma aislada por algunas universidades.

En otra dimensión, llegó el momento de evaluar la política pública, ya que ésta no puede ser aislada. Salud tiene una forma de abordar, educación tiene otra, y en otras instancias públicas tratan de resolver los problemas haciéndose cargo en forma aislada. Es hora de mirar de una manera más integral. El documento marco *La Cumbre de la Infancia* llama a invertir a los Estados entre los 0 y 2 años porque ahí es clave, lo que pasa por una política de vivienda, salud, alimentación y educación. Podemos invertir mucho en educación preescolar, pero si no hay una complementación adecuada muchos de esos logros se van a ver diezmados por otras variables. Necesitamos una política integral de bienestar público.

MARTA EDWARDS

Es muy importante darnos cuenta que la calidad y el resultado educativo de los niños está multideterminado, pero también tenemos que tener una actitud humilde de saber sobre qué ámbitos podemos actuar y sobre cuáles no. En ese sentido la postura es: “con los recursos que tenemos, en los momentos que vivimos, en los ámbitos que podemos intervenir, también se puede progresar”. Estoy de acuerdo de que eso no va a generar “la” solución, pero no nos podemos inmovilizar por aquellos aspectos sobre los cuales no tenemos mucho que hacer. Es cierto que el impacto sería mayor si mejoramos la formación de las educadoras, la vivienda de los niños, los espacios públicos, etc., pero hay ciertas cosas en las que es imprescindible hacer lo concreto y uno puede ir avanzando en su pequeño pedacito.

IVONNE FONTAINE

Respecto al tema del apoyo a las familias, a las tres instituciones principales (INTEGRA, MINEDUC y JUNJI) nos falta mucho, pero estamos avanzando fuertemente en este último tiempo en la incorporación de la familia en la educación de los niños. Pero no la incorporación de la familia como ese agente que coopera en el aseo o que prepara materiales didácticos, sino que la estamos integrando en el proceso educativo. Es fundamental que ellos como los primeros educadores realmente se interioricen de qué lo que es un proceso educativo, porque también hay que pensar que muchos padres cuando nos mandan los niños, lo hacen para poder trabajar o para que se los alimentemos, pero no piensan que estamos haciendo una labor educativa, a veces ni se lo plantean, incluso sus aspiraciones son que el niño sea disciplinado y respetuoso. Es curiosa la aspiración de ellos, porque no tiene nada que ver con las nuestras. Incorporar a los padres al proceso educativo en sala, es para que se interioricen cómo se trabaja la parte aprendizaje, para que se den cuenta de que también pueden hacer algo en el hogar, ellos pueden continuar en el

hogar haciendo que el niño piense, imagine, solucione problemas. Así estamos paulatinamente impulsando un proceso que realmente involucre a la familia.

MARÍA OLIVIA HERRERA

En la universidad de Concepción estamos investigando las evaluaciones que los padres hacen de los centros educativos de sus hijos, comparándolas con la evaluación objetiva que hemos hecho, y al mismo tiempo viendo la importancia que los padres le asignan a ciertos factores. Los resultados son preocupantes: los padres no saben nada de lo que pasa dentro de la sala y lo dicen; por otro lado, las prioridades que tienen para evaluar el jardín es que sea seguro, que quede cerca de la casa, que tengan buenos muebles, bonita ornamentación, pero la parte pedagógica la desconocen y no le asignan importancia. Entonces, hay que educarlos un poco hacia lo que es bueno para el niño.

PATRICIA POBLETE

Trabajar con madres y padres es lo más difícil que hay, sobre todo cuando son trabajadores. Todos hablan mucho de trabajar con familia y comunidad, pero ¿cómo se concreta eso? No se concreta con una reunión mensual. Hemos logrado con gran esfuerzo incorporar a la familia al momento del cuento, una vez a la semana un niño se encarga de un cuento con su papá y su mamá, y hemos tenido experiencias muy significativas para los niños, donde de verdad ha sido una incorporación concreta. Pero cuesta mucho para un papá o mamá que trabaja desde las 8.30 de la mañana hasta las 7.30 de la noche citarlos además a un taller.

Ha sido muy difícil el trabajo con la familia, recién estamos retomando una estrategia y una propuesta de cómo trabajar con ellos y la comunidad, partiendo por repensar los centros de padres para que puedan postular a fondos sociales y fondos concursables de los municipios, y de ahí mejoren su entorno no sólo el jardín sino en su propia comunidad, pero es muy difícil incorporarlos al trabajo de proyecto educativo que tenemos con los niños. Esta es una deficiencia nuestra porque hay una imposibilidad de los padres de participar, decir otra cosa sería mentirme a mí misma. Estamos recién levantando una propuesta y es muy difícil.

MARÍA VICTORIA PERALTA

El país tiene aún muchas necesidades de investigación en educación parvularia, que podrían ayudar a mejorar el trabajo que hacemos las instituciones encargadas de este nivel.

Considerando el momento histórico, es decir, que estamos implementando un nuevo currículo y viéndolo como un proceso, es importante investigar el tema de cómo producir cambios significativos. Pienso que los diagnósticos están más o menos claros, pero se trata de saber cómo modificar factores curriculares, cómo movilizar voluntades, cómo apoyar adecuadamente, cómo posibilitar que las comunidades puedan avanzar en todo esto. Lo primero es conocer más de las experiencias que se han estado haciendo en ese sentido. Lo segundo, es cómo evaluar esas mismas experiencias, construyendo diferentes modelos con un núcleo común, pero mucha flexibilidad para adaptarse. Esto tiene que ver con uno de los paradigmas más ricos de la educación parvularia: que históricamente nació con 3 ó 4 modalidades distintas, no puramente el jardín formal (de hecho el jardín fue la quinta modalidad,

las primeras fueron el trabajo en la casa con padres, con guías, con materiales didácticos, cosas que eran insólitas para la época). Entonces la pregunta es cómo tener diversos modelos curriculares y diferentes instrumentos de evaluación, que puedan apuntar tanto a las cosas que ya sabemos, como también estas otras novedades que son las menos trabajadas: el niño que crea conocimientos, que hace hipótesis, que imagina cosas, que es capaz de establecer relaciones afectivas, que respeta la diversidad. Es otro niño y niña que estamos viendo ahora.

IRMA BRANTTES

Es necesario articular la mirada de la investigación y las instituciones que estamos ejecutando políticas y programas. Las instituciones públicas no tenemos los recursos para poder pensar en investigaciones del nivel que los centros académicos llevan a cabo. En Junji podemos hacer investigaciones acerca de lo que son nuestros propios programas, pero es muy importante tener una mirada externa, que nos puede aportar, más allá de nuestra propia visión.

Estamos analizando la diversidad de programas que tenemos y pensando en reordenarlos de manera que de todos ellos se potencien unos con otros, aprovechando materiales, estrategias, etc. Por ello, para JUNJI sería relevante poder identificar qué elementos, de la diversidad de programas que tenemos, pueden ser los más potentes para tener ciertos efectos positivos, qué debemos mantener, qué debemos replicar.

JIMENA DÍAZ

La elaboración de las bases curriculares fue un gran esfuerzo que trató de traer lo más avanzado de la educación parvularia mundial a nuestro país. Ahora debería darse prioridad al cambio de prácticas de las educadoras y la investigación debiese aportar en ese sentido: qué les está resultando, cuáles son sus problemas. Por otra parte, hay otros temas importantes que inciden en este cambio de prácticas. Por ejemplo, saber qué está pasando con el clima de trabajo en los centros, qué pasa con la reflexión permanente y el trabajo en equipo. Finalmente, el importante desafío de evaluar los aprendizajes que promueven las bases curriculares, que ya se dijo, son nuevos, distintos a lo que estábamos acostumbradas. A la luz de los nuevos objetivos, necesitamos instrumentos que realmente nos empiecen a medir lo que estamos intencionando pedagógicamente. Todo esto es una gran tarea para las universidades.

BÁRBARA EYZAGUIRRE

Una necesidad muy concreta, sacada de la experiencia del colegio donde trabajo, es que se investigue cuáles objetivos de las bases curriculares son los más importantes, los prioritarios. Un jardín que está partiendo, que no sabe cómo hacerlo o que tiene niños con déficits muy marcados, no puede abordar todo al mismo tiempo, por lo tanto debe saber cuáles son los mínimos que no debe dejar de abordar. También tiene que tener claro cuáles son los pasos siguientes, y así hasta lo máximo. Basado en la investigación, se podría tener criterios por dónde comenzar, en qué focalizarse, para no confundirse tratando de lograrlo todo. Ello junto a pautas de evaluación que indiquen a las educadoras si efectivamente han logrado cada uno de los pasos.

OFELIA REVECO

Como necesidades de investigación, la primera debe ser evaluar las bases curriculares con ciertos instrumentos que permitan una mirada multifactorial. Sobre esto hay que tener claro que a los centros educativos no les basta saber si los niños aprendieron o no aprendieron, lo que necesitamos saber es por qué aprendieron unos más y por qué aprendieron menos.

Otro ámbito de conocimiento importante en que se necesita profundizar es el tema de lo cotidiano, lo que sucede en el día a día, el tema de la gestión también. Nos daría muy buenas pistas poder conocer por qué en ciertas escuelas y jardines el niño aprende más que en otros, siendo ambos del mismo nivel socioeconómico y teniendo educadoras en las mismas condiciones.

Otro gran tema son los docentes. Una primera línea es saber más sobre la supuesta mala calidad de la formación de los docentes y los efectos que están teniendo los procesos de mejoramiento de su formación, saber si están o no teniendo un correlato en mejores prácticas de enseñanza con los niños. Adicionalmente, debíamos investigar sobre las condiciones de su trabajo, no sólo materiales, también culturales. La reforma quiere conectar al niño con un conjunto de cambios en el mundo, en el conocimiento, pero a través de educadoras que ellas mismas no tienen acceso ni familiaridad con esos cambios. Entonces, ¿cómo haces cosas que tú misma no has vivido?, en otro ámbito ¿cómo enseñas matemáticas si tú eres mala para matemáticas, nunca aprendiste bien matemáticas? En general el tema de la formación inicial y permanente de los docentes es muy problemático.

Finalmente, es bueno hacer sistematizaciones de experiencias relevantes, que puedan enseñar a otros. Sin embargo, la sistematización debe ser simple, accesible, porque no es lo mismo cuando sistematizas para un público experto, que cuando generas un cierto producto comunicable para la gente común y corriente. Por ejemplo, más allá de las críticas que se les pueda hacer, creo que el valor de las tarjetas de actividades que INTEGRA entrega a las educadoras es que están en un lenguaje cercano. Las sistematizaciones debieran ser participativas, es decir, hacerlas con los mismos protagonistas, no sólo gente externa. Hay metodologías para generar ese tipo de cosas y hay trabajos en Chile y en otros países que han resultado; entonces hay recursos que no estamos aprovechando.

JORGE SANHUEZA

Un comentario sobre los instrumentos de evaluación. Nunca un instrumento va a ser capaz de medir todo lo que queremos medir y, por lo tanto, somos partidarios de generar la mayor cantidad de indicadores y ojalá los mayores sistemas de evaluación, considerando las limitaciones reales que tenemos en nuestras respectivas instituciones. Por ello un criterio rector debe ser cuáles son los indicadores más eficientes para evaluar lo que necesitamos conocer: podemos tener una gran discusión respecto de si son buenos o no los indicadores, pero lo importante es tener indicadores eficientes para los fines que perseguimos. Generemos sistemas complejos, pero también indicadores eficientes, posibles de revisar, porque si no creamos tremendos modelos de evaluación que podemos replicar una vez cada 20 años y eso no es bueno.

ORLANDO MELLA

Sin desmerecer lo que hace el Estado y los organismos estatales, y reconociendo el enorme compromiso que tienen los que hoy toman decisiones en política educativa, creo que la investigación tiene que hacer el rol de una voz independiente y por lo tanto necesariamente es una mirada distinta. Si la investigación no cumple ese rol está contribuyendo muy poco a la racionalización de la política educativa. Desde ese punto de vista, cuando uno lee los informes de investigación y a partir de lo que nosotros tenemos acumulado en cuanto al conocimiento producido en investigación en América Latina y en Chile, diría que el panorama en cuanto al nivel de conocimiento generado en educación preescolar en nuestro país es muy limitado. Se ha avanzado en investigar el efecto de ciertos indicadores, sin embargo no tenemos esa mirada holística que es fundamental para poder entender lo que pasa en la realidad social. La mayoría de los estudios se hace por razones prácticas, muy ligados a las necesidades e intereses de las autoridades del estado. En consecuencia, hoy día con dificultad algún investigador podría afirmar tener una clara visión de lo que es la calidad de la educación preescolar en Chile.

Por otro lado, a partir de los informes de investigación que fueron base de este debate, uno puede ver cuáles son las señales que hay respecto a la calidad de la educación preescolar. Tiendo a pensar que las señales no son todas buenas, incluso más, que al mismo tiempo que hay señales de casos interesantes y muy prometedores, también hay investigaciones que están diciendo lo contrario, identificando problemas serios de calidad. Por ejemplo, cuando se aplica un instrumento reconocido internacionalmente y se llega a las conclusiones que algunos de estos estudios sacan, uno no puede más que reconocer que hay al menos un toque de alerta. Todo lo anterior se agrava si se considera la relación costo-efectividad de los programas, en donde las modalidades formales son mucho más caras pero no obtienen mejores resultados, es decir, son mucho menos costo efectivas que las modalidades informales.

MARÍA VICTORIA PERALTA

Es cierto que se necesita que las investigaciones sean críticas y levanten todos los problemas existentes, pero también es muy importante investigar para tomar mejores decisiones de política pública: tenemos recursos limitados y debemos decidir entre diferentes opciones, para eso debe aportar la investigación. Creo que las necesidades en nuestro país son muy grandes y tenemos pocos recursos. Obviamente todas las instituciones tienen derecho a la libertad de investigar lo que deseen, pero tenemos pocos recursos, que casi siempre son fondos públicos. Por ello, la investigación debe estar muy cerca de la práctica del país y de las decisiones de política que se necesitan tomar.

INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN CHILE

Resúmenes de los documentos que sirvieron de base para el panel de expertos.

1	Ofelia Reveco y Orlando Mella	<i>El impacto de la educación pre-escolar en la Educación Básica</i> CIDE, 2000
2	Ofelia Reveco y Orlando Mella	<i>Factores explicativos de la efectividad pedagógica inmediata en párvulos</i> JUNJI, 2000
3	Malva Villalón, María Olivia Herrera, María Elena Mathiesen y Emy Suzuki	<i>Calidad de la educación preescolar chilena desde una perspectiva internacional</i> Universidad de Concepción y Pontificia Universidad Católica de Chile, 2002
4	Malva Villalón, María Olivia Herrera, María Elena Mathiesen y Emy Suzuki	<i>Chilean early childhood education: global process quality</i> FONDECYT, sin publicar
5	Malva Villalón, María Olivia Herrera, María Elena Mathiesen, Emy Suzuki y José Manuel Merino	<i>Calidad de los ambientes educativos preescolares y su incidencia en el desarrollo infantil</i> Pontificia Universidad Católica de Chile, 2001
6	Malva Villalón, María Olivia Herrera, María Elena Mathiesen, Emy Suzuki y José Manuel Merino	<i>Calidad educativa familiar y desarrollo infantil del párvulo</i> Universidad de Concepción, Revista PAIDEIA, 2001
7	Ximena Seguel y Paula Navarrete	<i>Evaluación de impacto en los niños que asisten a cursos de transición de centros abiertos INTEGRA</i> CEDEP, informe final, 1999
8	Bárbara Eyzaguirre y Carmen Le Foulon	<i>El impacto de la educación preescolar en Chile</i> CEP, 2001
9	Jorge Sanhueza y Graciela Lucchini	<i>Reflexiones en torno a la educación preescolar: una visión desde los programas de la Fundación Educacional Arauco</i> FUNDAR, 2001
10	Marta Edwards	<i>Factores que influyen en el desarrollo cognitivo, la adaptación socioafectiva y la creatividad de los niños al finalizar el segundo nivel de transición</i> Pontificia Universidad Católica de Chile, 1998
11	Marta Edwards, Nicole Eisenberg y Astrid de Amesti	<i>Estimulación del desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños durante las actividades pedagógicas preescolares: diferencias según dependencia institucional de la escuela</i> Pontificia Universidad Católica de Chile, 1999
12	María Isabel Lira y Zulema Contreras	<i>Desarrollo sicomotor en lactantes de nivel socioeconómico bajo a cargo de distintos cuidadores</i> Pontificia Universidad Católica de Chile, 1999
13	CEDEP y Fundación Arauco	<i>Descripción del Programa Sembrar</i> FUNDAR, 2000

1. IMPACTO DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Ofelia Reveco y Orlando Mella

El objetivo de este estudio es profundizar en el conocimiento de la interacción entre educación parvularia y educación básica, tratando de describir y precisar las características de esta relación. Para ello se utilizaron los datos aportados por la encuesta SIMCE, aplicada a los octavos años de Educación Básica en 1997.

Para el análisis estadístico de los datos se utilizó la prueba ANOVA de un factor.

El estudio informa de una asociación estadísticamente significativa entre el nivel alcanzado por los niños de 8 años de educación básica en 1997, en la prueba SIMCE de castellano y matemáticas y la asistencia de los niños y niñas al jardín infantil. Este estudio corrobora lo aseverado en otros trabajos científicos en el sentido que la educación parvularia tiene un efecto decisivo en el resultado escolar. Además, se constató una asociación estadísticamente significativa entre repitencia y no asistencia al jardín infantil. Al comparar los niños(as) que asistieron a jardín infantil con los que no asistieron, se constata una mayor tasa de repitencia entre éstos últimos.

CIDE, 2000

2. FACTORES EXPLICATIVOS DE LA EFECTIVIDAD PEDAGÓGICA INMEDIATA EN LOS PÁRVULOS

Ofelia Reveco y Orlando Mella

El propósito de este trabajo fue medir los elementos constitutivos de la efectividad inmediata en los niños(as) en lo pedagógico junto con un análisis de factores que puedan predecir esta efectividad. Se definieron como dimensiones de lo pedagógico la autonomía, el conocimiento, la corporalidad, la creatividad, la lengua materna y la socialización. Estas dimensiones fueron estudiadas a nivel de cada niño/a, a partir del informe evaluativo que una educadora o asistente de la Junji evacuó mediante un instrumento de evaluación Pedagógica, de 259 indicadores.

Los análisis permitieron afirmar que las dimensiones señaladas son constitutivas de la efectividad inmediata en lo pedagógico, con niveles altamente significativos para creatividad, lengua materna, corporalidad y también con niveles altos para autonomía, socialización, y conocimiento.

Se puede concluir que a) existe un efecto significativo del jardín infantil para predecir niveles de autonomía, conocimiento y socialización. Este efecto se manifestaría pasados dos años de permanencia en el jardín; b) El efecto del jardín infantil, también, existe para las variables creatividad y lengua materna, pero se presenta con mayor dificultad, y también a partir de los dos años de permanencia; c) no se constataron efectos significativos de la permanencia en el jardín infantil en la variable corporalidad.

El presente estudio ha constatado además que los niños/as que asisten a jardines infantiles en áreas rurales presentan niveles de desarrollo pedagógico significativamente menores que los que viven en áreas urbanas.

JUNJI, 2000

3. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR CHILENA DESDE UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL

Malva Villalón

Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

María Olivia Herrera & María Elena Mathiesen

Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

Emy Suzuki

Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

El propósito de este estudio fue la evaluación de la calidad de los diferentes programas de educación y cuidado infantil existentes en Chile, aplicando criterios internacionales. La muestra incluyó 120 centros que representan los diferentes tipos de programas existentes en el país, seleccionados al azar, en las dos regiones, en las que habita el 52% de la población total. Este artículo analiza las características estructurales y del proceso observado en las salas, de acuerdo a los resultados de la aplicación de la Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS). Los distintos tipos de programas mostraron un nivel de calidad promedio correspondiente al rango mínimo, aunque existen diferencias significativas entre ellos y también entre las dos regiones. Estos resultados fueron comparados con los hallazgos de los estudios European Child Care and Education (ECCE), desarrollado en Austria, Alemania, Portugal y España, y Effective Provisión of Pre-school Education (EPPE), realizado en Inglaterra.

Publicado en: International Journal of Early Years Education, vol.10, N.1 pp49-59, 2002

4. CHILEAN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: GLOBAL PROCESS QUALITY

María Olivia Herrera, María Elena Mathiesen, Malva Villalón and Emy Suzuki

Universidad de Concepción and Pontificia Universidad Católica. Chile.

This paper presents the results of a study that measures educational quality in 120 aleatory chosen Chilean preschool centers, representing six types of provisions. The Early Childhood Environmental Rating Scale, ECERS (Harms and Clifford, 1980) and the Caregiver Interaction Scale, CIS (Arnett, 1989) were used as assessment tools. Reliability was high for both instruments as depicted by Cronbach' alpha and ECERS validity was studied with an expert rating questionnaire (33 experienced preschool teachers).

ECERS was used with 32 items of the original 37 and CIS with 23 of the 26 original items.

As a result, it can be said that global process quality in the provisions studied was of minimal quality in ECERS standards, and the classroom climate, measured by the CIS, was more than adequate. The strengths of the centers were found in the dimensions of personal care and daily interaction with the children. The main weakness was in the dimensions of creativity and social development.

Differences in global quality were found in regards to the geographical regions, among the provinces and the types of centers.

The government programme for poor preschool children and the private non subsidized presented the highest mean, non statistically different between them.

FONDECYT, sin publicar

5. CALIDAD DE LOS AMBIENTES EDUCATIVOS PREESCOLARES Y SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO INFANTIL

María Olivia Herrera

María Elena Mathiesen

José Manuel Merino

Universidad de Concepción.

Malva Villalón y Emy Suzuki

Pontificia Universidad Católica.

El objetivo de este trabajo fue estudiar la calidad educativa de seis tipos de centros preescolares y su efecto en el desarrollo infantil. Para ello se estudiaron 120 aulas, sus educadores y directivos, así como 526 niños entre 4 y 5 años y sus familias que viven en dos regiones del país, todos seleccionados al azar. Se utilizó una batería de instrumentos que midieron el desarrollo infantil en dos oportunidades, el proceso educativo en las salas y en los hogares de los niños así como características estructurales, creencias y valores de los educadores, directivos y familias.

Como resultado se obtuvo que la calidad educativa promedio de los centros es regular, la de los hogares es adecuada y que es el ambiente familiar el que mejor predice el desarrollo infantil, seguido en forma importante por el centro educativo. Las conclusiones indican que las políticas nacionales deben apuntar a apoyar a la familia y a mejorar la calidad educativa del centro, de modo de brindar al párvulo chileno oportunidades de desarrollo óptimas.

Publicado en: Boletín de Investigación Educativa, Pontificia Universidad Católica de Chile, vol. 13, 2001

6. CALIDAD EDUCATIVA FAMILIAR Y DESARROLLO INFANTIL DEL PÁRVULO

María Elena Mathiesen De Gregori

María Olivia Herrera Garbarini

José Manuel Merino Escobar

Malva Villalón Bravo

Emy Suzuki Sone

El objetivo de este trabajo es estudiar la calidad del ambiente educativo familiar del preescolar y su efecto sobre el desarrollo infantil. Para esto se aplicaron cinco pruebas de desarrollo a una muestra aleatoria de 526 niños, de entre 4 años y medio y 5 años y medio, de las regiones Metropolitana y Bío Bío. También se midió la calidad del proceso educativo de sus hogares (HOME) y se entrevistó a las madres o personas encargadas de los niños para aplicar tres escalas de orientaciones educativas.

Se encontró características psicométricas adecuadas en los instrumentos para medir calidad del proceso educativo en el hogar, expectativas evolutivas y orientaciones educativas de la madre. El ambiente educativo promedio de los hogares era adecuado y se encontró también que las madres tienen expectativas evolutivas más bien tardías y dan alta importancia a los valores y principios educativos.

De la estructura familiar las variables más importantes fueron la educación y ocupación de los padres. La calidad del proceso educativo tuvo alta significación en todos los aspectos del desarrollo infantil analizados (léxico, cognitivo, social y adaptativo). El efecto de las orientaciones educativas de la madre fue más heterogéneo según el aspecto del desarrollo del niño evaluado.

Publicado en revista PAIDEIA, Universidad de Concepción, vol.30/31, 2001

7. EVALUACION DE IMPACTO EN LOS NIÑOS QUE ASISTEN A CURSOS DE TRANSICIÓN EN CENTROS INTEGRA

Seguel Ximena

Paula Navarrete

El objetivo del presente estudio fue evaluar la efectividad de los cursos de transición de los centros abiertos de INTEGRA, en el desarrollo cognitivo y la adaptación socioemocional de los niños. Se buscó evaluar el efecto de la asistencia durante un año a transición, comparando resultados de mediciones efectuadas al inicio y término del año escolar. Además, se quiso comparar los resultados de niños que habían recibido un programa con modificaciones con niños del estudio de impacto de la educación parvularia sin modificaciones.

Se efectuaron dos estudios con muestras independientes, con una evaluación inicial y otra final para establecer el grado de avance observable en el desarrollo de los niños a lo largo de un año de asistencia al centro abierto.

El estudio focalizado permitió además analizar las prácticas pedagógicas de las educadoras. El estudio nacional incluye niños de transición mayor y menor, urbanos y rurales, de cuatro regiones del país.

Algunas de las conclusiones:

- los resultados obtenidos muestran un efecto positivo para los niños; se constata que incrementan sustantivamente su rendimiento cognitivo y socioemocional en un año de asistencia.
- el estudio permite destacar el mejoramiento de las agentes educativas en el aula, especialmente en el apoyo al desarrollo cognitivo de los niños.
- la intervención en las aulas es efectiva puesto que los resultados finales son más altos y por la capacidad para recuperar una proporción importante de niños que inician el curso con déficit. La similitud que reflejan las cifras de los niños rurales, comparados con los urbanos, puede ser entendida como un aporte a la equidad.

CEDEP, informe final, 1999

8. LA CALIDAD DE LA EDUCACION CHILENA EN CIFRAS

Bárbara Eyzaguirre

Carmen Le Foulon

En este trabajo se analiza información proveniente de siete estudios –cuatro nacionales y tres internacionales– sobre los conocimientos y destrezas básicas que exhibe la población chilena. Conforme a la información examinada, se concluye que todas las investigaciones muestran, consistentemente, que un grupo significativo de la población chilena no alcanza los niveles mínimos de conocimientos para desempeñarse e integrarse bien en la sociedad actual. Los estudios analizados dejan en evidencia la ausencia de estándares altos en educación y la necesidad de contar con ellos. A la luz de estos resultados, se discuten líneas de acción para el mejoramiento de la educación en Chile, destacándose la importancia que tienen en este sentido las evaluaciones del rendimiento escolar.

Publicado en Centro de Estudios Públicos, 84, 2001

9. REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN PREESCOLAR: UNA VISION DESDE LOS PROGRAMAS DE FUNDACIÓN EDUCACIONAL ARAUCO

Jorge Sanhueza

Graciela Lucchini

El equipo profesional de Fundación Educacional Arauco, FUNDAR, a propósito de los diferentes análisis y discusiones generadas respecto a los resultados educativos del país, ha querido compartir su experiencia de generación de modelos de intervención en el área de educación. En esta ocasión queremos comunicar algunos análisis y resultados de evaluaciones en el ámbito preescolar, especialmente en los niveles del segundo ciclo de educación parvularia.

La investigación contribuye a la construcción de un marco de análisis amplio que favorezca la discusión y potencie los esfuerzos, especialmente para aquellos niños que viven en pobreza. En este trabajo nos centramos en:

- la cobertura del nivel preescolar en cuatro comunas de la provincia de Arauco;
- las condiciones iniciales de ingreso a la escuela de los niños de este nivel;
- las diferencias observadas en los primeros años de escuela básica, según hayan asistido o no los niños a kinder.
- algunos resultados de intervenciones en preescolar, en el contexto de programas de FUNDAR.

Como resultado de los análisis se puede afirmar que la cobertura en kinder es aún muy baja respecto a los niños que ingresan a primero básico. Los niños, al ingreso, presentan déficits en su bienestar socioemocional, en desarrollo de funciones básicas y cognitivas. Además, se observa un severo retraso en uso y comprensión de vocabulario. Finalmente, se detecta un efecto significativo y positivo de la educación preescolar, los cuales perduran durante el primer subciclo de educación básica.

FUNDAR, 2001

10. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO COGNITIVO, LA ADAPTACIÓN SOCIOAFECTIVA Y LA CREATIVIDAD DE LOS NIÑOS AL FINALIZAR SEGUNDO NIVEL DE TRANSICIÓN

Marta Edwards

Verena Ruff

Astrid de Amesti

Nicol Eisenberg

Margarita Chadwick

El propósito de este estudio fue analizar cuáles variables se relacionan con el desempeño de los niños en el nivel de transición. Dentro de una muestra intencionada de escuelas catalogadas como adecuadas o inadecuadas en términos del rendimiento de los niños, en un estudio anterior, se entrevistaron a las madres y educadoras, se observaron las prácticas de las educadoras en sala y se estudió la gestión del establecimiento mediante entrevistas con el director/a, además de estudios focales con profesores del establecimiento. Se evaluó a los niños en creatividad, desarrollo cognitivo y socioemocional al inicio y término del año escolar.

Los resultados muestran diferencias significativas a favor de los niños que asisten a establecimientos catalogados como adecuados, en término de la gestión y de las prácticas pedagógicas de la educadora de sala. Los niños mostraron un rendimiento mayor no sólo al final del año sino también a comienzos; los padres de estos niños presentaron mayores niveles de compromiso con el proceso educativo de sus hijos.

Publicado en: Boletín de Investigación Educativa, Pontificia Universidad Católica, vol.13, pp. 136-152, 1998

11. ESTIMULACIÓN DEL DESARROLLO COGNITIVO Y SOCIOEMOCIONAL DE LOS NIÑOS DURANTE LAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS PREESCOLARES: DIFERENCIAS SEGÚN DEPENDENCIA INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA

Marta Edwards

Nicole Eisenberg

Astrid de Amesti

El presente trabajo forma parte de una investigación mayor, en que se elaboró un instrumento de evaluación de calidad de la educación impartida en salas preescolares y se estudiaron sus características psicométricas. El presente artículo presenta una síntesis de los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento de evaluación en

90 salas de kinder de escuelas particulares pagadas, particulares subvencionadas y municipales de las comunas urbanas de Santiago. Los resultados de la aplicación de la “pauta de observación de actividades pedagógicas preescolares” indican que los colegios particulares pagados ofrecen mejores oportunidades para el desarrollo cognitivo de los párvulos en comparación con las otras dos dependencias institucionales, donde subsisten importantes carencias. No se observan estas mismas diferencias en cuanto al apoyo al desarrollo socioemocional, donde el desempeño de las educadoras revela mayores logros.

Publicado en: Boletín de Investigación Educativa, Pontificia Universidad Católica, vol.14, pp. 189-207, 1999

12. DESARROLLO PSICOMOTOR EN LACTANTES DE NIVEL SOCIOECONÓMICO BAJO A CARGO DE DISTINTOS CUIDADORES

María Isabel Lira

Zulema Contreras

En los meses de abril y noviembre se aplicó la Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor a 90 lactantes de sectores pobres para explorar variaciones del CD, atribuibles al tipo de atención recibida: sala cuna, sus madres y abuelas o tías.

Los niños que partieron con un desarrollo normal bajaron en forma significativa su CD, promedio, ya sea que estuvieran en sala cuna o al cuidado de su madre, abuela o tía. Ninguno de los grupos tuvo una disminución estadísticamente mayor, en los niños que partieron con déficit no hubo diferencias significativas pre-post test, en ninguno de los tres grupos.

El mayor porcentaje de recuperación (déficit a normal) y el menor porcentaje de incidencia (normal a déficit) se da en los niños que están al cuidado de sus madres. El mayor porcentaje de incidencia se da entre los niños que estuvieron a cargo de abuela o tía.

Se trata de un estudio exploratorio que sugiere temas que habría que estudiar más a fondo y aspectos a considerar en la formulación de políticas públicas.

Publicado en Boletín de Investigación Educativa, Pontificia Universidad Católica, vol.14, pp236-246, 1999

13. PROGRAMA SEMBRAR: HACIA UNA ATENCIÓN COORDINADA Y EFICAZ DE LOS MENORES DE 6 AÑOS A NIVEL COMUNAL

*Fundación Educacional Arauco
CEDEP*

Fundación Educacional Arauco (FUNDAR) ha centrado sus esfuerzos en el diseño, implementación y evaluación de distintas líneas de acción, orientadas al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación y con énfasis en el diseño de programas de perfeccionamiento docente.

Financiada por Celulosa Arauco y Constitución S.A., FUNDAR ha desarrollado su quehacer en las comunidades en que dicha empresa tiene actividades productivas. Se han priorizado las zonas de pobreza con bajos resultados educacionales.

A raíz de su trabajo en comunas de pobreza, FUNDAR ha podido constatar la importancia de realizar acciones que fortalezcan el desarrollo en las etapas más tempranas de la vida, de manera que al entrar en el sistema escolar los niños cuenten con las destrezas y habilidades requeridas para aprovechar, en igualdad de condiciones, todas las oportunidades y posibilidades de desarrollo que la educación les otorga.

El programa Sembrar tiene como objetivo diseñar e implementar un modelo replicable de intervención, coordinación, articulación y evaluación de la atención de los párvulos de la comuna, sustentable en el tiempo, que permita contribuir a aumentar la cobertura y mejorar la calidad de la atención prestada, promoviendo el desarrollo psicosocial de los niños de 0 a 6 años que habitan en la comuna.

Este programa que conserva las características del modelo de intervención Fundar se realiza a nivel comunal insertándose en las comunidades y potenciando los esfuerzos existentes en ellas, participan todos los miembros del equipo docente de cada unidad educativa; se trabaja con una metodología participativa, por períodos prolongados y delimitados de tiempo, y niños y profesores se evalúan rigurosamente.

El programa en la comuna Los Alamos, Octava Región, se inició en enero de 2000 y tendrá una duración de 3 años.

FUNDAR, 2000

LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA

UN TEMA COMPLEJO PERO POSIBLE,
EN CUANTO SEA EMANCIPADORA

María Victoria Peralta E.
Coordinadora Nacional
Unidad de Educación Parvularia
Ministerio de Educación

Documento preparado para el debate, abril de 2002.

“La calidad es un concepto históricamente ubicado: se construye en el tiempo y el espacio y es distinto en diferentes contextos”.

Vital Didonet, 2000.

I. PRESENTACIÓN DEL TEMA

Uno de los temas de mayor debate en educación en general, y en educación parvularia o inicial en particular, es el de su calidad. Debido quizás a la inversión que implican los programas de este nivel, al aún poco conocimiento y valoración en general de sus significados y aportes más profundos, y a su complejidad teórica, operativa y práctica, está frecuentemente este tema en la palestra de los debates y en los análisis de las evaluaciones y estudios que en relación a ello se realizan.

El reciente y relevante informe sobre Educación Infantil difundido por la “Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo”² (O.E.C.D), explicita que “después del acceso, aumentar la calidad en educación parvularia es la vanguardia en las prioridades políticas en los países de la O.E.C.D³. Muchas investigaciones recientes enfatizan que la calidad es importante en los años preescolares. Los niños que reciben cuidados y educación de alta calidad en los años tempranos, muestran mejores habilidades cognitivas y de lenguaje que aquellos con bajas condiciones de calidad”⁴.

Esta problemática que para los países desarrollados se plantea como fundamental, a pesar de los mayores recursos y mejores condiciones de todo tipo que tienen respecto a los países en desarrollo, en Latinoamérica adquiere una crucial importancia. Muchas veces, la posibilidad de las niñas y de los niños de revertir situaciones desventajadas, radica en su posibilidad de poder participar de programas de calidad, que signifiquen un efectivo avance en su crecimiento, desarrollo y aprendizaje.

Sin embargo, la solución a este problema no es fácil ya que “el concepto de calidad difiere entre los países y acorde a las prioridades, visiones, y perspectivas de diferentes

2. OECD. “Starting Strong. Early Childhood Education and Care”, Francia, 2001.

3. Organización mundial formada por 30 países, en especial del sector desarrollado. Por Latinoamérica sólo está México, y Chile participa como observador.

4. Opus cit. pág. 62

grupos de decisión: autoridades de gobierno nacional y locales, padres, niños, empleadores y sostenedores”⁵. Por ello, las respuestas a qué es calidad no es un tema de fácil abordaje. Por lo contrario, es de alta complejidad, incidiendo muchos factores no siempre de clara identificación, control y con posibilidades de rápido y efectivo cambio. Inciden por mencionar algunos de ellos: las condiciones laborales y las personales de los educadores y los niños; los currículos y orientaciones técnicas que se consideran; las características físicas y medios de los espacios de aprendizajes, la calidad y tipo de interacciones que se establecen, las teorías y creencias implícitas de los educadores, los recursos y redes con que se cuenta, y en especial, el apoyo de las familias, que es crucial en la educación de los niños pequeños. Por ello, las respuestas simples a este tema son peligrosas. Muchos planificadores, administradores y sostenedores piensan –a veces– que basta con dotar los programas de vistosos materiales para desarrollar una oferta de calidad, o que el contar con una rica infraestructura es suficiente.

La calidad entendida como “cualidad” es neutra e inherente a todo hecho educativo, pero como requiere un calificativo que le de contenido y orientación, es a la vez tan dinámica y compleja como lo es la educación en sí, por lo que debería convocar los análisis más profundos sobre el tema. Calidad para qué, debería hacer la reflexión básica de todos quienes abordan esta temática. ¿Para controlar, para orientar qué; para mejorar; en base a qué parámetros o para emancipar la educación parvularia, haciendo partícipes a todos sus actores?

Acorde a lo expresado, en este trabajo, se hace una revisión de este tema en algunos de sus aspectos más sustantivos y que podrían servir de base a comunidades educativas que deseen velar porque las propuestas que implementen, tengan condiciones y criterios de calidad básicos, pero a la vez relevantes, según las orientaciones de los referentes curriculares nacionales, nuestras fortalezas y posibilidades, y en especial, un rol comprometido de sus diferentes actores.

Una *pedagogía de las oportunidades* debe velar por ciertas condiciones de calidad flexibles y dinámicas, de otra manera sólo se reproducen inequidades. Calidad para las niñas y niños latinoamericanos es un desafío crucial a implementar en este siglo XXI, lo que es posible, ya que se tiene un mayor conocimiento, experiencias y condiciones para hacerlo. A ello, pretende aportar este documento.

II. ABORDANDO LA CALIDAD DESDE LO CONCEPTUAL

El concepto de calidad, surge inicialmente en el ámbito de la educación con parámetros extra-educacionales⁶, que enfocaron el tema con simpleza y una equívoca generalización de ciertos parámetros a todo contexto y situación. Paulatinamente, diversos autores como Inés Agüerrondo (1993), Martín Woodhead (1996), Vital Didonet

5. *Ibid.*, pág.63

6. Para mayores antecedentes, consultar de: Peralta, V. y R. Salazar (comp.) “Calidad y modalidades alternativas en educación inicial”. CERID/MAIZAL. La Paz, Bolivia, 2000.

(2000) han señalado la importancia de ir abordándolo desde una perspectiva educacional, lo que implica asumir toda su complejidad y diversidad. De esta manera, los principales especialistas en el tema, han avanzado a un conjunto de criterios a tener presente, que se sintetizan en los siguientes puntos:

- a) Que la calidad hace referencia a un conjunto de propiedades o cualidades, que requieren calificarse en función al concepto de educación que se aspira, adquiriendo así su complejidad inicial al ser ésta un proceso histórico, político y cultural y por tanto, multifactorial.
- b) Que la calidad involucra un juicio valorativo que se construye socialmente y donde interviene la subjetividad y las particularidades, por lo que es relativa (Woodhead 1996, Cano (1998), Didonet (2000), lo que no implica necesariamente ser absolutamente arbitraria, por lo que hay posibilidades de negociación, de encuentros y de consensos, en la medida en que haya diálogo y participación.
- c) Que involucra de una u otra forma una perspectiva normativa, que puede variar en cuanto a su enfoque y amplitud según sea la concepción educativa que se tenga, los actores y el contexto en que se desarrolle, pero que pretende siempre orientar sobre lo importante.
- d) Que algunas de estas propiedades serían más generalizables a toda experiencia, aunque también habrían otras propias de lo distintivo de las situaciones en que se produce el proceso educativo, y de la diversidad de actores e intereses que están involucrados en dicho proceso de definición de la calidad.
- e) Que la calidad se expresa, por tanto, a través de criterios más generales que se detectan en toda la propuesta educacional, como también a través de otros más específicos que responden a los diversos factores y énfasis a través de los cuales se operacionaliza.
- f) Que la calidad tiene que visualizarse en una perspectiva dinámica o «en desarrollo» de permanente evolución y mejoramiento, como lo es todo proceso social, y por tanto, la educación. Ello implica que deben establecerse diferentes etapas que abarquen estos distintos períodos de construcción, que evidencien esta voluntad de desarrollo permanente
- g) Que la definición de estas propiedades debe ser dialogada, en lo que cabe reconocer el aporte especializado del saber pedagógico y de otras ciencias, a lo que debería incluirse otros criterios – de otros actores– tanto extrínsecos como intrínsecos a la educación. Ello implica que se debe escuchar a sus diferentes usuarios y asumir la negociación como parte del proceso de construcción, en una línea de distribución del poder de decisión, sin desmerecer los aportes técnicos y de la investigación.
- h) Que la calidad es un proceso que se construye a diferentes niveles (macro a micro), debiendo haber niveles de concordancia importantes entre ellos para una mutua retroalimentación.

- i) Que su operacionalización podría hacerse a través de criterios generales y ciertos estándares que se establezcan, que deben ser lo suficientemente flexibles y dinámicos, para adaptarse a las diversas situaciones.

Este conjunto de consideraciones, permiten llegar a una propuesta de concepto de calidad educacional, tratando de responder a una posición teórica de tipo «integradora», en los siguientes términos:

La calidad educacional, comprendería un conjunto de propiedades distintivas, dinámicas y relevantes de la educación que se construyen socialmente, que permiten valorar y normar lo deseado tanto en lo general de la propuesta, como en lo específico al operacionalizarse en ciertos estándares orientadores. Al ser construidas con la participación de los diferentes actores involucrados, en contextos diversos, adquieren una dimensión de sentidos compartidos, de mayor particularidad y flexibilidad, que al ser contrastadas con otras experiencias, pueden comprender ciertos aspectos esenciales para toda propuesta educativa.

III. LA DIVERSIDAD DE CRITERIOS Y ESTANDARES PARA LA CALIDAD EN EDUCACIÓN PARVULARIA, Y SU PERSPECTIVA ACTUAL

Al hacerse la revisión de la bibliografía en el tema en educación infantil, se detecta a través del tiempo, que hay criterios relativamente comunes y otros diversificados a diversas situaciones. Entre estos autores, en Darder (1990), Pascal (1994), Penn (1995) Zabalza (1995) y últimamente los señalados por la OECD, se apunta a algunos de estos criterios entre los que se señalan desde aspectos de contexto como lo cultural y la participación familiar, hasta otros propios de las experiencias educativas y curriculares, y que dicen relación con los procesos o productos. En América Latina, por ejemplo los postulados por Peralta (1985, 1991, 2001): como criterios de actividad, integralidad, participación, pertinencia cultural y relevancia de los aprendizajes⁷, que han recogido algunos principios fundantes de la educación parvularia (los tres primeros) en una versión actualizada, y los dos restantes, que han comprendido énfasis más propios de Latinoamérica como respuesta a sus problemáticas educacionales más particulares, se ubicarían como criterios curriculares de proceso. En todo caso, esa propuesta realizada en función a la calidad de la educación parvularia se ha hecho en términos de “criterios” y “considerandos” que han permitido contextualizarla y relativizarla en función a las diversas y variadas situaciones que se pueden presentar en este nivel, más que señalar estándares o indicadores precisos; todo ello, con el propósito de acercarse a una perspectiva más postmoderna del tema que permita un mayor enriquecimiento de su enfoque.

7. Peralta, Victoria. «Criterios de calidad curricular para una educación inicial latinoamericana». Documento mimeografiado, JUNJI, Stgo, 1992.

En efecto, la tendencia que ha tenido el tratamiento de esta problemática en los últimos veinte años, que ha tratado en función a la supuesta objetividad de la modernidad de encasillar la calidad en “ estándares racionales y universales, definidos por expertos sobre la base de un conocimiento incuestionable y medido en formas que reducen la complejidad de las instituciones de educación parvularia a criterios estables de racionalidad”⁸, con “ métodos que han enfatizado y priorizado a expensas de la filosofía el “ cómo” por sobre el “ qué” ⁹, debería ir cediendo el paso a una mayor apertura y complejidad sobre el tema, como lo manifiesta la bibliografía mas reciente. Al respecto, K. Sylva (1999) expresa que “ el comprender la efectividad de la educación inicial requiere investigación basada en una variedad de paradigmas, porque ninguna puede proveer respuestas a todas nuestras interrogantes sobre políticas y prácticas”¹⁰.

El problema central radica en cómo reconceptualizar la calidad educacional considerando la diversidad, la subjetividad, las múltiples perspectivas de los actores y de los contextos espaciales y temporales, sin desviarse de lo importante. Sobre el particular, algunos autores dan “ pistas” en este sentido. Dahleberg et.al. (1999) señalan que la salida estaría en “ buscar los sentidos”. Ello significa, abordar primero las razones o entendimientos que busca cada institución de educación parvularia y sus proyectos con sus respectivos significados. Sobre la base de ello, podrían hacerse “ juicios” sobre el trabajo en sus distintas etapas, tratando finalmente de buscar ciertos acuerdos con otros sobre esos juicios. En el fondo, la idea central es “ co-construir” con otros los sentidos y juicios sobre el valor de una experiencia educacional para definir su calidad.

Para realizar un proceso de este tipo, estos autores señalan que es fundamental construir con toda la comunidad educativa, y a través de un proceso crítico y reflexivo, la búsqueda de los sentidos básicos de la propuesta educativa que se desea. En la aplicación de las ideas, es fundamental la problematización sobre la base de buena documentación pedagógica, donde el encuentro y el diálogo son fundamentales. También ayuda la participación de facilitadores que apoyen al grupo-base en su camino de búsqueda, análisis y construcción a partir del contexto histórico-espacial de cada experiencia.

Por su parte, C. Sánchez (2001) avanza al respecto señalando “ que hacen falta evaluaciones que entren a investigar, a discutir críticamente las prácticas e interpretaciones curriculares dentro y fuera de los centros, así como los procesos educativos que son capaces de generar éstas para la democratización de los escenarios escolares en los cuales se persiga la pluralidad y la lucha contra las exclusiones y las relaciones de dominación. No puede haber calidad en Educación Infantil mientras ésta reproduzca en su seno puntos de vista excluyentes, las desigualdades y las injusticias sociales”.¹¹

8. Dahlberg, G. Et al. *Opus cit.* pág. 99

9. *Loc.cit.*

10. Sylva, K. “Research explaining the past and shaping the future”, en : Abott y Moylett (Ed.): “Early Education Transformed”. Falmer Press, London, 1999, pág. 178

11. Sánchez, Concha. “De la Educación Infantil y su crítica”. Publicaciones MCEP, Sevilla, 2001, Pág.89

Por tanto, para avanzar a definir y evaluar la orientación de los programas en función a su calidad, se hace necesario asumir un marco de orientación más amplio, complejo, crítico y participativo que el que se ha empleado habitualmente, centrado en ciertos indicadores que han llevado más a la competencia institucional, que a un verdadero desarrollo de los programas.

Esta forma de enfocar y analizar la calidad de la experiencia educacional que se desarrolle, significa que ¿invalida la posibilidad de utilizar ciertos parámetros comunes y tener ciertos referentes comparativos?

Las investigaciones más recientes sobre el tema indican que salvaguardando estas características de construcción y de análisis de la calidad señaladas, es posible encontrar ciertos parámetros amplios, comunes como referentes, que deben ser siempre contextualizados. Por ejemplo, el clásico criterio de relación “cantidad de adultos-niños” habitualmente considerado como factor clave de calidad, debe ser “interpretado con los significados de cada país sobre los medios pedagógicos que son adecuados para los niños, junto con la contraparte financiera y organizacional”¹². Es sabido, y lo han recogido investigaciones transculturales de educación parvularia, que en algunos países del Oriente, se busca intencionalmente los grupos más grandes para facilitar la adaptación a sociedades de alta población, donde los espacios individuales son más excepcionales.

Por tanto, es posible tener presente ciertos parámetros o criterios de calidad, que al respetar los sentidos de cada proyecto, el dinamismo de ellos y la diversidad de actores y opiniones, den cuenta de aspectos centrales e importante del tema. Al revisarse la investigación mundial al respecto, estos aspectos son de una u otra forma señalados por estos estudios, aunque se interrelacionan criterios de calidad curricular con otros referidos a administración y gestión lo que es necesario ya que éstos últimos facilitan o dificultan los primeros. Tratando de hacer una integración final de estos criterios en función a toda la puesta en práctica de un programa, se hace la siguiente propuesta para la búsqueda de la calidad educacional en educación parvularia, la que debe ser debatida por sus distintos actores:

- Definición de los sentidos y líneas básicas del proyecto educativo que se plantea, que sirva como marco orientador para revisar su aplicación y definir los focos de la evaluación. En ello, es básico el diálogo, y el establecimientos de ciertos consensos sobre qué es lo mejor para cada grupo de niñas y niños en particular, definiendo propósitos básicos y criterios de calidad curricular.
- Definición de aspectos de gestión básicos, que permitan una administración democrática y en función al proyecto pedagógico, y que provea los recursos necesarios que le den sustentabilidad a la propuesta, generando la flexibilidad necesaria para hacer las decisiones y readecuaciones del caso.
- Definición, socialización y explicitación de los aprendizajes más relevantes que se plantean para el grupo y para cada niña o niño en particular. Asumir con claridad los aspectos que se ocultan o anulan curricularmente, y las razones para ello.

12. O.E.C.D. *Opus. Cit.pág.65*

- Definición de criterios vinculados al contexto y al proceso de implementación tales como: forma y frecuencia de participación de la familia, tipo y calidad de interacciones de los adultos con los niños; tipo de respuestas de los adultos frente a determinadas situaciones.
- Definición coherente de ciertos aspectos estructurales con relación al proyecto educativo, (forma de organizar los grupos, adultos que participan, espacios que se van a utilizar y su organización; organización y buen aprovechamiento del tiempo diario, formas de encuentro del equipo y perfeccionamiento, etc.)
- Formación y mantención de redes de apoyo profesionales, comunitarias, regionales y nacionales en función al proyecto educativo que se pretende desarrollar.
- Definición e implementación de un sistema de seguimiento y documentación de la aplicación, coherente, factible y aportador, que permita revisar y evaluar permanentemente el proyecto y los aprendizajes deseados, para su mejoramiento o emancipación, donde los actores, tengan un rol prioritario.

En síntesis, se trata de abordar el tema del mejoramiento de la calidad educacional como un proceso complejo, multifactorial y social de construcción permanente, que debe centrarse en lo fundamental, tanto en lo administrativo como en lo curricular del proyecto pedagógico a desarrollar, buscando la coherencia y los sentidos compartidos que permitan el avance progresivo en función a mejores y mayores aprendizajes para las niñas y niños. Para ello, es fundamental el análisis crítico que permitan emancipar a la educación infantil, de la mirada simple e ingenua, para avanzar a una efectiva transformación de la experiencias de las niñas y niños, donde los primeros actores de la búsqueda de la calidad, sean las propias comunidades educativas.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE EL TEMA

- Aguerrondo, Inés. «La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación», en «La Educación» N° 116. O.E.A., 1993.
- Assaél J., e I.Guzmán.»Aportes a la reflexión sobre las políticas de modernización de la educación». (Documento de trabajo) 2da Conferencia Internacional sobre las políticas de Modernización de la Educación. Colegio de Profesores, Stgo, Enero 1995.
- Cano, Elena. "Evaluación de la Calidad Educativa". La Muralla, Madrid, 1998.
- CEPAL/UNESCO/OREALC. «Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad». N.U., Stgo, 1992.
- Dahleberg, G. Et al. "Beyond Quality in Early Childhood Education and Care". Falmer Press. London, 1999
- Didonet, Vital. "Criterios de calidad de la participación de los diferentes agentes que intervienen en los programas de atención integral del niño". Ponencia presentada en II Simposio Latinoamericano. OEA/Ministerio de Educación. Perú, Noviembre 1994.
- Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos. «La calidad de la educación».C.S.I.C., Madrid, 1981.
- Fujimoto, Gaby.»Factores que inciden en la calidad de la educación». Ponencia presentada en Curso Regional de gestión Social organizado por O.E.A., Buenos Aires, 1994.
- García Hoz, Victor. «Calidad de Educación, trabajo y libertad». Ed.Dossat., Madrid, 1982.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (Varios autores). «Desafíos para el desarrollo integral del párvulo en el Chile actual»: Equidad, Calidad y Cobertura. Primer Simposio Nacional. JUNJI/UNICEF, Stgo, 1990.
- Moss, Peter. "Beyond Childhood Education and Care". Conferencia en O.E.C.D, Estocolmo, Junio, 2001.
- O.E.C.D. "Starting Strong", Francia, 2001.
- Peralta, Victoria. "Criterios de calidad curricular para la educación parvularia en el Chile actual". Documento mimeografiado, JUNJI, Stgo, 1990.
- Peralta, Victoria. «Criterios de calidad curricular para una educación inicial latinoamericana». Documento mimeografiado, JUNJI, Stgo, 1992.
- Peralta, Victoria. «El currículo en el Jardín Infantil: un análisis crítico». Ed. Andrés Bello, Stgo, 1992.
- Peralta, Victoria. «Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural». Ed. Andrés Bello, Stgo, 1994.
- Peralta, V y Gaby Fujimoto. «La atención integral de la primera infancia en América Latina». O.E.A., Stgo, 1998.
- Peralta, V Y Roxana Salazar. (compl.) "Calidad y modalidades alternativas en educación inicial". CERID/MAIZAL. La Paz, Bolivia, 2000.
- Sánchez, Concha. "De la Educación Infantil y su crítica". MCEP, Sevilla, 2001.
- Schmelkes, Sylvia. «La desigualdad en la calidad de la educación primaria». Cuadernillos de Educación N° 1, Instituto estatal de Educación Pública de Oaxaca, Oaxaca, 1994.
- Schmelkes, Sylvia. «Hacia una mayor calidad de nuestras escuelas». Interamer N° 32 , OEA, Washington, 1994.
- UNESCO. "Qualitative aspects of educational planning". International Institute for Educational Planning, Bélgica, 1969.
- UNESCO "Participación de las organizaciones de docentes en la calidad de la educación". Stgo, 1990.
- Woodhead, Martin. "In search of the rainbow. Pathways to quality in large-scale programmes for young disadvantaged children". Early Childhood Development: Practice and reflections. Number 10. Bernand Van Leer Foundation, Holanda, 1996.
- Wilson, John. "Cómo valorar la calidad de la enseñanza". Paidós, Barcelona, 1992.
- Zabalza, Miguel. "Calidad en la Educación Infantil". Narcea, Madrid, 1996.