



Universidad de Granada

**Programa de Doctorado en Educación
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación**

Tesis doctoral

**EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN
CURRICULAR EN EL PRIMER CICLO DE
EDUCACIÓN PARVULARIA DE CHILE**

MÓNICA CLARA MANHEY MORENO

Director: Honorio Salmerón Pérez

**Línea de Investigación: DIAGNÓSTICO, EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN
PSICOEDUCTIVA.**

Diciembre 2015

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: Mónica Clara Manhey Moreno
ISBN: 978-84-9125-850-6
URI: <http://hdl.handle.net/10481/43635>



Universidad de Granada

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO
EN EDUCACIÓN

El Dr. Honorio Salmerón Pérez, Catedrático del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y en calidad de Director de la tesis presentada por Doña **MÓNICA CLARA MANHEY MORENO** con el título

***Evaluación de la implementación curricular en el primer
ciclo de Educación Parvularia de Chile***

HACE CONSTAR:

Que el presente trabajo reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

En Granada, a 10 de diciembre del 2015

*"Muchas de las cosas que hemos menester tienen espera,
el Niño, no.
El está haciendo ahora mismo sus huesos,
criando su sangre y
ensayando sus sentidos.
A él no se le puede responder: "Mañana".
El se llama "Ahora"*

(Gabriela Mistral. - Llamado por el niño, 1948).

AGRADECIMIENTOS

A los que me apoyaron y creyeron en mí.

A mi familia, amigas y mi profesor.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN	9
PRIMERA PARTE:	11
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	11
CAPÍTULO I: LA EDUCACIÓN PARVULARIA.....	¡Error! Marcador no definido.
1.1 Índice de contenidos.....	21
1.2 Presentación del capítulo.....	22
1.3 Relevancia de la educación en los primeros años de vida.....	23
1.4 Análisis diacrónico de la Educación Infantil a nivel mundial.....	33
1.5 Antecedentes históricos en América Latina.....	41
1.6 Resumen del Capítulo	43
CAPÍTULO II: LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE	45
2.1 Índice de contenido	46
2.2 Presentación del capítulo.....	47
2.3 Antecedentes generales de la Educación Parvularia en Chile.....	50
2.4 Formación de Educadoras de Párvulos en Chile.....	55
2.5 El marco legal de la Educación Parvularia en Chile	60
2.6 Los niveles educativos	63
2.7 La oferta educativa en Chile.....	64
2.8 Cobertura de la Educación Parvularia en Chile.	74
2.9 Referente Curricular para la Educación Parvularia en Chile	80
2.9.2 Componentes estructurales para la Educación Parvularia en Chile.....	86
2.9.3 Ciclos en la Educación Parvularia	88
2.9.4 Contextos para el aprendizaje	90
2.10 Resumen del Capítulo.....	90

CAPITULO III: CALIDAD DEL CURRÍCULO EN PROGRAMAS FORMALES PARA NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE TRES AÑOS	92
3.1 Índice de contenido	93
3.2 Presentación del capítulo.....	94
3.3 El currículo en educación infantil	95
3.4 Elementos del currículo para niños y niñas menores de tres años	99
3.4.1 La comunidad educativa	105
3.4.2 La familia en la educación de los niños y niñas en sus primeros años de vida: ...	106
3.4.3 Rol de la Educadora de Párvulos	121
3.4.4 Espacios educativos	125
3.4.5 Organización del tiempo – Vida Cotidiana.....	136
3.4.6 La planificación	141
3.4.7 Evaluación.....	148
3.5 Prácticas pedagógicas:.....	167
3.6 Características de las experiencias educativas con niño y niñas menores de tres años:	173
3.6.1 Experiencias que favorezcan el Apego.	175
3.6.2 Experiencias cargadas de afecto	177
3.6.3 Experiencias con Interacciones positivas.....	179
3.6.4 Experiencias que favorezcan el rol activo en los niños y niñas	181
3.6.5 Experiencias que favorezcan los lenguajes de los niños y niñas:	182
3.6.6 Experiencias basadas en el juego.....	190
3.6.7 Experiencias que favorezcan la exploración.....	198
3.6.8 Experiencias que favorezcan el buen humor.	200
3.7 Calidad y Currículo	202

3.7.1	Criterios de calidad del currículo en la primera infancia	206
3.7.2	Evaluación de la calidad del currículo	218
3.8	Resumen del Capítulo	220
SEGUNDA PARTE:.....		221
CAPÍTULO IV: LA INVESTIGACIÓN		222
4.1	Índice de contenidos	223
4.2	Presentación del capítulo:.....	224
4.3	Problema de investigación	225
4.4	Preguntas de la investigación:	228
4.5	Objetivos de investigación.	228
4.5.1	Objetivo General.....	228
4.5.2	Objetivos Específicos.....	229
4.6	Diseño de la investigación.....	230
4.7	Tipo de investigación:	232
4.8	Enfoque Metodológico:.....	236
4.9	Contexto de la Investigación:.....	237
4.9.1	Escenario.....	238
4.9.2	Población y muestra:.....	241
4.9.3	Sujetos informantes y Criterios de selección de los Centros Educativos	243
4.10	Técnica de recogida de Información	244
4.11	Síntesis de validación de expertos	251
4.12	Síntesis de validación de instrumentos por parte de jueces:.....	256
4.13	Dimensiones:	258
4.14	Criterios de Rigor Científico:	270
4.15	Tratamiento de la información y análisis de datos	272

4.16	Resumen del Capítulo.....	274
CAPITULO V: ANALISIS, INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS		275
5.1	Índice de contenido	276
5.2	Presentación del Capítulo.....	277
5.3	Trabajo de campo. Resultados: Discusión e Interpretación	277
5.4	Entrevistas a educadoras	279
5.5	Cuestionarios a los adultos familiares de los niños y niñas menores de tres años:.....	327
5.6	Observaciones en los jardines infantiles:	357
5.7	Análisis e interpretación de los resultados según diferentes fuentes de información: .	431
TERCERA PARTE:.....		458
CAPITULO VI: PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR CON NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE TRES AÑOS		460
6.1	Introducción	462
6.2	Descripción de la propuesta	463
6.3	Propuesta según dimensiones.....	466
CAPITULO VII: CONCLUSIONES.....		498
REFERENCIAS DOCUMENTALES		534
1	BIBLIOGRAFICAS	536
2	NORMATIVAS.....	563
INDICE DE TABLAS		565
INDICE DE GRÁFICOS.....		568
INDICE DE FIGURAS.....		569
ÍNDICE DE ANEXOS		570
ANEXOS		571

REFERENCIA DE SIGLAS

Sigla	Significado
MINEDUC	Ministerio de Educación de Chile
JUNJI	Junta Nacional de Jardines Infantiles
CASEN	Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
OMEPE	Organización Mundial de Educación Preescolar
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Organización de las Naciones Unidas para la Educación y Diversificación, la Ciencia y la Cultura.
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia, en castellano.
DIPRES	Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda. Chile
OMS	Organización Mundial de la Salud

RESUMEN

La investigación desarrollada tiene su foco en la Primera Infancia, una etapa esencial para el desarrollo cognitivo, social, emocional, físico y donde ocurren los acontecimientos más trascendentes relacionados con los procesos de aprendizaje y desarrollo para la vida (UNICEF, 2012).

El estudio tiene como objetivo general elaborar un conjunto de propuestas de mejora del currículo que desarrollan centros educativos que atienden a niños y niñas menores de tres años en el sector público en Chile, como una forma de contribuir con la calidad de la educación entregada por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Se presentan análisis de diferentes elementos de los contextos para el aprendizaje con intención de generar dichas propuestas de manera directa en los recintos educacionales investigados y, por extensión, a la Institución Pública titular de los mismos.

Los objetivos específicos de la investigación son determinar los criterios de calidad curricular, según la literatura científica experta, que debieran considerarse en la implementación curricular con los niños y niñas menores de tres años, establecer cómo se implementan dichos criterios, según los educadores que trabajan con ellos y los niños y niñas menores de tres años en Jardines Infantiles, además de definir las características que tienen los criterios de calidad curricular seleccionados desde la literatura experta, según los adultos familiares de los niños y niñas menores de tres años todos ellos en Jardines Infantiles públicos de Santiago de Chile destacado por su calidad. Todo ello nos ha permitido elaborar una propuesta curricular de mejora para los Jardines Infantiles públicos estudiados, en base a la información recolectada y en función a los criterios de calidad que son el eje del estudio.

Los contextos seleccionados para la investigación son los Jardines Infantiles de Santiago de Chile dependientes de la Institución Pública de mayor cobertura en estos tramos de edad, esta es la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Se justifica la selección por ser esta ciudad y su área metropolitana donde existe la mayor concentración de estos centros y, por ello, permite un mayor nivel de generalización de los resultados que obtengamos.

La investigación de carácter descriptiva utilizó métodos mixtos con un diseño transversal, analizando la información y los datos, tanto del currículo que se desarrolla realmente como de las opiniones de educadoras y adultos familiares de los niños y las niñas. Es importante explicitar que, como señala Hernández (2010), en un estudio de alcance descriptivo “solo se formulan hipótesis cuando se pronostica un hecho o dato” (p.92); además, por utilizar un método mixto donde se ha privilegiado un paradigma cualitativo. Se utilizaron como técnicas e instrumentos de investigación, cuestionarios contruidos para tal efecto, entrevistas semiestructuradas y registros observacionales. Así se recogió información referida a las dimensiones del estudio levantadas posterior a la investigación empírica, especialmente referida a la calidad en la educación infantil. Todos los hallazgos permitieron ofrecer una propuesta de mejora para el trabajo con niños y niñas menores de tres años en Jardines Infantiles.

INTRODUCCIÓN

El documento formal de esta investigación contenido en esta tesis doctoral, se estructura en tres partes: la primera comprende los capítulos I, II y III destinados a la fundamentación teórica basamento de la investigación. Es así como en el primero se presenta la relevancia de la educación en los primeros años de vida y antecedentes a nivel internacional e histórico en América Latina. En el segundo, se presenta la Educación Parvularia en Chile, donde se ofrecen un conjunto de características propias y contingentes de esta, como son los orígenes en el país, la formación de Educadoras de Párvulos, algunas referencias legales de carácter público, los niveles educativos existentes, a saber Sala Cuna (0 a 2 años), Nivel Medio (2 a 4 años) y Transición (4 a 6 años), todos ellos con sus correspondientes divisiones y ciclos curriculares. También, se da a conocer la cobertura referida a estos niveles educativos. Se da una mayor profundidad al aspecto curricular, presentando características del referente curricular nacional denominado Bases Curriculares para la Educación Parvularia, donde se destacan los ocho principios pedagógicos, así como los componentes estructurales de dicho referente. En el tercer capítulo, se presentan antecedentes teóricos en torno a la calidad del currículo en programas formales para niños y niñas menores de tres años, empezando por la definición de éste en educación infantil y los elementos que lo componen. Dichos contextos para el aprendizaje son la Conformación de la Comunidad Educativa, la Planificación, la Evaluación, la Organización del Tiempo y el Espacio Educativo. Es importante hacer mención que se desarrolla con mayor profundidad lo relativo a la familia dentro de la comunidad educativa, dado que en esta investigación se le consultó a los adultos familiares, siendo una importante fuente de información. Con respecto a las características de las experiencias que se generan en el trabajo pedagógico con niños y niñas, se enuncian algunas que a la luz de la revisión bibliográfica y de investigaciones consultadas, se hace relevante como son el apego, las interacciones positivas, el favorecer un rol activo en los niños y niñas, así como diferentes tipos de lenguajes, entre otras. Con respecto a la evaluación, se le da un énfasis especial, ello por ser el objetivo de este estudio, lo que se refleja en su título. De este modo, se hace referencia a su conceptualización, la relevancia de la observación en menores de tres años, algunos instrumentos para recoger información, así como tipos de evaluaciones. Al finalizar este capítulo, se hace una reseña del concepto de calidad desde el currículo educacional, mostrando algunas investigaciones referidas a criterios de calidad del

mismo en la primera infancia, para determinar cuáles se podrían estudiar en los grupos de niños y niñas menores de tres años.

La segunda parte de la tesis comprende al estudio empírico, iniciándose con un amplio capítulo referido al planteamiento del problema, a los objetivos y al diseño de la investigación; se presenta el enfoque metodológico así como el contexto de la investigación, la población referida a las educadoras de párvulos y familiares adultos de los niños y niñas menores de tres años, continuando con la muestra. En este capítulo, se presentan las técnicas de recopilación de información y la justificación del uso de esta, finalizando con una explicación del tratamiento y análisis de la misma. El capítulo IV presenta el trabajo de campo, resultados, discusión e interpretación de los hallazgos encontrados de las entrevistas a educadoras, cuestionarios a los adultos familiares de los niños y niñas menores de tres años y las observaciones en los jardines infantiles, en grupos de niños y niñas menores de tres años y donde se realizó el estudio: Sala Cuna Menor (0 a 1 año), Sala Cuna Mayor (1 a 2 años) y Nivel Medio Menor (2 a 3 años).

La tercera parte corresponde a la propuesta de mejora para la implementación curricular con niños y niñas menores de tres años. En el Capítulo VI, se presenta la propuesta propiamente tal, según siete dimensiones estudiadas.

Finalmente, se plantean o exponen conclusiones donde se hace referencia al grado de consecución de las metas de la investigación, explicitando cada uno de los objetivos específicos, así como las limitaciones y fortalezas del estudio y nuevas perspectivas.

PRIMERA PARTE:
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

JUSTIFICACION DEL ESTUDIO

Desde el año 1990 en Chile se han estado impulsando cambios relevantes en la educación, iniciándose un proceso de reforma. Fundamento de ello fue que, si bien había un aumento significativo a nivel nacional de cobertura y de la escolaridad de los chilenos, el sistema nacional del país presentaba indicadores críticos respecto a la calidad y la equidad. (MINEDUC, 2001a) Específicamente en Educación Parvularia, desde el año 1998 comenzó el proceso de reforma con la elaboración de las Bases Curriculares en Educación Parvularia, saliendo a la luz pública este documento de trabajo en el año 2001 (MINEDUC, 2001b) Sin embargo, en la actualidad todavía hay cuestiones que no tienen una respuesta consensuada y clara. Estas constituyen el área problemática de nuestra investigación de donde extraemos prioridades para la implementación curricular.

Se ha optado por el tramo de 0 a 3 años en la presente investigación, por la relevancia que significa educar en esta etapa de vida. Como lo han señalado algunas investigaciones, lo que se aporte en la formación de los niños y niñas durante los tres primeros años de vida, tendrá consecuencias y un impacto que se proyecta a mediano y largo plazo en múltiples niveles: neurobiológico, socioemocional, psicomotor y cognitivo (Gómez, Muñoz & Santelices, 2008; Lecannelier). Si bien para muchas personas aún la educación infantil comienza desde los cuatro años, la psicología, los avances en el campo biológico y neurológico, han demostrado la relevancia de los primeros años de la vida para el desarrollo humano, y que empezar a los cuatro años era ya muy tarde (Martínez, 2002; Young, 1995 citado en Flores, 2013). Así, el desarrollo de la inteligencia emocional en estos primeros años, la confianza, la seguridad, capacidad de comunicarse, de relacionarse o cooperar con los demás se potencia de manera significativa. Por eso y muchos motivos se ha relevado la importancia desde el punto de vista económico al invertir en estos primeros años de vida o social, reduciendo las desigualdades. (UNICEF, 2001) La evidencia científica arroja que la participación a centros de educación parvularia de buena calidad se relaciona con logros cognitivos, lingüísticos, académicos y socioafectivos (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2001. Al respecto, el concepto de calidad en el currículo, ha

sido muy discutida y, si bien no se ha llegado a una definición universal, se cree que hay ciertos criterios u orientaciones que deberían tenerse presentes en la implementación de un currículo para niños y niñas menores de tres años en la educación formal.

En coherencia con lo presentado, algunas cuestiones relevantes a las que la investigación pretende dar respuesta son las siguientes:

- ¿Cuáles son los criterios de calidad, según la literatura científica experta, que debieran considerarse en la implementación curricular, para el trabajo con los niños y niñas menores de tres años?
- ¿Cómo se implementan los criterios de calidad curricular seleccionados en la literatura experta, según los educadores, adultos familiares de los niños y niñas menores de tres años?
- ¿Qué características tienen los criterios de calidad curricular seleccionados en la literatura experta, según los educadores, adultos familiares de los niños y niñas menores de tres años en establecimientos que atienden a este grupo etario y que son considerados muy buenos según la institución que los alberga?

Esta investigación es contingente a las problemáticas que Chile está viviendo en relación a este nivel educativo. Sin un orden que pueda ser entendido como resultado de una priorización, exponemos las que más se relacionan con esta investigación:

Satisfacer la cobertura de suficientes centros y programas para atender a la educación infantil es fundamental. Esta se asegura, en cierta medida, con el compromiso del gobierno actual. La presidenta Michelle Bachelet, en su discurso del 21 de mayo del año 2014, anunció que se incorporarán al sistema 90 mil niños y niñas, entre los 0 y 2 años, en las 4.500 salas cuna que serán construidas en un plazo de cuatro años, según establece el programa educacional. La preocupación por esta etapa la manifestaba en estos términos: "con ello cerraremos brechas y nos acercaremos sustantivamente a los estándares de la OCDE en materia de cobertura de salas cuna: pasaremos del actual 17% al 30% en un plazo de cuatro

años. Es decir, durante mi gobierno aumentaremos un 88% la cantidad de niños y niñas asistiendo al nivel inicial".

Afianzar calidad en los diferentes programas educativos implementados. En este sentido es clara La Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos efectuada en Jomtien, Tailandia, en 1990, la cual marcó también un hito importante en los avances sobre la relevancia del inicio de esta etapa: “el aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede mediante medidas destinadas a la familia, a la comunidad o a las instituciones, según convenga” (UNICEF, 2001- artículo V). Desde UNESCO, Blanco (2005) respalda y concreta esos planteamientos en cuatro argumentos: i) La importancia para el desarrollo humano y de las sociedades; ii) su positivo impacto en los resultados de aprendizaje y en estudios posteriores; iii) su alto poder para equiparar la igualdad de oportunidades; y iv) su alto retorno educativo” (p. 20)

El Comité chileno de la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP) declaró en mayo del año 2013 que uno de los temas de mayor preocupación en el plano de la calidad en la Educación Parvularia actual es la dudosa eficacia del planteamiento didáctico para el aprendizaje de los menores, excesivamente centrado en la realización de actividades poco significativas y rutinarias para los niños y niñas. Ellos son fuertemente presionados a realizar copias de letras, números, etc., sin formación de las estructuras y de la construcción mental que se requiere para ello. Demás está decir que lo propio del nivel: juego, asombro, descubrimiento, experiencias reales y significativas que son coherentes con el derecho a la educación de los niños y niñas/as de esta edad, son incoherentes con esta metodología, produciendo no solo aburrimiento y falta de bienestar en los niños y niñas, sino limitación en aprendizajes integrales generadores de otros y significativos.

El evaluar los diseños curriculares y su implementación es un reto que se asume como necesario. A este respecto, consideramos que una investigación basada en el currículum, tiene como finalidad la mejora de programas educativos para generar un progreso integral y

adecuado en el currículo escolar que se desarrolla. De ahí emerge la necesidad de investigar la implementación curricular, ya que como señala Bolívar (2005) “el discurso sobre estrategias metodológicas (modelos de enseñanza, prácticas efectivas de enseñanza, etc.) ha estado un tanto silenciado, y algunas direcciones de reforma han dejado en un segundo plano la práctica docente en el aula”. Por consiguiente, como señala dicho educador, la mejora no suele ocurrir como consecuencia de un mandato político, o Decreto Ley, u orientaciones institucionales, como en el caso de JUNJI. Podría ser favorecida la mejora de la implementación curricular por fuerzas exógenas que puedan activar y sostener las dinámicas endógenas del centro, deteniéndose no en analizar resultados de aprendizaje, sino qué características tiene el desarrollo curricular que probablemente favorezca los aprendizajes de los niños y niñas.

De ahí la importancia de generar programas educativos de calidad en favor del desarrollo y aprendizaje integral de niños y niñas en los primeros tres años de vida. Así lo avalan investigaciones, a modo de ejemplo Barnett & Hustedt (2003), en Mc Cartney (2011). Lera (2007) en su investigación denominada “Aulas de Infantil de 4 y 5”, señala que aunque existen instrumentos para el estudio de la educación infantil 0-3 años (Cryer, Harms et al. 1996), esta etapa precisa de estudios centrados en la evaluación del impacto de atención a este periodo vital y, asimismo, incluir evaluaciones de aprendizajes en diferentes áreas de conocimiento y aprendizajes.

Estudios internacionales como el de la Organización Mundial de la Salud (OMS) Irwin (2007) concluyen que es necesario seguir investigando sobre los efectos de los entornos holistas donde los niños y niñas crecen, viven y aprenden. Consideramos que estas investigaciones son fundamentales para explicar cómo los pequeños construyen sus esquemas mentales que utilizan para comprender el mundo que les rodea.

Estudios (CEDEP, 2011; Herrera, Mathiesen, Merino, Villalón, & Suzuki, (2001); Herrera, Fernández, Mathiesen, Moreno, & Narváez, (2007); Villalón, Suzuki, Herrera & Mathiesen, (2002) citados en Departamento de Educación (2014, p.31) revelan que la calidad de los ambientes educativos en Chile son entre malos y regulares en centros educacionales de distinta dependencia administrativa. Las mayores fortalezas detectadas son: i) el clima de aula

y ii) el vínculo afectivo entre educador(a) y el niño(a); mientras que, la mayor debilidad es el rol mediador del educador(a) sobre habilidades cognitivas de los niños.

En relación a la formación de educadoras de párvulos¹ desde el año 2012, Chile cuenta con estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia elaborados por el Ministerio de Educación, identificando qué conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales fundamentales deben desarrollar estas profesionales durante su formación. Ello predeciría, con ciertas garantías de éxito, disponer de las competencias pedagógicas necesarias para educar a los niños y niñas desde su nacimiento hasta los seis años. Si bien, estos estándares describen qué es lo que se espera que conozcan y sepan hacer, además de indicadores que desglosan y especifican cómo se manifiesta el logro de sus conocimientos y habilidades en ese ámbito, no señalan cómo pueden hacerlo. Por tal motivo, son necesarias algunas orientaciones precisas para el tramo de edad desde el nacimiento a los tres años de edad.

A modo de conclusión de este apartado, se entiende que evaluar algunos criterios de calidad curricular que se determinen producto de la literatura experta, en el trabajo con niños y niñas menores de tres años de edad, y en algunos grupos en jardines infantiles considerados buenos según la institución pública estudiada, puede ser un interesante desafío aportando nuevo conocimiento contextualizado para la mejora de la Educación Parvularia chilena.

¹ Se hablará de educadoras de párvulos ya que en el país de la investigación, Chile, son en su gran mayoría mujeres. Según información de JUNJI existen contratados 2.561 mujeres y sólo cuatro hombres. (diario publimetro 14 junio 2012)

CAPÍTULO I: LA EDUCACIÓN PARVULARIA

- 1.1 Índice de contenidos
- 1.2 Presentación del capítulo
- 1.3 Relevancia de la educación en los primeros años de vida
- 1.4 Análisis diacrónico de la Educación Infantil a nivel mundial
- 1.5 Antecedentes históricos en América Latina
- 1.6 Resumen del Capítulo

1.2 Presentación del capítulo

El presente capítulo se divide en tres partes, todas ellas recabando referencias teóricas según la literatura científica experta en la Educación Infantil y, específicamente, desde el nacimiento a los 3 años de edad. La primera parte señala antecedentes de la Educación Parvularia en Chile, desde una mirada macro a una micro, comenzando con la relevancia de la educación en los primeros años de vida, ofreciendo un recorrido histórico a nivel mundial, latinoamericano y en Chile, país en el que se lleva a cabo el estudio. Posteriormente, se hace alusión a características de este nivel educativo en el país de la investigación, tales como los niveles y denominaciones, la oferta educativa en programas de diferente tipo y entre ellos se desarrolla con mayor detalle lo que respecta a la institución pública donde se realiza el estudio, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI).

En la segunda parte, se especifican algunas investigaciones relevantes referidas al tema de estudio, en tal sentido se presentan algunos resultados del impacto futuro de las experiencias tempranas, el aprendizaje en los primeros años, el aporte de las neurociencias en esta etapa de vida, la importancia de la familia, los elementos del currículo y, finalmente, algunas investigaciones referidos a prácticas pedagógicas en los tres primeros años de vida.

En la tercera parte, se denomina “la calidad del currículo en programas formales para niños y niñas menores de tres años”, ello a razón del título y contenido de la investigación. En tal sentido, se aborda el concepto de currículo, algunas clasificaciones y elementos que lo constituyen, haciendo un especial énfasis en las estrategias didácticas relevantes a tener presente en niños y niñas menores de tres años como es el apego, el afecto y las interacciones de calidad.

1.3 Relevancia de la educación en los primeros años de vida

Los planteamientos tradicionales para la educación infantil han cambiado con los años: hay univocidad al conceptualizar al niño /niña como “un co-constructor de conocimiento, identidad y cultura, o como una persona rica en potencialidades, fuerza, poder, competencia y sobre todo, conectada a los adultos y otros niños” Dahlberg, G., Moss, P, Pence, A (2005, p.48) citando a Malaguzzi, (1993); la consideración tradicional de la Educación Parvularia está paulatinamente cambiando; algunos de los currículos nacionales que actualmente se han estado elaborando en la Región latinoamericana (Chile, Brasil, Ecuador, Perú, Nicaragua) se han planteado explícitamente un concepto más potente de los párvulos que reafirma su carácter de persona activa, con derechos, pensamientos, necesidades, y también con fortalezas y más potencialidades que favorecer, donde tienen un rol central en su desarrollo y aprendizaje y en su sociedad (Peralta 2003). Pero esta educación integral de calidad, se posibilita si la intervención de los educadores comprende e interioriza la nueva conceptualización y facilita con sus metodologías y recursos la consecución. “Se estima que por lo menos 200 millones de niños en los países en vías de desarrollo no llegan a alcanzar su máximo potencial.” (Irwin, 2007, p.5)

Desde el punto de vista económico, James Heckman galardonado con el Premio Nobel de Economía en el año 2000, ha señalado que la inversión en educación infantil es la bases para el futuro, por lo que “al invertir en los primeros años podremos reducir la pobreza y logramos promover la productividad” (2013, p.109) logrando retornos mucho más altos que otras inversiones. De igual manera, Robert Fogel, también Premio Nobel de Economía en 1993, señala que:

La calidad del desarrollo de la primera infancia tiene un efecto significativo en la calidad de la población y su éxito en la vida en gran parte se debe a los cuidados otorgados por las madres durante la gestación y del desarrollo fisiológico como espiritual, de los niños y niñas en su primera infancia (Llivina, 2012).

De esta manera se puede evidenciar la relevancia que se le otorga a la primera infancia, acentuando positivamente el impacto futuro de los niños y niñas que se enfrentan en las

edades más tempranas a experiencias pedagógicas que sean lúdicas e integrales y que, al mismo tiempo, animen a la construcción de aprendizaje, utilizando como recurso el juego.

A nivel mundial se presentan algunos estudios que avalan el impacto de una educación de calidad en la primera infancia. Las investigaciones revelan la relación directa que existe entre niños y niñas que se enfrentan a experiencias pedagógicas durante los primeros años de su vida y el resultado favorable que acaece en su posterior desarrollo y/o rendimiento académico. Un estudio realizado en Francia por UNICEF (2008) en torno a las ventajas futuras de los niños y niñas que asisten a Educación Parvularia desde la más temprana edad, manifiesta que mientras más tiempo un niño o niña asiste a un centro de Educación Parvularia obtendrá mejores en cursos posteriores en primaria o educación básica (UNICEF, 2008). De igual modo, Blanco (2005) propone cuatro argumentos que sustentan la importancia de una educación en los primeros años de vida: “La importancia para el desarrollo humano y de las sociedades; su positivo impacto en los resultados de aprendizaje y en estudios posteriores; su alto poder para equiparar la igualdad de oportunidades; y su alto retorno educativo” (p.20).

Otras investigaciones en materia de educación en primera infancia, expresan que el impacto de participar en programas de atención temprana no solo se remite a la obtención de logros académicos futuros, sino también, puede resultar un predictor de las habilidades sociales y/o blandas de un niño o niña. Bengt – Erik Andersson realizó un estudio a largo plazo en Suecia, comparando niños y niñas que habían asistido a centros educativos con quienes no habían participado de algún programa. Los resultados de este estudio señalan, primeramente, que los mejores logros académicos en niños y niñas de hasta trece años, estaban asociados a la participación de estos en la educación y los cuidados que habían recibido durante la primera infancia, por tanto es altamente recomendable la entrada en un servicio de cuidado infantil desde una etapa temprana, lo que dará como efecto un adolescente creativo, sociable, independiente, así como otras características favorables. (UNICEF, 2008)

Sin embargo, el impacto no será efectivo si las experiencias no son de calidad, como lo expresa Dahlberg (2005) quien señala, haciendo alusión a lo expuesto por Pence y Moss

(1994, p.172) que la calidad “es un concepto construido, de naturaleza subjetiva y basado en valores, creencias e intereses, más que una realidad objetiva y universal” (p.17).

Como se ha expuesto en los párrafos precedentes, las posibilidades y beneficios que logran los niños y niñas al acceder a programas de educación en la primera infancia resultan tener proyecciones ventajosas en el tiempo, siendo beneficiados en términos académicos, de interacción con pares y adultos, con fortalecimiento de habilidades cognitivas y sociales, logrando notable desarrollo emocional y lingüístico. (UNICEF, 2008, p.9). Por otra parte, estudios han demostrado la importancia de la educación en primera infancia relacionándola con la reducción de la pobreza, la desigualdad y las desventajas, manifestándose como una oportunidad para los niños y niñas que provienen de sectores socioculturalmente desfavorecidos. Así lo expresan los investigadores canadienses Cleveland y Krashinsk, quienes habiendo analizado los datos encontrados en esta materia, llegaron a la siguiente conclusión:

Esencialmente, estos estudios han determinado que los buenos cuidados infantiles pueden tener efectos muy positivos en estos niños y que las ventajas pueden ser duraderas. En particular, los buenos cuidados infantiles pueden compensar, al menos parcialmente, la vida familiar en un hogar desfavorecido. (UNICEF, 2008, p.10)

Numerosos estudios en los distintos distritos de Estados Unidos dan cuenta de los beneficios que surgen a partir de la participación de los niños y niñas en programas de educación durante la primera infancia, tales como Abecedarian Project en Carolina del Norte. Asimismo, el estudio de Schweinhart en 2004 (López, E., 2006) sobre el Proyecto Preescolar de High/Scope Perry en Ypsilanti, Michigan, muestra los efectos de una Educación de la Primera Infancia de calidad, donde se les realizó un seguimiento a niños y niñas desde su ingreso al centro infantil (aproximadamente desde los 3 ó 4 años) hasta los 40 años. Una de las conclusiones es que la participación de los niños y niñas en un programa de educación infantil de alta calidad, con aprendizajes activos a los tres y cuatro años, establece las bases para lograr ser una persona exitosa, pese a los efectos negativos de una infancia pobre. Es así como se puede decir que el participar de experiencias de aprendizaje de calidad consigue aportar al desarrollo y aprendizaje posterior de las personas.

Otro factor importante es la relevancia desde el punto de vista del desarrollo cerebral en los tres primeros años de vida. Estudios relacionados con las neurociencias han demostrado que “los últimos tres meses de la gestación humana así como los primeros meses de nuestra vida extrauterina, implican una alta demanda adaptativa y de selección de las neuronas y de sus relaciones comunicativas” (Zuluaga, 2009, p.114) que durante el primer año de vida, el cerebro triplica su peso como demostración de normalidad en los procesos cruciales para todo ser humano: crecimiento (aumento de la masa celular) y desarrollo (especialización celular). En el segundo año, adquiere $\frac{3}{4}$ de su peso total y, al tercer año de vida, presenta una actividad nerviosa dos veces más significativa que la de un adulto. Las investigaciones realizadas por diferentes neurocientíficos demostraron que el cerebro realiza 1,8 millones de nuevas sinapsis por segundo entre los dos meses de gestación y los dos años de edad, y que el 83% del crecimiento dendrítico ocurre después del nacimiento. (Elliot, 2000 citado por Campos 2010). Estos datos referidos al desarrollo del cerebro en la infancia asombran, y en especial entre 0 y 3 años de edad, “etapa de mayor plasticidad cerebral en la que se conforma y selecciona el proceso de sinapsis o conexiones entre las células nerviosas, formando una compleja red de enlaces de circuitos eléctricos; esta construcción neurológica posibilita el aprendizaje”, (Flores, 2013) duplicando la actividad que se tiene de adulto.

Expuesto lo precedente, es de relevancia las oportunidades de aprendizaje que tengan los niños y niñas en los primeros años de vida incrementando así la sinapsis entre neuronas. Es así como los “primeros pasos, las primeras palabras y frases, las travesuras, la exploración, el descubrimiento, las habilidades físicas, sociales y emocionales que cada día son más significativas, son la confirmación visible de un cerebro en constante desarrollo” agrega Campos (2010, p.50).

El desarrollo infantil determina el desarrollo cerebral “(...) en esta etapa donde se forman funciones cerebrales fundamentales relacionadas con el desarrollo sensorial y el lenguaje”. Cormack, M., citada en Llivina Lavigne (2012)

Mustard, (2006); Nash, (1997) & Kotliarenco, (2002) entregan valiosa información sobre cómo aprende el niño(a) y la importancia de las experiencias sensoriales durante la primera infancia. Antecedentes relativos con el desarrollo cerebral, señalan que este no solo depende de la carga genética que trae el niño(a), sino también de las experiencias de la vida cotidiana, por lo que la interacción entre ambas permitiría un saludable desarrollo del cerebro; de este modo:

...la experiencia adquirida a través de los canales sensoriales en los primeros años de vida establece la manera en que las diferentes partes del cerebro y las vías biológicas se desarrollan y funcionan, lo que influye sobre la inteligencia, el alfabetismo, el comportamiento y la salud física y mental. (Mustard, 2006, p. 19)

El cerebro está compuesto por millones de neuronas que tienen la misma codificación genética, pero a medida que este se desarrolla a través de la experiencia, adquiriendo diferentes funciones. Son estos estímulos los que determinan las diferentes funciones cerebrales. Las conexiones neuronales solo se desarrollan si existen condiciones para que los procesos de sinapsis y mielinización se realicen, sobre la base de una correcta alimentación y de estímulos tempranos, constantes y sistemáticos.

El Dr. Fraser Mustard destaca que los primeros años de vida son el ciclo de mayor plasticidad cerebral, donde las experiencias tempranas influyen sobre el desarrollo del cerebro, la salud, el comportamiento y el alfabetismo, por lo cual podemos afirmar que la educación infantil temprana redimensiona el desarrollo infantil. Por lo anterior, queda clara la importancia del desarrollo infantil y las experiencias de aprendizajes en los primeros años y las consecuencias futuras positivas o negativas según el acceso a esas oportunidades.

La conexión establecida entre neuronas es trascendente para el desarrollo cerebral, porque esas vías neuronales formadas durante los primeros años de vida determinan, en gran medida, la forma en que aprendemos, pensamos y actuamos en la vida adulta. (Kotliarenco, 2002)

Coherentemente con lo expuesto, al diseñar, desarrollar y evaluar programas deben considerarse las condiciones ambientales y los contextos en que se desarrollan los niños y niñas, ya que literalmente “esculpen” el cerebro. Como señalan investigaciones (Sue Gerhardt 2009 en Angulo & Stella, 2013) el área prefrontal del cerebro es considerada como el cerebro social y no se desarrolla automáticamente, ello es resultado de las respuestas frente a la interacción que el bebé experimenta, pero estas deben ser atractivas, relevantes, no limitadas a palabras o instrucciones.

Para la psicóloga chilena Amanda Céspedes, la maduración cerebral es “especie específico; individuo específico” (2007, p.11), es decir, está determinada genéticamente por la especie y por los antecesores del individuo. Ella señala que el cerebro humano se desarrolla de manera continua durante las dos primeras décadas de vida, esto explicaría su maravillosa plasticidad estructural y las “ventanas de oportunidades” que ofrece. Este periodo tan extenso de desarrollo cerebral en los seres humanos constituye a su vez un gran período de vulnerabilidad ante agentes ambientales adversos, especialmente durante los tres primeros años de vida (de máximo y veloz crecimiento).

Céspedes (2007) distingue un modelo básico secuencial de desarrollo neurológico: la neurogénesis al término del primer trimestre embrionario, la migración neuronal a su ubicación geográfica-funcional definitiva, que sucede desde la octava semana de gestación y hasta doce semanas; la sinaptogénesis, que comienza alrededor de la décimo sexta semana de gestación y que se ve favorecida por los estímulos que comienzan a llegar al cerebro en la etapa fetal desde el exterior e intrauterinos; la poda sináptica y reconectividad (para conexiones más eficientes), junto con la apoptosis o muerte neuronal programada (que ocurre durante toda la vida, pero especialmente durante los primeros cinco años) y, finalmente, la etapa de modelamiento ambiental, donde se abren las “ventanas de oportunidades” para la experiencia y el aprendizaje, lo que depende de un proceso de desarrollo y maduración neurobiológico y una adecuada nutrición, idealmente con leche materna. De esta manera, se produce la interconexión eficaz y eficiente para la conducción del impulso eléctrico, lo que es esencial para poder aprender. Concuerda con ello Pitluk (2001) quien afirma que los primeros tres años de vida humana son esenciales para el desarrollo cerebral del ser humano, donde hay

un potencial neurológico el que es incrementado gracias a la calidad de las interacciones de los niños y niñas con las personas y el ambiente que los y las rodean.

Dada la relevancia de esta etapa de vida, se ha afirmado que durante el desarrollo del bebé existen “períodos sensibles” o “ventanas de oportunidades” para ciertos aprendizajes, debido a que el cerebro estaría más activo que en cualquier otro momento de la vida, es por ello que este periodo es denominado “crítico”. Antes de los tres años, el cerebro presenta una plasticidad neuronal en ciertas áreas , “a través de las cuales se adquieren con mayor facilidad los distintos tipos de conocimientos y habilidades” (Kotliarenco, 2002) con los que se finaliza el proceso iniciado en la etapa prenatal.

Estas ventanas de oportunidades se manifiestan en algunos sistemas sensoriales, como la visión, la audición y probablemente el tacto y, para algunos estudiosos, ello debe potenciarse desde antes del nacimiento (Tomatis, 1997 en Ibarra, 2011) ya que se sabe que en el feto lo primero que se desarrolla es el oído; a las doce semanas los nervios, pulmones y diafragma empiezan a sincronizarse con los primeros patrones de sonidos absorbidos por el sistema nervioso: corazón de la madre, ruidos de su digestión, de su respiración, de la voz por medio de las vibraciones que se transmiten a través del líquido amniótico, captándose incluso ruidos del exterior. Ello lleva a que aprenda los sonidos de su idioma materno desde el vientre.

El movimiento y equilibrio se desarrollan tempranamente, dado que el primer sistema sensorial que se desarrolla totalmente (se mieliniza a los cinco meses de la concepción) es el vestibular que lo controla. A los dos meses de gestación, el feto mantiene muy activa su cabeza, permitiéndole seguir moviéndose, lo que es crucial en sus procesos cerebrales. (Ibarra, 2011) Lo anterior sucede de la siguiente manera: durante el “periodo crítico”, las neuronas interpretan las señales provenientes de los sistemas sensoriales y se comunican con el cerebro, permitiendo que las vías y funciones neuronales se constituyan. Esto bajo condición de que, si las neuronas no reciben información de los sistemas sensoriales durante este periodo, pierden mayoritariamente la sensibilidad de este. (Mustard, 2006)

Los períodos críticos son fundamentales de considerar para desplegar todas las posibilidades de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas. En el caso de la vista, una vez que nace, el niño requiere el influjo del entorno para el ajuste o sincronización fina. Si ello no es posible, en especial en la fase crítica, la capacidad visual solo se desarrolla parcialmente o se puede perder notablemente. (Friedrich y Preiss, 2003) No solo para la visión existe un período crítico, sino que para otras como se ha demostrado.

Si bien durante los dos primeros años los niños y niñas tienen el doble de sinapsis que necesitarán en su vida y su cerebro es dos veces más activo que el de un adulto, es importante tener presente que, al llegar a la adolescencia, las sinapsis menos utilizadas son desechadas. Las conexiones cerebrales que se mantendrán serán las más usadas, formando parte de las conexiones permanentes del cerebro. Por tanto, las experiencias que se les ofrezcan a los niños y niñas y los ambientes enriquecidos son fundamentales para el proceso de *poda cerebral*.

Como se ha afirmado, durante la primera infancia y, especialmente durante los tres primeros años de vida, los circuitos de la corteza cerebral poseen un estado de alta plasticidad (adaptaciones de los circuitos neuronales frente al aprendizaje o frente a las contingencias) que facilita su modificación. En esta etapa del desarrollo, la ausencia de experiencias sensoriales, principalmente las relacionadas con la visión y la audición, puede tener serias consecuencias funcionales (Campos, 2010, p.40). Por consiguiente, la didáctica debiera basarse en los aportes de las neurociencias, ya que se ha denominado neurodidáctica. Recogiendo diversos planteamientos, Peralta (2005) señala que esta se refiere a:

Un conjunto de criterios y procedimientos que se desprenden desde los aportes de las neurociencias, y que orientan el desarrollo curricular, en especial, en sus aspectos de selección, secuenciación y organización de situaciones de aprendizaje referidas a objetivos deseados, y que se construyen a partir de los planteamientos de una pedagogía respetuosa de la complejidad de la formación humana. (p.121)

Las oportunidades de aprendizaje para los niños y niñas desde que nacen hasta los primeros tres años de vida son de relevancia. Alguno de los aprendizajes y características en estas

edades se describen a continuación, (JUNJI, 2005, p.4-5) pero es relevante tener presente que no hay un determinismo biológico y las edades sólo son referencias:

Tabla n°1 Aprendizajes y características de los niños y niñas del nacimiento a los tres años

nacimiento a 3 meses	4 a 6 meses	7 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 3 años
Aprenden acerca del mundo a través de sus sentidos. Rastrean personas y objetos con sus ojos. Responden a caras y colores brillantes. Alcanzan y descubren manos y pies. Levantan la cabeza y la giran hacia el sonido. Lloran, pero a menudo se calman cuando son abrazados. Comienzan a sonreír. Comienzan a desarrollar el sentido de sí.	Sonríen a menudo. Prefieren padres y hermanos mayores. Repiten acciones con interesantes resultados. Escuchan atentamente. Responden cuando se les habla. Ríe, gorgotean e imitan sonidos. Exploran manos y pies. Ponen objetos en su boca. Se sientan con apoyo, ruedan sobre sí mismos, tambalean. Toman objetos sin usar el pulgar.	Recuerdan eventos simples. Se identifican a sí mismos, partes del cuerpo, voces familiares. Comprenden su propio nombre y otras palabras comunes. Dicen las primeras palabras con significado. Exploran, golpean y sacuden objetos. Encuentran objetos escondidos, ponen objetos en contenedores. Se sientan solos. Gatean, se paran, caminan. Pueden parecer tímidos o enojados con extraños	Imitan las acciones de los adultos. Hablan y comprenden palabras e ideas. Disfrutan las historias y experimentan con objetos. Caminan firmemente, suben escalas, corren. Afirman su independencia, pero prefieren gente familiar. Reconocen la propiedad de sus objetos. Desarrollan la amistad. Resuelven problemas. Muestran orgullo ante sus logros. Les gusta ayudar en tareas. Comienzan a simular juegos	Disfrutan aprendiendo nuevas habilidades. Aprenden el lenguaje rápidamente. Están siempre en actividad. Controlan sus manos y dedos. Se frustran fácilmente. Actúan con independencia, pero son todavía dependientes. Actúan fuera de escenarios familiares.

Fuente: Junta Nacional de Jardines Infantiles 2005.

Es importante señalar que hay que tener resguardos al respecto, sin hacer de la práctica pedagógica un laboratorio, dado por un enfoque tecnológico con el que pudiera entenderse. Como bien lo ha señalado el informe de la O.E.C.D (2003):

- a) la popularidad de una pretensión neurocientífica no necesariamente implica su validez.

- b) la metodología y la tecnología de la neurociencia cognoscitiva son todavía actividades en progreso.
- c) el aprendizaje no está completamente bajo control de la conciencia o de la voluntad.
- d) el cerebro sufre cambios naturales en su desarrollo a lo largo de la vida.
- e) mucha de la investigación en la neurociencia cognoscitiva se ha dirigido a entender o atender las patologías relacionadas con el cerebro.
- f) una ciencia adecuada del aprendizaje considera los factores emocionales y sociales además de los cognoscitivos.
- g) si bien la educación basada en la ciencia del aprendizaje y en el cerebro apenas empieza, se han alcanzado logros importantes. (p.69)

Coherentemente con lo expuesto, el educador debe proveer de importantes y desafiantes experiencias de aprendizaje, pero siempre bajo una pedagogía crítica, como señala Peralta (2005), impulsando a reflexionar tanto a educadores como a adultos familiares, frente a lo que es bueno para los niños y niñas y sin artificialismos y respetando sus características y potencialidades. Como expresan Friedrich y Preiss (2003), el principio fundamental de la neurodidáctica es “hacer que los infantes aprendan en consonancia con sus dotes y talentos (...) solo los pedagogos que conocen las capacidades de sus alumnos, pueden alimentar el cerebro que aprende con lo que anhela” (p.45). Así se debe resguardar que la base de toda acción educativa en esta etapa de vida, conserve los paradigmas y principios vigentes y propios de una pedagogía de la primera infancia, a lo cual se pueden agregar aportes específicos de acuerdo a sustentos teóricos aportados por las neurociencias, constituyendo la neurodidáctica. Haciendo una relación con lo que plantea Zabalza (2008), estas experiencias deben de tener algunas características y una de ellas es el respeto a la singularidad de ellos y de su contexto familiar y cultural.

A la escuela de la infancia acceden niños-ambiente, niños de carne y hueso, por tanto diversos y no idénticos. Las experiencias - actividades deben partir de las necesidades de los niños y niñas, prestando especial atención a aquellas motivaciones infantiles hoy más depauperadas y marginadas en la familia y en el contexto social, la comunicación, la socialización, el movimiento, la exploración, la autonomía, la fantasía, la aventura, la construcción (p.76).

Por lo anteriormente expresado, la neurociencia y educación son aliadas como lo plantea Céspedes (2007), respondiendo a ¿cómo aprenden los niños?, ¿por qué algunos aprenden más rápido que otros?, ¿cómo ser un profesor efectivo en la escuela?, ¿cómo potenciar en la casa y en la escuela los talentos de los niños?, entre otras.

En tal sentido es de relevancia el tipo de experiencias de aprendizaje que se les ofrece a los niños y niñas, generando currículos que atiendan y satisfagan las necesidades esenciales de ellos y sus requerimientos de aprendizaje en ambientes que los reconozcan como seres en contextos históricos, sociales y culturales con características particulares. (Peralta, 2005)

1.4 Análisis diacrónico de la Educación Infantil a nivel mundial

La Educación de la Primera Infancia tiene larga trayectoria. Jan Amos Comenio (1657) en su obra "Didáctica Magna" planteaba la preocupación por el niño desde los primeros años señalando que la formación del hombre debe comenzar en la primera edad. Esto se reitera en su obra donde en sus escritos apunta que, conviene prepararse bien pronto para las acciones de la vida, para que ante las incertidumbres de la misma hayamos aprendido a obrar de forma adecuada (...) la condición de todo lo nacido es que mientras está tierno fácilmente se dobla y conforma; si se endurece, resiste el intento. Agrega, además, que únicamente es sólido y estable aquello que la primera edad asimila; por eso, es peligroso, no dirigir las primeras impresiones y los sanos preceptos desde la misma cuna. (Comenio, 1976, p. 25-26 en Sanchidrián, 2010).

Definía Comenio esta etapa como clave en la formación, lo que da cuenta la cita que señala:

Es la naturaleza de todo lo que se materializa, aquello que mientras es tierno se moldea y forma fácilmente, pero que, cuando se endurece, no es fácil de alterar. La cera, cuando está blanda, se puede modelar y moldear fácilmente, cuando se endurece, se resquebraja fácilmente. Una planta joven puede ser plantada, trasplantada, podada y retorcida de una u otra forma. Cuando se hace árbol estos procesos son imposibles. (Comenius, 1967, p.58)

Posteriormente, en su obra "Pampedia" (1662), escrita en sus últimos años de vida, desarrolla el tema con mayor profundidad y especificidad, como parte de lo que él entiende que implica este concepto: "una educación universal de todo el género humano" en la cual esperaba que "aprendan todos, todo y totalmente". Por ello es que en función a la educación del niño pequeño, expresa:

Desde muy temprano hay que abrir completamente los sentidos a los hombres de hoy que tienen que conocer, experimentar y ejecutar tantas cosas a lo largo de su vida. Y no es únicamente la multitud de cosas que hay que hacer lo que nos apresura, sino también su variedad. (Romo, 2005)

Es importante hacer la alusión a la existencia de programas de tipo tradicional (en centros infantiles) como no tradicionales (a cargo de las familias, por ejemplo) desde años muy remotos. Ello se puede constatar al revisar la historia, donde en la educación occidental desde sus inicios en la tradición greco-romana, distinguió claramente dos tipos de procesos educativos: el que realiza la familia, y los que desarrollan intencionalmente diversas instituciones extra familiares. De esta manera, desde Platón a Quintiliano, se encuentran antecedentes sobre estas dos grandes vías educativas a partir de los primeros años de vida. Sin embargo, es necesario reconocer en el fundador de la pedagogía moderna, J. A. Comenio, el propiciar otra alternativa diferente a la educación refleja que espontáneamente hace toda familia con sus niños, desarrollando la primera propuesta de atender en forma intencionada por parte de las madres a los bebés, a partir de las orientaciones de un profesional en el tema. (Peralta, 2010, p.168 en Marchesi, 2010)

Posteriormente, Jacques Rousseau (1762) en su obra *Emilio*, (prohibido por la Inquisición) destaca la importancia de considerar al niño como tal, criticando no respetarlos como tal, y respetando la naturaleza que quiere que sean niños, quienes "tienen maneras de ver, de pensar, de sentir que le son propias" (Rousseau, 2008, p.120) haciendo un llamado a respetar la etapa de vida de los niños y niñas, no que se les tratara como adultos.

“Él no debe ser ni animal ni hombre, sino niño; es necesario que conozca su debilidad y no que la sufra[...] Sólo está sometido a los demás a causa de sus necesidades, y porque ellos ven mejor que él cuanto le es útil[...]Nadie tiene derecho, ni el mismo padre, de ordenar al hijo aquello que por ningún concepto le conviene”. (p.90)

Lo repito, la educación del hombre empieza al nacer; antes de hablar, de comprender, él ya se instruye. La experiencia antecede a las lecciones; cuando conoce a su nodriza, ya tiene mucho adquirido. Uno se sorprendería de los conocimientos del hombre más rústico, si siguiéramos su progreso desde el momento en que nació hasta aquel en el que se halla. Si se dividiese toda la ciencia humana en dos partes, la una común a todos los hombres y la otra propia de los sabios, esta sería ínfima comparada con aquella. (Rousseau. 1990, p.70)

Recalcando al mismo tiempo la importancia de la educación de los sentidos y el respeto a la libertad y espontaneidad de los niños y niñas, plantea cambios pedagógicos importantes para la época. Dichos aportes hoy se pueden relacionar con los derechos de los niños, por ejemplo cuando decía que la infancia era una etapa feliz, sin sacrificar el presente al futuro; es la edad de la alegría, y en ella hay que favorecer el juego, la risa, el disfrute. Decía “dejad que la naturaleza obre durante largo tiempo antes de que os metáis a obrar en su lugar, a fin de no dificultar sus operaciones”. (Rousseau 1998, p.146 en Sanchidrián, 2010, p.39)

También el destacado educador **Enrique Pestalozzi**, señala la importancia de la educación desde el nacimiento (1803) quien escribe Cartas sobre la Educación Infantil, entre 1818 y 1819. Él afirma que “el niño o niña es un ser dotado de facultades, de capacidades y disposiciones que importa mucho desplegar y aprovechar desde sus primeras manifestaciones.” (Sanchidrián, 2010, p.40) Con estas palabras, se evidencia un profundo respeto al niño y niña el que desde el nacimiento tiene fortalezas.

La pedagogía propuesta por Pestalozzi se construye sobre fundamentos que hoy se podrían clasificar como antropológicos, teniendo en cuenta el desarrollo de las tres dimensiones de la persona: por una parte, la cabeza, que la relaciona con el desarrollo intelectual; por otra, el corazón, que según manifiesta lleva hacia Dios y, por último, la mano, preocupándose por el cuerpo y la capacidad técnica del hombre para transformar las cosas. (Soëtard, 2011) Escribe diversas publicaciones, entre las que se destacan dos libros muy

trascendentes, basados en la creencia de que las madres podían educar a sus hijos, estos son: *Cómo Gertrudis educa a sus hijos* y *El Libro de las madres*, de ahí se desprende la importancia que le asigna a la educación desde el nacimiento y el rol de las madres. Algunos de los grandes aportes de este educador fueron: la necesidad de iniciar la educación desde el nacimiento; la promoción del desarrollo integral del niño, que incluya a la vez la cabeza, el corazón y la mano; la educación a través de los sentidos; la iniciación del conocimiento: de lo concreto a lo abstracto, desde lo más cercano a lo más lejano, de lo simple a lo complejo, desde las partes al todo. También señaló la imposibilidad de un aprender básico sin esfuerzo y la importancia de los medios visuales en la educación. Se considera que este educador ha sido uno de los que ha tenido más influencia en la educación y es considerado el creador de la escuela popular (Requena, 2009).

Años más tarde, en Alemania, el discípulo de Pestalozzi, **Federico Fröebel** (1782-1852) escribe el libro "La educación del Hombre" (1826) donde expresó sus ideas pedagógicas y que permitió la difusión de sus ideas a diferentes países. (Peralta, 2008) Entre sus propuestas se destacan los principios, donde el de unidad era esencial en su teoría y “básico para toda labor educativa. A partir de ella se logra que la persona sea consciente de la perfecta unidad que existe entre Dios, la naturaleza y la humanidad (...)” (Sanchidrián, 2010, p. 117), pero además de la libertad que tiene, ya que señala **que** el hombre tiene libre albedrío, expresando “bueno es que sepa que Dios no lo ha colocado en la angosta vía de la imitación, sino en la anchurosa vía del desarrollo y de la perfección, reservándole la libertad y espontaneidad” (Fröebel, 1885, p. 94 en Peralta, 2005, p. 58).

Con respecto a la educación infantil, reveló la importancia del juego, que si bien ya otros autores como Platón, Quintiliano, Fenelón, Locke o Richter, entre otros, lo habían señalado, su valor pedagógico, el mérito de Fröebel, estriba en haber dado al juego una fundamentación científica y un carácter sistemático, metódico y perfectamente diseñado a nivel teórico y práctico dentro de la labor educativa”. (Sanchidrián, 2010, p. 124) Así, el juego se constituye en otro principio pedagógico.

Concreta Fröebel propuso la creación de material didáctico llamado “dones” los que eran juegos manuales que favorecían diferentes tipos de conocimientos. Señala Froebel:

...el juego es el mayor grado de desarrollo del niño en esta edad por ser la manifestación libre y espontánea del interior (...) (Peralta, 2008, p. 60).

También dio orientaciones al trabajo articulado entre el centro educativo y la familia, es en esta última donde “el niño crece y alcanza la edad de la escuela. Consecuentemente la escuela debería estar relacionada con el hogar. La más importante necesidad de hoy es entonces relacionar la escuela con la vida del hogar. (Fröebel, 1912, p.79)”. (Peralta, 2008, p.60) Todo ello finalmente es concretado en el primer Kindergärten en el año 1840, en Blankenburg, Turinga Alemania y además en la formación de agentes educativos en 1847.

Es relevante hacer presente que el aporte de Fröebel permitió a muchos países desarrollar currículos pensados especialmente en niños y niñas menores de seis años, basándose en uno que él propuso, donde se explicita claramente cómo debe ser el ambiente humano y en el que el rol de la mujer es crucial, además hace propuestas explícitas relacionadas a las que les llamaba *ocupaciones* para los párvulos y señala la importancia de observarlos.

Posteriormente, se aprecia cómo el pedagogo, psicólogo y médico belga **Ovidio Decroly** (1871-1932) valoraba significativamente lo que sucedía en esta primera etapa. Así se evidencia en su visita a Colombia en 1925, lugar en que expone dos conferencias particularmente importantes en relación al tema. En la primera, titulada “Breves consideraciones acerca del niño”, se refiere a él desde antes de nacer, describiendo sus primeros movimientos y sus sensaciones. En la segunda, titulada “El desarrollo del niño”, hace una descripción de las diferentes potencialidades de los bebés, y entrega algunas orientaciones sobre cómo actuar con ellos. Señala que el objeto de la educación es “favorecer la adaptación del individuo a la vida social. (Decroly, 1932)” (Peralta, 2008, p.78) para ello ofrece estrategias y principios. Uno de los aportes más significativos fue plantear los principios de realidad y globalización. Respecto al primero, señala que es necesario preparar al niño para la

vida y, respecto al de globalización, expresa que la importancia de articular las experiencias en un todo. Además, crea un método para la enseñanza de la lectura y la escritura, llamado método “ideo-visual” y el “Centro de Interés” (Sanchidrán, 2010) usado hasta el día de hoy en la educación infantil. Estos fueron importantes aportes los que se desarrollaron en diversos países de América Latina como México, Costa Rica, Venezuela, Brasil, Perú, Paraguay, Argentina y Chile, cuya proyección continúa hoy. (Peralta, 2008c)

La Dra. **María Montessori** (1870-1952) utilizó como base para su propuesta pedagógica el individualismo de Rousseau, la educación sensible de Pestalozzi y el desarrollo de la auto actividad, la creación de hábitos y el valor educativo del juego de Fröebel.

En 1907 fundó la primera “Casa dei Bambini”, para niños de 2 a 6 años, en Roma, contribuyendo a fortalecer la educación de los primeros años a través de su método. En una entrevista a sus ochenta y cinco años señaló:

(...) descubrimos que la educación no es algo que hace el maestro, sino que es un proceso natural que se desarrolla espontáneamente en el ser humano. No se adquiere escuchando palabras, sino en virtud de experiencias en las que el niño actúa sobre su entorno. La tarea del maestro no es hablar, sino preparar y organizar una serie de motivos para la actividad cultural en un ambiente especial hecho para el niño. (Montessori, s.f)

Es muy explícita en cuanto al niño y su rol activo, señalando que no se debe enseñar solo lo que implica el desarrollo intelectual, ya que la persona es unitaria, por tanto se requiere que los niños y niñas se muevan y a través de este ellos aprenden. (Peralta, 2008a)

También, al igual que otros precursores de la educación infantil, señala principios pedagógicos, tales como la libertad, la actividad, individualidad e independencia, haciendo especial énfasis en el respeto a los niños y niñas y la importancia del educador como modelo frente a ellos.

Otro elemento que se distingue entre los aportes de esta doctora es la autoeducación, donde releva la habilidad que poseen los niños y niñas para educarse a sí mismos, ejerciendo

la virtud de aprender por sí mismos. Para ello, crea un conjunto de materiales específicos autocorrectivos donde los niños y niñas exploran y aprenden.

De acuerdo a lo expuesto, se puede apreciar cómo la educación infantil ha pasado por diferentes etapas, desde guarderías hasta centros educativos, donde se ponían en desarrollo los principios pedagógicos y propuestas de personas preocupadas de la infancia, como los ya mencionados, los que la literatura experta ha llamado precursores.

Dicha preocupación a nivel internacional respecto a la primera infancia continúa, y se puede ver reflejada en diversos decretos y acuerdos a nivel internacional en favor de la niñez. Haciendo un breve recorrido histórico se puede constatar la evolución de las normas internacionales sobre derechos de la infancia, así desde 1924 con la Declaración de Ginebra en la que se relevaba la importancia de recibir educación y recreación, posteriormente, en 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Declaración de Derechos Humanos, señalando que la infancia tiene “derecho a cuidados y asistencia especiales”, aprobando en el año 1959, la Declaración de los Derechos del Niño en la Asamblea General de las Naciones Unidas, hasta que recién en 1989, dicha asamblea aprueba unánimemente la Convención sobre los Derechos del Niño, lo que se concreta en 1990 mediante la Cumbre Mundial en favor de la Infancia.

Habiendo diversas instancias de acuerdos, un hito es la Conferencia Mundial sobre Educación (Dakar 2000), donde se enfatiza la importancia de aumentar la inversión de recursos y el acceso a programas de desarrollo integral para los niños y niñas menores de cuatro años, con un enfoque centrado en la familia y con especial atención a aquellas que están en situación de mayor vulnerabilidad. Además de este hito, otro es en el año 2007, cuando en la Asamblea General de las Naciones Unidas en favor de la Infancia se finaliza con una Declaración sobre la Infancia aprobada por más de 140 gobiernos.

La UNESCO ha manifestado la preocupación por la primera infancia, desde el nacimiento a los 8 años, debido a la difícil situación mundial esta etapa de la vida:

Uno de cada cuatro niños nacidos en los países en desarrollo está condenado a vivir en la extrema pobreza, esto es a subsistir con menos de 1 dólar diario. Se estima que en 2005 murieron 10,5 millones de niños antes de alcanzar los cinco años de edad. (UNESCO, 2007, p. 12)

Informes recientes revelan que se han dado significativos avances a nivel de acuerdos y así lo señala UNICEF (2015) en su informe señalando que los niños y niñas que nacen hoy tienen más ventajas de las que habría tenido una generación atrás. Teniendo mayores probabilidades de escolarización, de crecer sanos y de vida.

Pese a ello, aún hay grandes desafíos, según esta institución, existen brechas y desigualdades “entre los distintos niveles de ingresos familiares en relación con el apoyo que prestan los cuidadores al desarrollo y el aprendizaje temprano de los niños en sus hogares”. (UNESCO, 2015 p.52) En tal sentido, se sigue avanzando en la toma de decisiones al respecto.

Por lo anterior, queda clara la importancia del desarrollo infantil y las oportunidades de aprendizajes en los primeros años y las consecuencias futuras positivas o negativas, según el acceso a dichas oportunidades.

1.5 Antecedentes históricos en América Latina

Las ideas y prácticas pedagógicas desarrolladas en relación a la infancia generadas en Europa principalmente a través de Pestalozzi, Fröebel y Montessori, llegan a América Latina gracias a Educadoras que hicieron suyo y aplicaron dichos postulados. Ellas instalaron la educación inicial en Latinoamérica, como fue el caso de Leopoldina Malushka en Chile, Enriqueta Compte en Uruguay, Berta Von Glümen en México, Carmen Lyra en Costa Rica, por nombrar algunas de ellas. (Peralta, 2011b)

Al igual que en Europa, la educación infantil en primera instancia se dio como asistencial, en casas de beneficencia, llamadas Asilos de Huérfanos, Casas de Asilo o diferentes denominaciones en los países de América. Estos lugares que atendían niños y niñas pequeños en sectores de pobreza, fueron paulatinamente convirtiéndose en incipientes centros educativos. Así sucedió al menos en Argentina, Bolivia, Colombia, Cuba, México, Perú y Uruguay, hasta llegar a constituirse en Escuelas de Párvulos propiamente tales, como en el caso de Chile y, posteriormente, en Jardines Infantiles. (Peralta, 2001b) Algunos antecedentes recabados a nivel específico desde la historia de la educación infantil en países de América Latina revelan especificidades. Tal es el caso de Buenos Aires, **Argentina**, donde en 1823, funcionó por iniciativa de la Sociedad de Beneficencia y de la primera educadora empírica doña María Sánchez de Mendeville, se abrió la primera “escuela” infantil, en la que Domingo Faustino Sarmiento aportó al conocimiento y difusión de la misma. En el caso de **Bolivia**, Don Melchor Urquidí y Bustamante se preocupó de la instrucción primaria, creando nuevas escuelas y reformando los métodos de enseñanza tradicionales, promoviendo en el año 1854 la creación de una Sala de Asilo, la que solo se concretó al año siguiente. (Peralta, 2011) Con respecto a Centroamérica, se destacó en **Nicaragua** en 1883 Josefa Toledo, quien creó el primer Kindergarten dentro del Colegio de Señoritas de esta ciudad, siendo reconocida como una importante precursora de la educación infantil de este país. (Peralta, 2009)

Como se puede apreciar, el saber pedagógico construido en este nivel educativo es potente, lo cual se puede evidenciar al revisar la teoría que se ha construido y el análisis de la bibliografía en que se han basado diferentes referentes curriculares de Latinoamérica,

avanzando a mayores bases teóricas, permaneciendo fuertes fundamentos como lo son el filosófico y el social que postulan un bebé sujeto-persona-ciudadano en un marco de derechos, que como tal, requiere ser conceptualizado en forma diferente a la visión un tanto limitada, de objeto de ciertas estimulaciones, con que tradicionalmente se le ha enfocado.

Actualmente, diversos países latinoamericanos se encuentran desarrollando propuestas de programas tanto formales (o escolarizados o llamados no convencionales o clásicos) como no formales (no convencionales o alternativos) para la atención y educación de los niños y niñas menores de seis años, atendiendo las diversas necesidades a través de propuestas innovadoras. Es así como el 80% de cobertura de atención es para niños de 5 años y el 25 % de la atención de cero a seis años, se ha logrado a través de modalidades llamadas no – convencionales o alternativas o de carácter formales o tradicionales. (Fujimoto, 2001)

En síntesis, la Educación Infantil o Parvularia a nivel mundial tiene más de 400 años y más de 100 años en Iberoamérica, existiendo bases sólidas entregadas por diversos precursores a nivel mundial los que han sido los cimientos para el desarrollo de currículos de los diferentes países del mundo. Junto con ello las nuevas investigaciones en las neurociencias, la relevancia de los derechos del niño y el protagonismos de ellos han llevado a avalar y desarrollar nuevas ideas plasmadas en diversas modalidades de atención: las modalidades formales o convencionales, las que se refieren a las que se desarrollan en una institución especialmente creada para ello y de manera clásica, es decir, con un educador y un programa educativo tradicional y las Modalidades no formales o no convencionales o alternativas, son aquellas que se dan en otros espacios no tradicionales, como ludotecas, programas radiales u otros diferentes y, además, se caracterizan generalmente por tener un agente educativo no profesional.

1.6 Resumen del Capítulo

En este capítulo se han presentado antecedentes importantes de la Educación Parvularia, partiendo de la relevancia de la educación en los primeros años de vida, la que aporta desde beneficios económicos para el país al invertir en esta; sociales, como la reducción de la pobreza y desigualdades y, particulares, como es el desarrollo cerebral y de la persona en su totalidad. Se exponen algunos estudios a nivel mundial como es el caso de UNICEF (2008) en que se señala que los efectos de una educación de calidad en los primeros años se reflejan hasta los trece años en sus resultados académicos, y perduran favoreciendo el desarrollo de las personas, sin embargo, estas experiencias tienen que ser de calidad como aduce Dahlberg (2005).

A través de un análisis diacrónico, se puede constatar cómo a través del tiempo a nivel mundial, diferentes precursores de la Educación Parvularia como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Decroly, Montessori y otros han destacado la importancia de una educación centrada en los niños y niñas, planteando principios para desarrollar una pedagogía activa como es la valoración del juego, respeto a la singularidad de los niños y niñas y la importancia de propiciar la autonomía.

A través de algunas leyes que se exponen, así como decretos, acuerdos o asambleas, se concretan acuerdos a nivel mundial relevantes para el trato y educación en los niños y niñas.

Finalmente, gracias a los antecedentes históricos en América Latina, se puede concluir que la Educación Parvularia tiene más de cien años en centros educativos, en la formación de educadores, así como propuestas innovadoras para satisfacer las diversas necesidades de los niños, niñas y sus familias.

**CAPÍTULO II:
LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN
CHILE**

- 2.1 Índice de contenido
- 2.2 Presentación del capítulo
- 2.3 Antecedentes generales de la Educación Parvularia en Chile
- 2.4 Formación de Educadoras/es de Párvulos en Chile.
- 2.5 El marco legal de la Educación Parvularia en Chile.
- 2.6 Los niveles educativos
- 2.7 La oferta educativa en Chile
- 2.8 Cobertura de la Educación Parvularia en Chile.
- 2.9 Referente Curricular para la Educación Parvularia en Chile
 - 2.9.1 Principios pedagógicos
 - 2.9.2 Componentes estructurales
 - 2.9.3 Ciclos en la Educación Parvularia
 - 2.9.4 Contextos para el aprendizaje
 - 2.9.5 Resumen del Capítulo

2.2 Presentación del capítulo

En este capítulo se presenta un panorama general de la Educación Parvularia chilena. El objetivo es dar un marco contextual por tratarse de un estudio realizado en Chile. Se da comienzo con antecedentes generales de este nivel educativo en Chile, dando a conocer la denominación, su fin explícito en el referente curricular a nivel nacional, Bases Curriculares para la Educación Parvularia, lo que se caracteriza más adelante. Uno de los elementos característicos en Chile es la gran trayectoria en la formación de Educadoras de párvulos como profesionales universitarias, ello data del año 1944 en la Universidad Pública más antigua del país, lo que se presenta relatando su relevancia y aportes a la construcción de conocimientos y cómo ha seguido potenciándose la responsabilidad en la formación de dichas profesionales. Se exponen algunos antecedentes de acuerdo al marco legal, donde se destacan la reciente creación de la Subsecretaría e Intendencia para este nivel educativo dentro del Ministerio de Educación, ello a partir del año 2015 y se presenta la denominación interior de la Educación Parvularia con sus niveles Sala Cuna, Nivel Medio y Transición lo que es una particularidad del país. Se hace también una breve referencia a la cobertura en el país de la oferta educativa a través de las diversas instituciones, en las que se puede apreciar cómo el Estado es el que alberga más niños y niñas en sus programas y de forma totalmente gratuita.

Se cierra el capítulo caracterizando el referente curricular nacional denominado Bases Curriculares, el que cuenta con fundamentos, objetivos, una estructura particular y principios que orientan la acción pedagógica de los profesionales que están a cargo de la educación de los niños y niñas.

2.3 Antecedentes generales de la Educación Parvularia en Chile

En cuanto a la caracterización de la Educación Infantil en Chile, es importante tener presente que la denominación al tramo de edad desde el nacimiento a los seis años (hasta el ingreso a la Educación General Básica -llamada así- la que en otros países se llama Primaria) se le denomina Educación Parvularia, razón por la cual se llamará así en el presente estudio.

La Educación Parvularia constituye el primer nivel educativo que, colaborando con la familia, favorece en el párvulo aprendizajes oportunos y pertinentes a sus características, necesidades e intereses, fortaleciendo sus potencialidades para un desarrollo pleno y armónico. (MINEDUC, 2001b, p. 14)

En tal cita, se puede apreciar la relevancia de la familia como los primeros y más importantes agentes educativos, lo mismo el tipo de educación y característica que debiera tener este nivel, el que además, de acuerdo al referente curricular chileno para este nivel educativo, explicita su fin.

Favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como persona. Ello en estrecha relación y complementación con la labor educativa de la familia, propiciando a la vez su continuidad con el sistema educativo y su contribución a la sociedad, en un marco de valores nacionalmente compartidos y considerando los Derechos del Niño. (MINEDUC, 2001, p. 22)

Realizando una mirada al recorrido de la Educación Parvularia chilena, se puede apreciar cómo ya en el “Chile precolombino los diferentes pueblos que habitaban el actual territorio del país, contaban dentro de sus sistemas de crianza y de etnoeducación con distintas instituciones, personas y prácticas orientados a la atención de los niños pequeños”. (MINEDUC, 2001a, p.27) Por ejemplo, los Mapuches tenían ritos para ayudar a los bebés desde su gestación, en la cultura Yámana o denominados Yaganes, en el extremo sur de Chile, elegían a una madrina para los niños y niñas al momento de nacer, quien le hacía ejercicios y masajes especiales.

Durante la segunda mitad del siglo XIX, comienza a llegar a Chile la influencia Europea -como se dijo en el apartado anterior, estuvo presente en toda América Latina-, es así como el argentino Domingo Faustino Sarmiento quien estaba exiliado en Chile hizo grandes aportes. En 1845, visita Francia por mandato del ministro Montt para conocer las experiencias educativas, ya que en Santiago (capital de Chile) y otros lugares del país, los párvulos eran recibidos en “Casa de huérfanos” y en la “Casa de expósitos”.

En dicha visita conoce los “Asilos de infancia” y a la escritora Amable Tastu quien impulsa el trabajo con niños y niñas pequeñas. Redacta un informe completo a su llegada con relevantes recomendaciones para el trabajo pedagógico de este tramo etario, donde recién en 1863 se concreta en el artículo 46 de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria, que señala “además de las escuelas antedichas (primarias) se establecerán también escuelas de párvulos”. (Peralta, 2011b, p. 21)

De acuerdo a relevantes hallazgos, la educadora e investigadora chilena, Victoria Peralta (2011), ha recabado información que señala que en el año 1864 en la ciudad de Santiago, se creó bajo la orden de las Hermanas de la Caridad -una congregación religiosa- y por decreto del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción, la primera escuela de párvulos Chilena (p. 37). Esto es un hito de gran relevancia, dado que en el siglo XIX, la atención que se tenía hacia los niños pequeños, se reducía a una suerte de asistencialismo en “Casa de Huérfanos” y “Casa de expósitos”, donde se cuidaba a los niños y niñas en situación de abandono y solo se atendían sus necesidades básicas. Con la influencia y aportes de Sarmiento, se crean los Asilos de Infancia, relevando junto a algunas autoridades de la época, la importancia de una atención y educación en los primeros años.

Es interesante destacar la trayectoria que tiene el desarrollo de la profesión de Educadoras y Educadores de Párvulos en Chile. En primera instancia, resaltar que desde 1944 es una carrera universitaria, nacida en la Universidad pública de mayor antigüedad y relevancia del país: la Universidad de Chile. Esta iniciativa fue impulsada por dos mujeres que habían luchado por causas similares en sus países y se aliaron: la chilena, profesora, escritora y feminista, Amanda Labarca Huberston y la exiliada española, maestra, sicopedagoga y

también feminista, Matilde Huici Navaz. Bajo la dependencia directa de la rectoría, a cargo de don Juvenal Hernández, nace esta Escuela donde Labarca es la Directora, mientras que Huici es la Profesora Jefe. Así, dos años más tarde, en 1946 egresan las primeras diez Educadoras de Párvulos y en ese mismo año pasa a la Facultad de Filosofía de dicha universidad, aumentándose a tres años la duración de la carrera. (Peralta, 2013)

Son muchos los aportes que se hacen desde la universidad al campo de las Educadoras de Párvulos y al nivel. Entre ellos se destacan:

- El nombre de la profesional: Educadora de Párvulos. Dado que las gestoras de la iniciativa señalaban que no se deseaba que les denominaran kindergarterinas por considerarse un neologismo innecesario, tampoco jardineras de infancia por ser un nombre demasiado romántico... profesoras se descartó por su enfoque demasiado tradicional. “La profesora enseña y enseñar nos hemos acostumbrado a que es dar instrucción, suministrar conocimientos (...)”. (Peralta, 2013, p. 125)
- Énfasis que se le empezó a dar al ciclo menor de tres años, considerando la educación de los párvulos desde el nacimiento.
- Programa de estudios. Si bien en esos años duraba dos, las estudiantes se formaban en cursos de diferentes disciplinas, como salud, artes, psicología, pedagogía, dietética, entre otras y realizaban dos seminarios: de psicología y sociología.
- Prácticas diversificadas. Se desarrollaban en lugares no tradicionales para ofrecer educación, como hospitales, salitreras, fundaciones, poblaciones u otros espacios.
- Diferentes posibilidades laborales. Producto de las experiencias en prácticas diversificadas.

De esta manera, la instalación de estas Salas Cunas con enfoque educativo se fue instalando paulatinamente en el país. En el Seminario-memoria: “Hacia una Sala Cuna con sentido moderno”, dirigido por Linda Volosky en 1968 (Peralta, 2013, p. 131), todo ello marcó un importante precedente.

Otro hito de relevancia en este nivel, es en el año 1999, donde se considera a la Educación Parvularia como el primer nivel del sistema educativo de Chile y se señala y deja explícito que debe atenderse integralmente a niños y niñas desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica. Asimismo, se establece el propósito, el cual es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora. (BOLETÍN N° 9.365-04 de mensaje de la Presidenta)

En este último periodo se ha relevado el nivel de Educación Parvularia con propuestas concretas que marcan otros hitos a nivel nacional. Una de estas ha sido en mayo del año 2015, a través de la Ley N° 20.835, donde se crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y se modifican diversos cuerpos legales. A continuación, se presenta un fragmento extraído del mensaje de Su Excelencia, Presidenta de la República, con el que se inicia un proyecto de ley citado:

Uno de los primeros objetivos de esta Subsecretaría será la proposición de un Plan Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, con estándares indicativos de desempeño para establecimientos de Educación Parvularia y un sistema de acreditación, incorporando concretamente el nivel de Educación Parvularia en las líneas de trabajo de la Agencia de Calidad, resguardando las características propias de funcionamiento y desarrollo que identifican a esos establecimientos. (19 de mayo de 2014, mensaje Presidencial n° 130-362)

Todas estas acciones desplegadas a nivel Ministerial favorecerán una Educación Parvularia de calidad, tanto en la formación de educadoras como en la atención que reciban los niños y niñas en los centros educativos.

2.4 Formación de Educadoras de Párvulos en Chile.

La formación del profesional que atiende y educa a niños y niñas en esta etapa es de relevancia, así se ha entendido en Chile, ya que ello tiene una larga trayectoria a diferencia de otros países de América.

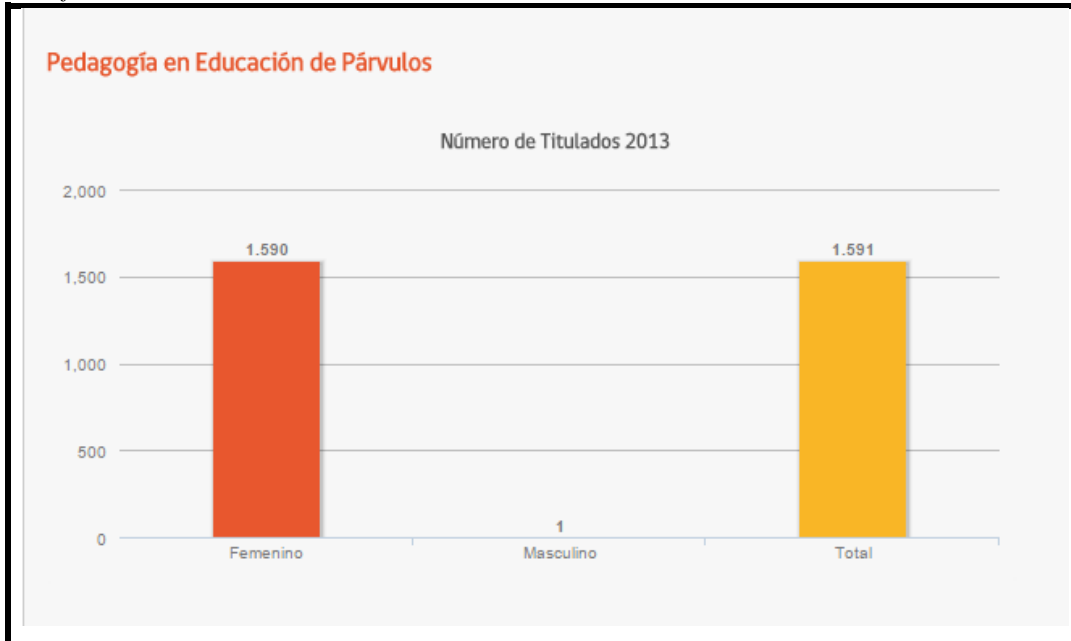
Es importante relevar este aspecto, ya que como dice Coll “con excesiva frecuencia el saber pedagógico, psicopedagógico y didáctico es presentado como un ‘saber de sentido común’ que no requiere unos conocimientos ni una formación específica” (Marchesi, 2010, p.80), en tal sentido debe de existir un saber profesional, basado en la investigación, reflexión con sustento teórico y, por tanto, formación.

Actualmente, existen más de cuarenta y ocho centros de educación superior que ofrecen la formación de este profesional (en la mayoría mujeres), formándose con un promedio de cuatro años y egresando con el grado de Licenciado en Educación, lo que le otorga la posibilidad de trabajar con niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años de edad.

De estas universidades, el 28% corresponde a instituciones pertenecientes al Consorcio de Universidades del Estado (CUE), el 14% a Universidades Privadas que integran el Consejo de Rectores [CRUCH] (Privada CRUCH) y el 58% a Universidades Privadas que no integran el CRUCH (Privada No CRUCH). (Universidad de Chile 2014)

A modo de ilustrar, se muestra en el siguiente gráfico la cantidad de titulados en un año, en este caso, 2013.

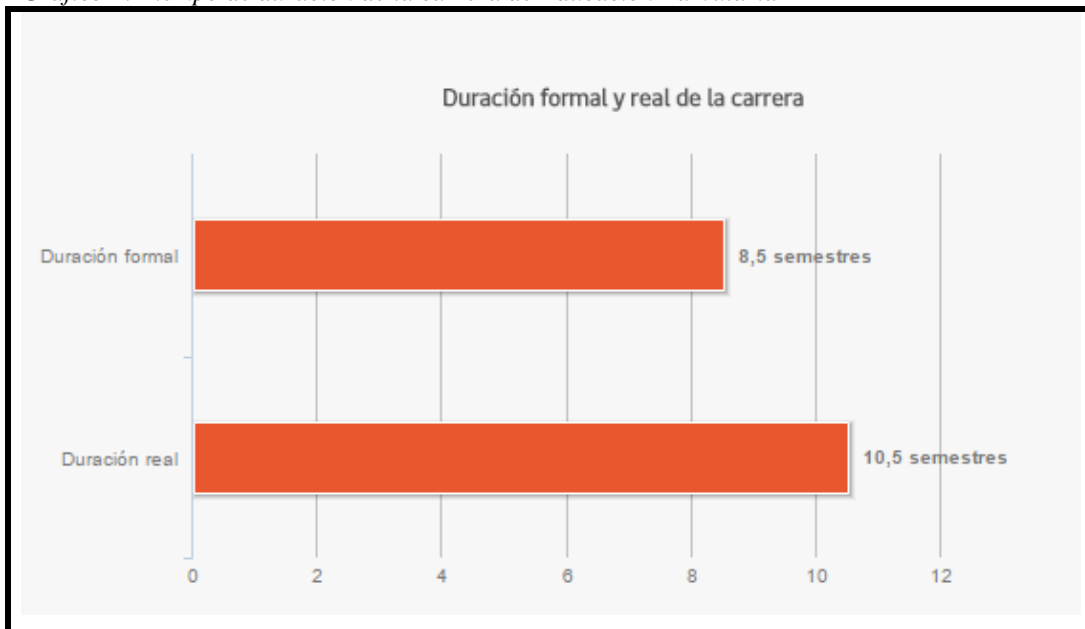
Gráfico 1: Titulados de Educación Parvularia en el año 2013



Fuente: www.mifuturo.cl sitio web del Ministerio de Educación de Chile.

Por otra parte, la duración formal de las carreras es de un promedio de 8.5 semestres, es decir, lo preestablecido en los planes de estudio. La duración real, en cambio, es de 10.5, lo que se refiere a lo que los estudiantes demoran efectivamente en obtener el título profesional.

Gráfico 2: Tiempo de duración de la carrera de Educación Parvularia



Fuente: www.mifuturo.cl sitio web del Ministerio de Educación de Chile.

En el año 2012, se dan a conocer públicamente los “Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia” donde señalan competencias que todo educador/a de párvulo debería tener al momento de haber finalizado su formación inicial. Estos estándares describen lo que cada educador o Educadora de Párvulos debe saber, saber hacer y cómo tendría que ser en cuanto a actitudes profesionales para el trabajo pedagógico con niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años (MINEDUC, 2012), además de lo referido al trabajo con familias, personal de apoyo y comunidades. Es importante hacer mención que hay tensiones al respecto en Chile dentro de las casas formadoras y profesionales del nivel, por una parte algunos rechazos por el querer “estandarizar”, entendiendo así esta propuesta y, por otra parte, hay quienes sostienen que es importante resguardar algunos saberes esenciales que toda educadora debe tener al momento de egresar.

A modo de ejemplo, alguno de los estándares que se relacionan con el objeto de estudio de esta investigación (MINEDUC, 2012) son:

Tabla 1: Estándares Pedagógicos

<p>Estándar Pedagógico n° 2: Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes. (p.15)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diseña, implementa y evalúa estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo personal y social de las niñas y niños, a través de distintas actividades educativas y una adecuada selección de recursos, no asociados exclusivamente a un ámbito del currículum en particular. 5. Conoce la importancia social y afectiva de la familia para el desarrollo integral de las niñas y niños.
<p>Estándar pedagógico n° 4: “Sabe cómo diseñar e implementar experiencias pedagógicas adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto”. (p. 17)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diseña planificaciones para el logro de objetivos de aprendizaje, con clara coherencia de los objetivos con el currículum de Educación Parvularia vigente, y con la edad y nivel educativo de las niñas y niños y niñas a los que se orienta la planificación. 2. Diseña planificaciones de distinto alcance temporal, para lograr los aprendizajes esperados de acuerdo al currículum en los distintos ámbitos del aprendizaje. 3. Elabora planificaciones donde las estrategias de enseñanza, las actividades, los recursos y la evaluación son apropiados para el logro de los objetivos de aprendizaje. 4. Planifica e implementa experiencias de aprendizaje integral que involucran aprendizajes cognitivos, motores, sociales y afectivos. 8. Genera experiencias de juego reconocidas por su valor pedagógico como una de las principales estrategias metodológicas. 9. Utiliza eficientemente el tiempo, el espacio y los recursos con los que dispone para diseñar cada proceso de enseñanza-aprendizaje. 10. Planifica las experiencias de enseñanza-aprendizaje, considerando las diferencias y particularidades de cada niño y niña, como por ejemplo, necesidades educativas especiales, talentos específicos, ritmos y estilos de aprendizaje de los párvulos a su cargo. 14. Selecciona recursos (material didáctico, TICs, recursos bibliográficos, material reciclado, etc.) que potencian el aprendizaje en cada ámbito del desarrollo, fundamentándose en criterios como su aporte al aprendizaje y al desarrollo de diversas habilidades. 15. Retroalimenta sistemáticamente a cada niña y niño y sus apoderados sobre sus avances y desafíos de aprendizaje
<p>Estándar 5: Genera y mantiene ambientes acogedores, seguros e inclusivos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Establece un clima positivo de relaciones interpersonales, favoreciendo diversas formas de interacción con cada niña y niño a su cargo, entre ellos, y con los adultos y la comunidad educativa. 2. Reconoce explícitamente las fortalezas y capacidades de cada niña y niño, comunicándoles altas expectativas en relación a sus posibilidades de aprendizaje. 7. Organiza el espacio educativo, el mobiliario y los materiales, manteniéndolo en condiciones que garanticen la autonomía y el bienestar de estudiantes a su cargo

Estándar pedagógico n° 6: “aplica métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y utiliza sus resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica” (p. 21)

1. Sabe cómo integrar la evaluación como un elemento más de la enseñanza que le posibilita verificar los aprendizajes a través de evaluaciones formales e informales.
2. Selecciona variadas estrategias e instrumentos de evaluación formales e informales y utiliza diversas formas de comunicación de los resultados de ellas, en función del tipo de contenidos a trabajar (conceptuales, procedimentales o actitudinales), de las metodologías de enseñanza empleadas y del tipo de la evaluación (diagnóstica, formativa o sumativa).
3. Conoce los propósitos de la evaluación diferenciada y sabe cómo y cuándo utilizarla.
4. Es capaz de comunicar, en forma apropiada y oportuna, tanto a las niñas y niños y niñas como a sus padres y a otros educadores, las metas de aprendizaje y criterios de evaluación, para dar a conocer las expectativas que existen sobre el trabajo de los estudiantes y sus resultados.
5. Sabe retroalimentar a las niñas y niños y niñas acerca de sus avances en el desarrollo personal, como en sus logros académicos, con el fin de estimular y desarrollar su capacidad de aprendizaje y autorregulación.

Estándar 12: Construye relaciones de alianza con la familia y la comunidad.

1. Fomenta relaciones de confianza y respeto mutuo con las familias de cada niña y niño a su cargo.
2. Integra diversos saberes culturales propios de las familias en experiencias de aprendizaje, reconociéndolos como miembros de la comunidad educativa y como primeros educadores de los niños.
3. Organiza y ofrece oportunidades de participación a las familias en experiencias de aprendizaje en el centro educativo y su continuidad en el hogar.
4. Comunica sistemáticamente a las familias de las niñas y los niños a su cargo materias que les atingen, por ejemplo, énfasis de aprendizaje, temas administrativos, autorizaciones de los padres para la participación de los niños en investigaciones, actividades, etc.
5. Comunica a las familias los avances y logros de aprendizaje de cada niña y niño como resultado de un proceso educativo responsablemente planificado e implementado.
6. Concuerta con las familias de las niñas y los niños a su cargo desafíos conjuntos en el proceso de aprendizaje, derivados del proceso de evaluación.

Fuente: Ministerio de Educación de Chile. MINEDUC, 2012 Estándares para la Orientación en la Formación de Educadoras de Párvulos.

2.5 El marco legal de la Educación Parvularia en Chile

La Constitución Política de Chile establece en el artículo 1º inciso cuarto que:

El Estado está al servicio de la persona humana y su finalidad es promover el bien común, para lo cual debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan a todos y a cada uno de los integrantes de la comunidad nacional su mayor realización espiritual y material posible, con pleno respeto a los derechos y garantías que esta Constitución establece.

Entre dichas garantías se encuentran el derecho a la educación en su artículo 19 N°10 y la libertad de enseñanza en el artículo 19 N°11.

Un antecedente legal destacable es el haber firmado y suscribir en Chile la Convención sobre los Derechos del niño junto a otros 57 países el 26 de enero de 1990 (UNICEF), asumiendo el compromiso público, de rango constitucional, de asegurar a todos los niños y niñas que habitan en el país, los derechos y principios consagrados en este instrumento jurídico internacional, en el marco de los principios allí contenidos. La introducción de la concepción del niño y la niña como sujetos de derechos establecida en la Convención, implica un cambio paradigmático en el marco jurídico que rige la relación entre la sociedad, el Estado, la familia y la infancia, como parte de un proceso más amplio de reconocimiento de derechos y formas democráticas de convivencia social. Lo anterior se traduce en la consideración del niño y la niña como sujetos de derechos singulares, dotados de una protección complementaria y garantías adicionales a las que corresponden a todas las personas, en función de su mayor vulnerabilidad. (Comité Asesor Presidencial, 2006)

La legislación chilena, a través del Artículo 203 del Código del Trabajo, establece desde el año 1995 que las empresas que ocupan 20 o más trabajadoras de cualquier edad o estado civil, deben tener salas anexas e independientes del local de trabajo, en donde las mujeres puedan dar alimento a sus hijos menores de dos años y dejarlos mientras estén laborando. Estas Salas Cunas deberán contar con la autorización de la Junta Nacional de

Jardines Infantiles, a lo que se le llama estar empadronadas, esto les dará seguridad a las madres.

La Educación Parvularia, desde el año 1999, es reconocida como un nivel del sistema educacional chileno, en la Constitución Política del Estado. Años más tarde, en el 2009, la Ley General de Educación N° 20.370, artículo 2, define a la educación como:

El proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país. (Ley 20.370/2009)

Específicamente, la Ley mencionada establece normas generales para cada nivel educativo, señalando que:

Artículo 18.- La Educación Parvularia es el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituir antecedente obligatorio para esta. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora. (Ley General de Educación N°20370/ 2009)

Con fecha 17 de octubre del año 2011, está vigente la ley N° 20.545, la que "modifica las normas sobre la Protección de la Maternidad e incorpora el permiso Postnatal Parental", más conocida como la "Ley de postnatal de 6 meses". Esta ley es aprobada por el Parlamento de Chile, permitiendo a las madres chilenas ampliar el tiempo para acompañar a sus hijos recién nacidos. Además de lo anterior, se le da el derecho, tanto al padre como a la madre, a tener una Sala Cuna para su hijo(a), si la madre no puede o quiere tomarse el postnatal, todo o parte de este se lo puede traspasar al padre.

En el año 2013, se creó un Proyecto de Ley que señala hacer el 2do Nivel de Transición (5 a 6 años) obligatorio, lo que ha creado discrepancias a nivel de autoridades, especialistas, educadores y familias, dado que al estar en colegios, puede darse una educación que se olvide de los énfasis y características que deben de estar presentes en esta edad.

En el mismo año, se promulga un Proyecto de Ley que modifica el artículo 203, estableciendo un seguro social de salas cuna (hasta 2 años de edad) y de Educación Parvularia de Nivel Medio Menor (hasta 3 años de edad), mediante la creación de un fondo que será administrado por una sociedad administradora licitada. Este fondo se formará con una cotización mensual de cargo del empleador, equivalente al 1% de remuneración bruta imponible, respecto de cada trabajador contratado en virtud de un contrato regido por el Código del Trabajo. De esta forma, tendrán derecho a las prestaciones de salas cuna y de Educación Parvularia de Nivel Medio Menor:

- Todas las trabajadoras dependientes (contratadas en virtud de un contrato de trabajo regido por el Código del Trabajo), que tengan hijos menores de tres años de edad.
- Aquellas personas a quienes se les haya entregado el cuidado personal de un niño menor de tres años. (Decreto Ley 20.545/2011)

Hoy en día, las madres y padres que tienen niños menores de dos años, podrán llevarlos a una Sala Cuna o Jardín que los acoja, tanto de forma gratuita (JUNJI o Fundación Integra) o bien a uno pagado, donde el empleador costeará los gastos de la matrícula y mensualidad. A la ley del año 1995, el año 2013 se le agregó, además de la obligación de las empresas que tengan más de 20 trabajadoras dar atención educativa a los niños y niñas menores de dos años, se señaló que cualquiera de los padres podrán gozar de este derecho.

El año 2015, en el marco de la Reforma Educacional, se concretó el Decreto de Ley que crea la Subsecretaría de Educación Parvularia y la Intendencia de Educación Parvularia (Decreto Ley 20835/2015), lo que se traduce en un mayor resguardo de la calidad en la oferta de este nivel educativo.

2.6 Los niveles educativos

El Ministerio de Educación de Chile, en el año 2003, estableció requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos que impartan enseñanza parvularia. (Decreto Ley 19.864/2003) Estos son:

- Tener un sostenedor, es decir, personas jurídicas públicas o privadas. Estos deben cumplir algunos requisitos (establecidos en la Ley) entre ellos que no haya sido condenado a pena aflictiva;
- Tener un proyecto educativo que tenga como referente las Bases Curriculares de la Educación Parvularia elaboradas por el Ministerio de Educación;
- Contar con el personal idóneo y calificado;
- Disponer del mobiliario, equipamiento y material didáctico necesario, de acuerdo con los niveles de atención respecto de los cuales solicite reconocimiento, y
- Acreditar que el local en el cual funciona el establecimiento, cumple con las normas de general aplicación previamente establecidas.

En cuanto a los niveles educativos, en Chile están agrupados por niveles etarios, señalando la ley antes mencionada que los establecimientos educacionales que impartan Educación Parvularia deberán estructurarse de acuerdo a los siguientes niveles: (Art. ÚNICO N° 1 a D.O. 18.05.2012) **Sala Cuna** (0 a 2 años), **Nivel Medio** (2 a 4 años) y **Transición** (4 a 6 años). Estos deberán subdividirse, respectivamente, en Sala Cuna: Sala Cuna Menor 0 a 1 año de edad y Sala Cuna Mayor 1 a 2 años de edad; Nivel Medio Menor y Nivel Medio Mayor y, por último, Transición en: Primer Nivel de Transición y Segundo Nivel de Transición.

La ley Constitucional aludida señala que podría extenderse los meses que corresponden a cada nivel de Sala Cuna, así Sala Cuna Menor podrá considerar niños o niñas de hasta 1 año 6 meses de edad y el Nivel Sala Cuna Mayor, hasta 2 años 6 meses de edad.

Se permite tener grupos heterogéneos en edades o llamados también combinados, en todos los grupos, siendo una opción válida también desde el punto de vista legal. Por ejemplo,

en Sala Cuna desde el nacimiento hasta los dos años en un grupo, o bien grupos de niños y niñas de dos a seis años. (Decreto 315/2012 en www.leychile.cl)

2.7 La oferta educativa en Chile

En cuanto a la oferta de Educación Parvularia, esta se da en cuatro distintos tipos de instituciones: Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), Fundación Integra, establecimientos subvencionados (municipales y particulares) y establecimientos privados no subvencionados.

El Ministerio de Educación financia, vía subvención, la mayor parte de la educación de quienes asisten a cursos y escuelas para párvulos de propiedad municipal y particular que imparten Educación Parvularia en los niveles de transición menor y mayor, en forma gratuita. Además, el Estado financia la atención integral que otorgan la Junta Nacional de Jardines Infantiles y Fundación INTEGRAL en sus diferentes centros educativos. Además, existen salas cunas y jardines infantiles que pertenecen a empresas y organismos, tanto públicos como privados, que funcionan con financiamiento propio. (Ministerio de Desarrollo Social, 2013)

Ministerio de Educación (MINEDUC)

El Ministerio de Educación es la Secretaría de Estado encargada de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles, asegurar a la población una educación obligatoria de calidad y posibilitar el acceso a una educación permanente, estimular la investigación científica y tecnológica y la creación artística y proteger e incrementar el patrimonio cultural de la nación. Le corresponde ejecutar las siguientes funciones: (www.parvularia.mineduc.cl)

- Proponer y evaluar políticas y planes de desarrollo educacional y cultural.
- Asignar los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades educacionales y de extensión cultural.

- Evaluar el desarrollo de la educación como un proceso integral e informar de sus resultados a la comunidad.
- Estudiar y proponer las normas generales aplicables al sector y velar por su cumplimiento.
- Otorgar el reconocimiento oficial a los establecimientos educacionales, cuando corresponda.
- Fiscalizar las actividades de sus unidades dependientes.
- Cumplir las funciones que le encomienda la ley.

Fundación Integra

Esta institución ofrece atención gratuita a niños y niñas menores de cuatro años. Pertenece a la Red de Fundaciones de la Dirección Sociocultural de la Presidencia de la República. Es dirigida por un Consejo *ad honorem*, presidido por la Directora Sociocultural de la Presidencia y tiene una Directora Ejecutiva. Si bien no se abordaron casos de estudio de esta institución, se hace mención brevemente dada su relevancia en el aporte al país en la educación de los niños y niñas y su cobertura en Educación Parvularia, la que al año 2015 es de 73.185 en 15.781 centros a lo largo de todo el país y en diferentes tipos de programas, lo que hace que sea una fundación de gran relevancia, con más de veinticinco años de vida.

Es un organismo de derecho privado sin fines de lucro, creada en el año 1990 y financiada con recursos públicos. La misión de la Fundación Integra consiste en:

Lograr el bienestar de los niños y niñas, entre 3 meses y 4 años de edad, que viven en condiciones de pobreza y vulnerabilidad, a través de un programa educativo de excelencia que incorpora a las familias y a la comunidad y promueve los derechos de la infancia en un contexto de convivencia democrática. (www.integra.cl)

La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)

La Junta Nacional de Jardines Infantiles es una corporación autónoma, con personalidad jurídica de derecho público, funcionalmente descentralizada, teniendo a su cargo hasta el año 2014 el crear y planificar, coordinar, promover, estimular y supervigilar la organización y funcionamiento de jardines infantiles, tanto del ámbito público como privado, en todo el territorio nacional. (Decreto Ley 17.301/1970) Sin embargo, durante el año 2015 se crearon otros organismos estatales encargados de fiscalizar, como la intendencia y la subsecretaría de Educación Parvularia.

La Subsecretaría será el órgano de colaboración directa del Ministro de Educación en la promoción, desarrollo, organización general y coordinación de la Educación Parvularia de calidad para la formación integral de niños y niñas, desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica”. Por su parte, la Intendencia tendrá como función “elaborar los criterios técnicos que permitan orientar el ejercicio de las atribuciones de aquella respecto de establecimientos educacionales que impartan Educación Parvularia y que cuenten con reconocimiento oficial del Estado o la autorización, en su caso. (Decreto Ley 20835/2015)

En coherencia con las demandas actuales del Estado chileno, a JUNJI le corresponde actualmente:

Otorgar Educación Parvularia de calidad y bienestar a niños y niñas preferentemente menores de cuatro años, priorizando aquellos que provienen de familias que requieren mayores aportes del Estado, tendiendo a la universalización del acceso a través de diversos programas educativos con una perspectiva de territorialidad; desde una visión de sociedad inclusiva y de niños y niñas como sujetos de derecho, y que reconoce las potencialidades educativas de los contextos familiares, sociales y culturales de los niños y niñas incorporándolas para dar mayor pertinencia a sus aprendizajes. (Junta Nacional de Jardines Infantiles, Cuenta Pública 2014, entregada en mayo de 2015)

Dado que los casos estudiados pertenecen a esta institución, daremos un marco para comprender las características esenciales de esta.

La población a la cual se despliegan todos los esfuerzos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) son los niños y niñas cuyas familias pertenecen al 60% de los

hogares más pobres de Chile, de acuerdo a la Ficha de Protección Social, o que cumplen algún criterio de vulnerabilidad social (Dirección de Presupuesto, 2015), existiendo mecanismos de ingreso, algunos de ellos son ser niños y niñas cuyas familias sean beneficiarias del Programa Chile Solidario; en situación de vulneración de derechos: inmigrantes irregulares, situación de calle, maltrato infantil, medida de protección y casos de violencia intrafamiliar, todos ellos tienen prioridad. También los hijos e hijas de madre adolescente (menor de 18 años al momento de la postulación); hijos/as de madre jefa de hogar tienen prioridad en el ingreso, al igual que hijos e hijas de familia perteneciente a pueblo originario; niños y niñas con necesidades educativas especiales; hogar uniparental (madre jefa de hogar); hogar uniparental (padre jefe de hogar); hijos o hijas de madre que busca trabajo.

Uno de sus fundamentos teóricos, de JUNJI es el enfoque humanista con que se aborda la educación, principalmente en lo referido al lugar que ocupa la persona del niño y la niña, en tanto individuo: único, integral, libre, autónomo, creativo y con capacidad de relación con otros; con iniciativa, necesidades personales, potencialidad para desarrollar actividades y solucionar problemas.

Esta concepción de la educación comprende que los niños y niñas son seres que participan integralmente en los procesos de aprendizaje y como tal deben ser considerados. Ello tiene implicancias pedagógicas como es el respeto a cada niño y niña, su ritmo de aprendizaje y su contexto familiar; por tanto, a través de estrategias metodológicas, los educadores de párvulos, en conjunto con la comunidad educativa, proveen de un ambiente de aprendizaje en que se favorece la autonomía, la singularidad, la creatividad, la libertad, así como el bienestar de cada uno de los niños y niñas. A través de su Marco Curricular, señala:

El enfoque humanista en la educación promueve el anti-autoritarismo y pone en un lugar privilegiado los valores que la rigen (...) Así, el currículo JUNJI se nutre de diferentes corrientes que consideran al niño y la niña como personas protagónicas del proceso de enseñanza y aprendizaje. (JUNJI, 2010 a, p.17)

Lo anteriormente expuesto, se desarrollada por medio de tres tipos de Programas Pedagógicos: (de acuerdo a memoria institucional 2010-2013)

- Programa Educativo Jardín Infantil: se implementa en establecimientos que cuentan con una infraestructura acorde a la normativa sanitaria y de ordenanza de construcción y con personal profesional y técnico idóneo para desempeñar sus funciones. El programa está orientado a atender a niños y niñas desde los tres meses hasta el ingreso a la Educación Básica.

Dicho programa se da a través de las siguientes modalidades:

- Jardín Infantil de Administración Directa, o llamado clásico, (al cual está enfocado el presente estudio) son unidades educativas que dependen directamente de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, para efectos de la acción pedagógica, aspectos legales, normativos, financieros, recursos humanos e infraestructura.
 - Jardín Infantil Administrado por Terceros con Financiamiento de JUNJI. Son Unidades educativas que dependen de organismos públicos o privados sin fines de lucro y que reciben recursos de JUNJI para su de funcionamiento. Se rigen por un marco regulador que define criterios generales de funcionamiento en aspectos curriculares y de gestión administrativa y control de recursos.
- Programa Educativo Alternativo de Educación Parvularia. Se implementa en locales comunitarios con la participación de municipalidades u otros organismos de la comunidad quienes a través de la firma de un convenio de colaboración suscrito con JUNJI, aportan diversos recursos para su implementación y su mantención. Estos programas se desarrollan a cargo de una Técnico en Educación Parvularia, agente comunitario capacitado para este trabajo. Estos programas pueden ser:

Programa de Mejoramiento a la Infancia (PMI).

Centros Educativos Culturales de Infancia (CECI).

Jardín Familiar.

Jardín Laboral.

Jardín en Comunidades Indígenas.

Jardín Estacional.

- Programas Educativos para la Familia. Se implementa en sectores o zonas donde viven las familias en dispersión geográfica o en donde no existe oferta educativa, el programa es de carácter parental, es decir, dirigido a los adultos de las familias. Las modalidades de atención de estos programas son:

Programa Conozca a su Hijo.

Programa Comunicacional.

En cuanto al Programa Educativo Jardín Infantil, (Jardines Clásicos) donde se ha desarrollado la investigación, es:

Un programa educativo de carácter presencial que se desarrolla bajo la responsabilidad de educadores de párvulos y técnicos. Atiende en forma diaria a niños y niñas durante el día, en jornada completa y jornada extendida, de lunes a viernes, desde los 84 días hasta la edad de su ingreso a la Educación general Básica, ofreciendo una educación integral, que comprende: educación, alimentación y atención social y en un local construido o habilitado para su uso exclusivo como jardín infantil, proporcionándoles una atención integral que asegure una educación oportuna y pertinente. (JUNJI, 2005, p. 8)

Es de relevancia que los adultos que están a cargo del cuidado y educación de los bebés, niños y niñas, tengan consensos en cuanto a su forma de trabajar y evidentemente de tratarlos. Al respecto, JUNJI señala la importancia de las actitudes de los adultos y sus implicancias en los niños y niñas, especialmente en el vínculo afectivo que se establece, la confianza y seguridad. Por ello es necesario “crear un ambiente que dé lugar a situaciones de aprendizaje en que todos los niños y las niñas tienen su lugar, son protagónicos y respetados en sus diferencias (...)”. (JUNJI, 2010a, p. 12)

Estos jardines albergan a los niños, niñas y familias de gran vulnerabilidad social a lo largo de todo el país. Para tal efecto, la Institución realiza un estudio de focalización, donde más del 94% de los párvulos matriculados en todo Chile en programas educativos de JUNJI

pertenecen a los quintiles I, II y III a cantidad de Jardines Infantiles clásicos, según la cuenta pública de la Institución, JUNJI atiende a más de 194.000 niños y niñas en 2.858 establecimientos, donde los Jardines Clásicos son 434 establecimientos con capacidad para 57.963 niños y niñas (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2014)

En cuanto a la estructura organizacional, JUNJI posee una dirección nacional y en cada región del país tiene direcciones regionales en las cuales hay personal profesional, principalmente Educadoras de Párvulos, Asistentes Sociales, Nutricionistas, y personal administrativo y de servicios. En cada Jardín Infantil, hay Educadoras de Párvulos, Técnicos en Atención de Educación Parvularia (asistentes), manipuladoras de alimentos y personal de servicios.

Con respecto al Primer Ciclo de Educación Parvularia, foco de esta investigación (niños menores de tres años), JUNJI señala que trabajar en este ciclo significa gran responsabilidad, ya que los niños y niñas se encuentran en un período crítico del desarrollo, caracterizado por la vulnerabilidad y la dependencia de los adultos (JUNJI, 2010a).

En tal sentido, a través de experiencias diarias, se les debe presentar a los niños y niñas, ambientes especialmente diseñados, favoreciendo más oportunidades de aprendizaje, lo que es una responsabilidad de los adultos educadores.

Es importante hacer mención que desde sus inicios en Chile, la Educación Parvularia tiene como foco la atención integral, es decir, favorecer el desarrollo y aprendizaje en todas sus dimensiones/áreas o núcleos como hoy lo establece el referente curricular chileno. Coherente con ello, JUNJI ha establecido como propósito del Primer Ciclo:

Ofrecer atención integral a los niños y niñas en los tres primeros años de vida en estrecha colaboración con sus familias, en un marco de respeto por sus distintas formas de constitución familiar, por sus formas de crianza y costumbres derivadas de la condición social y cultural de la cual forman parte (JUNJI, 2010a, p.22).

La Sala Cuna (menores de 2 años) debe asegurar los cuidados y protección de los niños y niñas, acogerlos en su vulnerabilidad y diversidad, dar una atención según sus necesidades particulares, ya que en esta edad requieren de una atención más individualizada.

En el Nivel Medio Menor (de 2 a 3 años), los niños y niñas van desarrollando visiblemente grados de autonomía, tanto en el plano emocional, cognitivo y motor. Ante ello, una de tantas orientaciones que da JUNJI, se refiere a ampliar las adquisiciones referidas al lenguaje, potenciar la convivencia y el aprendizaje entre pares, diversificar las acciones exploratorias de niños y niñas. (JUNJI, 2010a)

A partir de la reforma educacional del año 2014, JUNI ha tenido que asumir tareas para concretar la Política Pública referida a educación Parvularia, siendo la ampliación de cobertura y la calidad, convirtiéndose en pilares para la misión institucional:

Otorgar educación pública de calidad y bienestar integral a niños y niñas preferentemente menores de cuatro años priorizando en aquellos que vienen de familias que requieren mayores aportes del estado tendiendo a la universalización a través de diversos programas educativos con una perspectiva de territorialidad desde una visión de sociedad inclusiva y de niños y niñas como sujetos de derecho, y que reconoce las potencialidades educativas de sus contextos familiares, sociales y culturales, incorporándolas para dar mayor pertinencia a sus aprendizajes. (Junta Nacional de Jardines Infantiles 2014)

Los establecimientos municipales y particulares

Los establecimientos municipales, subvencionados, imparten Educación Parvularia en los niveles de Primer Nivel de Transición (4 a 5 años) y Segundo Nivel de Transición (5 a 6 años), principalmente en escuelas y colegios, siendo muy reducido el número de jardines infantiles que operan a través de esta modalidad de financiamiento.

Un número menor es atendido por establecimientos particulares pagados, los que imparten Educación Parvularia sin recibir recursos públicos para este fin, siendo financiados en su totalidad por las familias de los niños y niñas atendidos.

Es importante hacer mención que la mayor parte de la matrícula de Educación Parvularia se concentra en centros de JUNJI y Fundación Integra y en establecimientos subvencionados. El 95% de los establecimientos recibe recursos del Estado de Chile. (Fuente: Ministerio de Educación, 2011, Información Estadística 2011)

Como se puede apreciar, la mayor parte de la oferta de Educación Parvularia en Chile se imparte mediante modalidades convencionales, es decir, basados en espacios educativos tradicionales, como el Jardín infantil o la escuela. En tanto, la menor parte de la oferta se desarrolla mediante modalidades no convencionales, es decir, basadas en espacios educativos no tradicionales o con agentes educativos no profesionales, utilizando espacios como ludotecas, por medio de programas radiales; acompañados de visitas domiciliarias, en de buses equipados con materiales didácticos y con educadores visitantes, programas estacionales para hijos de madres “temporeras” y muchos otros que surgieron principalmente en los años 1990.

Tabla 2: Institucionalidad actual de la Educación Parvularia en Chile

Edad	Institución/Dependencia	Tipo de Establecimiento
0 a 3 años	-Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) -Fundación Integra -Instituciones sin Fines de Lucro que reciben aportes del Estado -Otras instituciones (personas naturales y jurídicas) que no reciben aportes del Estado	Salas Cuna Jardines Infantiles (Clásicos y Alternativos)
3 a 6 años	-Departamento de Administración Educacional Municipal (DAEM) -Corporaciones Municipales -Particulares Subvencionados (personas naturales y jurídicas que reciben aportes del Estado) con y sin copago. -Particulares Pagados (personas naturales y jurídicas que no reciben aportes del Estado).	- Escuelas de Párvulos -Jardines Infantiles -Colegios

Fuente: MINEDUC (2014b) Documento de Apoyo al Proyecto de Ley. Antecedentes Generales del Nivel de Educación Parvularia en Chile. p.6

Es importante hacer mención que, tanto JUNJI como Fundación Integra, cuentan con algunos jardines infantiles que imparten el nivel de Transición (4 a 6 años), pero el gran porcentaje de sus establecimientos se concentra en los niveles Sala Cuna y Nivel Medio. En este sentido, el 92% de la matrícula JUNJI y el 86% de la matrícula de la Fundación Integra corresponden a Nivel Sala Cuna y Niveles Medios. Lo anterior, en términos absolutos, se muestra más adelante en este documento. (Ministerio de Educación 2014a)

En cuanto a los establecimientos públicos que atienden niños y niñas menores de tres años, Junta Nacional de Jardines Infantiles y Fundación Integra, su cobertura se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 3: Instituciones públicas y tipo de establecimiento de Educación Parvularia para el Primer Ciclo 0 a 3 y financiamiento

Tipo Financiamiento	Institución	Tipo Establecimiento		N°	%	
Financiamiento Estatal	JUNJI	Clásicos	Administración Directa	435	16,9%	
			Vía Transferencia de Fondos	1.677	65,0%	
		Alternativos	468	18,1%		
	Total JUNJI				2.580	100%
	Fundación Integra	Clásicos	Administración Directa	895	93,3%	
			Vía Transferencia de Fondos	58	6,0%	
		Sin Información	6	0,6%		
	Total Fundación Integra				959	100%
	Total General				3.539	

Fuente: Fuente: Ministerio de Educación (2014 b) Gabinete Ministerial. Documento de Apoyo al Proyecto de Ley. Antecedentes Generales del Nivel de Educación Parvularia en Chile. p. 8

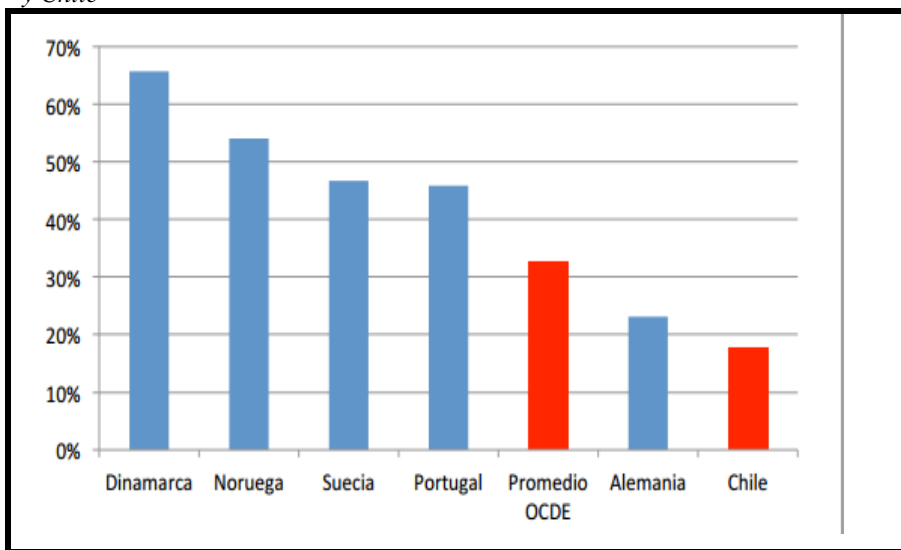
Establecimientos privados

Son aquellos en que los adultos familiares pagan por la educación de sus hijos, pudiendo ser los dueños personas naturales o jurídicas que no reciben aportes del estado.

2.8 Cobertura de la Educación Parvularia en Chile.

Durante los últimos 25 años, los distintos gobiernos han abordado las políticas públicas relacionadas con la primera infancia con un especial foco en aumentar la cobertura de jardines infantiles. De hecho, entre los años 1990 y 2011, la cobertura aumentó de menos de 16% a más de 44%. Esto ha traído como consecuencia que la cobertura en Chile se encuentre dentro de las más altas de América del Sur. Si se observa la relación entre otros países del mundo al año 2010, esta no alcanzaba al 20% en niños y niñas menores de tres años.

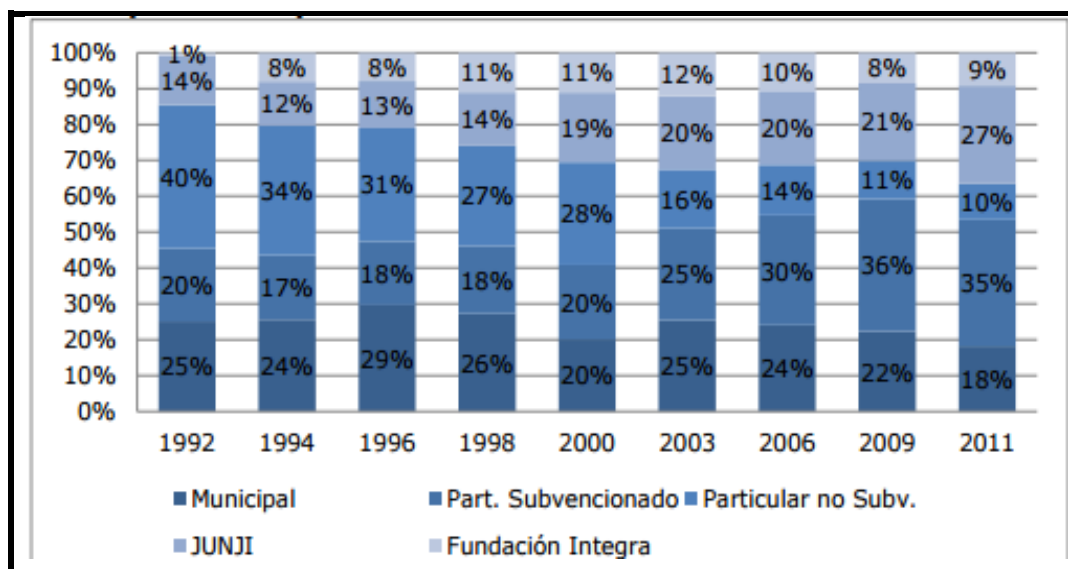
Gráfico 3: Tasa de Cobertura en Educación Parvularia para niños y niñas menores de tres años de otros países y Chile



Fuente: OECD- Family database, 2010

De acuerdo a la Encuesta CASEN del año 2011, en Chile hay 719.811 niños que asisten a la Educación Parvularia, la que comprende una mirada de los menores de cinco años para efectos de esta encuesta. La mayor proporción asiste a establecimientos particulares subvencionados (35%), seguidos por los pertenecientes a JUNJI y luego por los municipales. En el gráfico se pueden ver con claridad los cambios presentados.

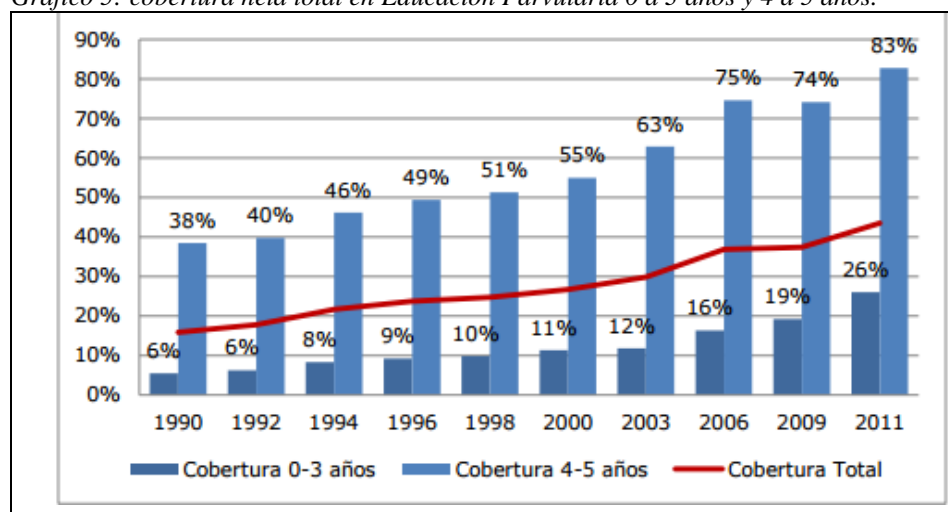
Gráfico 4: Distribución de la matrícula de niños y niñas menores de 5 años que asisten a Educación Parvularia según dependencia del establecimiento desde 1990 a 2011.



Fuente: Encuesta CASEN 2011

La mayor cobertura está en el grupo de niños y niñas entre 4 y 5 años, representando un 83%, en cambio, la población entre 0 y 3 años tiene una cobertura de un 26%. Esto se puede ver representado en el siguiente gráfico:

Gráfico 5: cobertura neta total en Educación Parvularia 0 a 3 años y 4 a 5 años.



Fuente: Encuesta CASEN 2011

Como se puede apreciar, la cobertura ha ido en aumento, sin embargo, hay bastante diferencia entre el tramo de niños y niñas menores, en comparación con los más grandes, aunque la brecha ha ido disminuyendo.

Durante el Gobierno de la actual presidenta Michelle Bachelet, se anunció el aumento de cobertura, creando 4.500 nuevas Salas Cunas, lo que significa integrar a 90.000 niños y niñas menores de 2 años y 1.200 nuevas salas de Jardines Infantiles, por tanto, podrán ingresar 34.000 niños y niñas de 2 a 4 años. Ya el año 2015, se implementarán las primeras 500 Salas Cunas a nivel nacional y por parte de las diferentes instituciones públicas. A JUNJI le corresponde en el año 2015 “construir 416 Salas Cunas y 329 Niveles Medio en el marco del compromiso presidencial”. Es importante tener presente la magnitud y relevancia de la Institución más antigua que ofrece educación a niños y niñas desde el nacimiento a los 4 años como es JUNJI, la que atiende a todo lo largo y ancho del país, a más de 194.000 niños y niñas en 2.858 establecimientos y programas educativos variados según las diferentes necesidades de los niños, niñas y sus familias. (JUNJI 2015, Cuenta Pública 2014)

En el caso de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, se focaliza de acuerdo a los criterios de selección establecidos por ésta institución. De esta manera, durante el año 2014, 94,8% de los niños y niñas matriculados en los diferentes programas de JUNJI, pertenecían a los tres primeros quintiles de la ficha de protección social. Sin embargo, en cuanto a la cobertura del Programa, y a la Educación Parvularia en general en Chile, todavía existe una deuda con el grupo entre 0 a 2 años –nivel Sala Cuna- ya que un 89,2% no asiste a un establecimiento de acuerdo a CASEN 2013, lo cual es el porcentaje menos dentro de este nivel educativo. (Mancilla, C., Mena, N y Reveco, O. 2015) Pudiera ser porque están al cuidado de los adultos familiares y por ello no lo encuentran necesario como se expresa en la tabla anteriormente expuesta. No obstante, en el caso de que no se tenga a un adulto a cargo, el país debe ofrecer un lugar para su cuidado y educación.

En el año 2014, “la matrícula promedio mensual el año 2014 es de 57.639 niños/as en Sala Cuna, y 100.518 niños/as en el Nivel Medio y Transición”. (Mancilla, C., Mena, N., Reveco, O. 2015, p. 4)

Es importante hacer mención la necesidad de sensibilizar a las familias respecto a la necesidad de potenciar aprendizajes en sus hijos en los primeros años y el rol de los educadores y centros educativos o programas ofrecidos, ya que muchos adultos familiares no llevan a sus hijos ya que no lo ven necesario. Así lo reflejan las respuestas emanadas de la encuesta nacional CASEN (2011 y 2013) lo que se puede evidenciar en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 4: Razones expresadas por los adultos familiares para no llevar a su niño o niña a la Educación Parvularia.

Razón	2009	2011
No es necesario porque lo(a) cuidan en la casa	72.7%	76.0%
No me parece necesario que asista a esta edad	10.4%	10.6%
Desconfío del cuidado que recibiría	2.8%	3.7%
Se enfermaría mucho	2.2%	1.6%
Tiene una discapacidad o requiere establecimiento de educación especial	0.2%	0.5%
Dificultad económica	1.4%	0.9%
No me alcanza el puntaje de la Ficha de Protección Social (FPS) para postular	S/I	0.1%
No hay matrícula (vacantes) o no lo aceptan	1.7%	2.5%
No existe establecimiento cercano	2.6%	1.8%
Dificultad de acceso o movilización	0.4%	0.4%
Otra razón	5.5%	1.8%
Total	100%	100%

Fuente: Encuesta CASEN 2011

Otro elemento no menor en la Educación Parvularia Chilena, es lo referido a la dotación de personal por número de niños y niñas. Al respecto ha habido cambios en estos años en que se ha desarrollado la investigación, sin embargo, aún se están estudiando para la mejor atención de los niños y niñas y las condiciones laborales de los y las educadoras de párvulos. Si se compara con la dotación internacional, esta es baja. En un promedio, en Finlandia es 1 adulto: 11 niños, en Nueva Zelanda 1 adulto: 7 niños, en países de la OCDE 1 adulto: 14 niños, y en Chile en promedio es 1 adulto cada 22 niños y niñas. (Estudio de Fundación 2020 http://educacion2020.cl/sites/default/files/estudio_demanda_ep.pdf)

En la actualidad para el nivel de Educación Parvularia se rige por un Decreto (115) en que se establece para los grupos de niños los ratios o coeficiente, siendo para Sala Cuna Menor y Mayor 1 cada 42 niños y una Técnico (ayudante no profesional) cada 7 bebés. En el caso de Nivel Medio Menor, la relación de 1 educadora cada 32 niños y niñas y 1 Técnico cada 25. Los grupos pueden ser hasta 32 niños y niñas.

Lo anteriormente expuesto es una variable a considerar en relación al desarrollo de un currículo con criterios deseables de calidad, especialmente con niños y niñas menores de tres años.

2.9 Referente Curricular para la Educación Parvularia en Chile

Los elementos fundamentales del referente curricular están comprendidos en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Dicho referente explicita nítidamente el concepto de niño, la finalidad de este nivel educativo, los principios que lo sustentan, la estructura curricular y los contextos para el aprendizaje.

Hasta el año 2001, Chile contaba, para atender la Educación Parvularia, con programas oficiales para el llamado Nivel de Sala Cuna (menores de dos años de edad), así como para Nivel Medio (2 a 4 años) y otro para el nivel de Transición (cuatro a seis años) no articulados entre sí. Desde octubre del año 2001, solo hay un referente para este nivel de enseñanza: las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. (BCEP) Este documento es un marco amplio y flexible para orientar el desarrollo de todo tipo de programas, ya sea Convencional o No Convencional y para niños y niñas desde el nacimiento hasta su ingreso a la Educación Básica. En él, se encuentran los fundamentos de manera integrada y ofrece una propuesta curricular que define un cuerpo de objetivos que busca ampliar las posibilidades de aprendizaje, considerando las características y potencialidades de niñas y niños, los nuevos escenarios familiares y los avances de la pedagogía y la cultura. (MINEDUC, 2001)

En dicho referente, el párvulo es conceptualizado como:

Una persona en crecimiento, que desarrolla su identidad, que avanza en el descubrimiento de sus emociones y potencialidades en un sentido holístico; que establece vínculos afectivos significativos y expresa sus sentimientos; que desarrolla la capacidad de exploración y comunicación de sus experiencias e ideas, y que se explica el mundo de acuerdo a sus comprensiones, disfrutando plena y lúdicamente de la etapa en que se encuentra. Se considera también una visión de proyección a sus próximos períodos escolares y a su formación ciudadana. (MINEDUC, 2001, p. 15)

De ello se desprende una mirada evidentemente humanista, lo que viene entregado desde los educadores fundantes, como se señaló en el primer capítulo, donde se respeta al niño y niña y estos son el centro de la actividad pedagógica, al cual se le respeta y se favorece su bienestar.

El fin de la Educación Parvularia, presentado en las Bases Curriculares, es:

Favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas. Ello, en estrecha relación y complementación con la labor educativa de la familia, propiciando a la vez su continuidad en el sistema educativo y su contribución a la sociedad, en un marco de valores nacionalmente compartidos y considerando los Derechos del Niño. (MINEDUC, 2001, p.22)

Como se puede apreciar, el fin conlleva bastante responsabilidad, partiendo por favorecer una educación de calidad, lo que implica revisar qué se entiende por ella y cuáles serían los criterios a considerar. En relación a lo oportuna, ello se refiere a que hay periodos sensibles en la infancia en los que es de suma importancia proveer de experiencias relevantes y, además, se señala que esta educación sea pertinente, lo que quiere decir apropiada tanto a la etapa de vida de los niños y niñas, como al contexto sociocultural en el cual está inmerso el centro educativo. En cuanto a los aprendizajes, se hace mención a la relevancia de ellos; es decir, que sean importantes y trascendentes. Se releva el bienestar de manera que los niños y niñas se sientan bien, acogidos, respetados y considerados, siendo por tanto coherente con el niño y niña sujeto de derecho que debiéramos propiciar.

Se menciona a la familia como la responsable de la educación de los niños y niñas. De esta manera, la Educación Parvularia y, por ende, los educadores deben de colaborar con esta, favoreciendo las transiciones. Finalmente, se mencionan los derechos del niño, lo que significa un mayor compromiso. Todo ello se concreta en plasmar objetivos explícitos para este nivel que a continuación se exponen. (MINEDUC, 2001, p. 23)

Figura 1: *Objetivos Generales de la Educación Parvularia:*

<p>Promover en la niña y el niño la identificación y valoración progresiva de sus propias características personales, necesidades, preferencias y fortalezas, para favorecer una imagen positiva de sí mismos y el desarrollo de su identidad y autonomía, como así mismo, la consideración y respeto de la singularidad en los demás.</p>	<p>Promover el bienestar integral del niño y la niña mediante la creación de ambientes saludables, protegidos, acogedores y ricos en términos de aprendizaje, donde ellos vivan y aprecien el cuidado, la seguridad y la confortabilidad y potencien su confianza, curiosidad e interés por las personas y el mundo que los rodea.</p>
<p>Propiciar aprendizajes de calidad en las niñas y niños que sean pertinentes y consideren las diversidades étnicas, lingüísticas y de género, y las necesidades educativas especiales, junto a otros aspectos culturales significativos de ellos, sus familias y comunidades.</p>	<p>Generar experiencias de aprendizajes que junto con la familia inicien a las niñas y niños en la formación en valores tales como la verdad, la justicia, el respeto a los demás, la solidaridad, la libertad, la belleza, y el sentido de nacionalidad, considerando los derechos que se señalan en la Convención sobre los Derechos del Niño, todo ello en función de la búsqueda de la trascendencia y el bien común.</p>
<p>Facilitar la transición de la niña y del niño a la Educación General Básica, desarrollando las habilidades y actitudes necesarias e implementando los procesos de enseñanza y aprendizaje que se requieran para facilitar la articulación entre ambos niveles.</p>	<p>Propiciar un trabajo conjunto con la comunidad con respecto a las características y necesidades educativas de la niña y del niño, para generar condiciones más pertinentes a su atención y formación integral.</p>
<p>Favorecer aprendizajes oportunos, pertinentes y con sentido para los niños, que fortalezcan su disposición por aprender en forma activa, creativa y permanente; logrando así un mejor avance en los ámbitos de la formación personal y social, la comunicación y la relación con el medio natural y cultural.</p>	<p>Potenciar la participación permanente de la familia en función de la realización de una labor educativa conjunta, complementaria y congruente, que optimice el crecimiento, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños.</p>

Fuente: Bases Curriculares para la Educación Parvularia. Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2001)

2.9.1 Principios pedagógicos

Se proponen ocho principios pedagógicos que buscan orientar la práctica educativa a partir de la teoría pedagógica. Desde inicios de la educación infantil, los educadores han establecido principios, los que hacen referencia a ciertos postulados que encierran los fundamentos básicos en los que se sustenta la educación (Peralta, 2009b, p.21). Coincidiendo con ello, Ferrini señala que los principios “buscan orientar continuamente el trabajo cotidiano y del aula, son necesarios para una constante y dinámica evaluación” (2000, p.47) esto permite al educador retroalimentar la práctica pedagógica. Agrega, dicha educadora, que es muy común que el maestro en el aula olvide los ideales que pretende alcanzar y la rutina diaria del trabajo, la cantidad de alumnos y problemáticas lo llevan a desarrollar una práctica deficiente.

Si se revisan antecedentes históricos de la Educación Parvularia o Inicial, en lo que respecta a los principios, se puede apreciar como Fröebel (entre 1833 a 1844 aproximadamente) postula algunos de tipo general, válidos para todos los niveles educativos y otros más particulares referidos a la educación inicial. Dentro de ellos están el de individualidad, el de libertad, autoactividad, relación y unidad. Uno de los específicos para educación infantil se refiere a “la importancia de la educación temprana” y “valor educativo del juego”. (Peralta, 2009a, p.172-177) También, Montessori postula dentro de su pensamiento pedagógico principios (1908 a 1927) como es el marcado énfasis a la libertad de los niños y niñas cuando expresa *“para que nazca la pedagogía científica es preciso que la escuela permita las libres manifestaciones naturales del niño; esta es la reforma esencial”* (Peralta, 2009b, p.234) es así como se puede entender el principio de la libertad como un énfasis relevante. Otro principio que se evidencia es el de Individualidad en las afirmaciones del médico y psicólogo Belga, Ovidio Decroly :

(...) Os repetiré aquí lo que ya sabéis muy bien, y es que un niño no es otro, que hay grandes diferencias entre los niños incluso si son hermanas o hermanos en idéntica condición. Y sin embargo, esto no extraña tanto cuando se trata de niños en grupos de clase, cuando se les somete a todos a un mismo régimen, o a trabajos idénticos (...) (Decroly, O., 1965 en Peralta, 2009b, p.247)

Bastante visionaria se interpreta la afirmación realizada por este precursor de la educación infantil, ya que muchas veces se observan la homogeneización de prácticas pedagógicas, inclusive con niños menores de tres años, como es el caso de este estudio donde se les pone a los bebés en una colchoneta y se le pasan los mismos materiales o a la misma hora se les hace dormir o levantarse, olvidándose de la individualidad y la libertad por mencionar algunos de los principios que sustentan la pedagogía de este nivel.

Haciendo un breve análisis de los principios planteados en el referente curricular chileno, Bases Curriculares de Educación Parvularia, cinco de ellos han sido recogidos por los aportes de los diferentes precursores de la educación infantil a nivel mundial (Froebel, Montessori, Decroly, Agazzi, entre otros) y los tres últimos son integrados como resultado del aporte de las investigaciones más contemporáneas: bienestar, significado y potenciación. Los expresados en el referente chileno son:

Todos estos principios debieran de orientar las experiencias de aprendizaje y eminentemente la evaluación donde siempre los niños y niñas deben tener un rol protagónico y ser activos, sentirse bien, aprender jugando y con otros por mencionar algunos.

A continuación se expone el significado de cada uno de ellos de acuerdo a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia: (Ministerio de Educación, 2001, p. 17)

- **Actividad:** la niña y el niño deben ser efectivamente protagonistas de sus aprendizajes a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación. Ello implica considerar que los niños aprenden actuando, sintiendo y pensando, es decir, generando sus experiencias en un contexto en que se les ofrecen oportunidades de aprendizaje según sus posibilidades, con los apoyos pedagógicos necesarios.
- **Singularidad:** cada niña y niño, independientemente de la etapa de vida y del nivel de desarrollo en que se encuentre, es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en

toda situación de aprendizaje. Igualmente, se debe tener en cuenta que la singularidad implica que cada niño aprende con estilos y ritmos de aprendizaje propios.

- **Potenciación:** los procesos de enseñanza aprendizaje deben generar en los niños y niñas un sentimiento de confianza de sus propias capacidades para enfrentar mayores y nuevos desafíos, fortaleciendo sus potencialidades integralmente. Ello implica también una toma de conciencia paulatina de sus propias capacidades para contribuir a su medio desde su perspectiva de párvulo.
- **Relación:** las situaciones de aprendizaje que se le ofrezcan al niño deben favorecer la interacción significativa con otros niños y adultos, como una forma de integración, vinculación afectiva, fuente de aprendizaje e inicio de su contribución social. Ello conlleva generar ambientes de aprendizaje que favorezcan las relaciones interpersonales, como igualmente en pequeños grupos y colectivos mayores, en los cuales los modelos de relación que ofrezcan los adultos juegan un rol fundamental. Este principio involucra reconocer la dimensión social de todo aprendizaje.
- **Unidad:** el niño es esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia que se le ofrece. Ello implica que es difícil caracterizar un aprendizaje como exclusivamente referido a un ámbito específico, aunque para efectos evaluativos se definan ciertos énfasis.
- **Significado:** una situación educativa favorece mejores aprendizajes cuando considera y se relaciona con las experiencias y conocimientos previos de las niñas y niños, responde a sus intereses y tiene algún tipo de sentido para ellos. Esto último implica que para la niña o el niño las situaciones educativas cumplen alguna función que puede ser lúdica, gozosa, sensitiva o práctica, entre otras.

- **Juego:** enfatiza el carácter lúdico que deben tener principalmente las situaciones de aprendizaje, ya que el juego tiene un sentido fundamental en la vida de la niña y del niño. A través de él, que es básicamente un proceso en sí para los párvulos y no sólo un medio, se abren permanentemente posibilidades para la imaginación, lo gozoso, la creatividad y la libertad.
- **Bienestar:** toda situación educativa debe propiciar que cada niño y niña se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses de protección, protagonismo, afectividad y cognición, generando sentimientos de aceptación, confortabilidad, seguridad y plenitud, junto al goce por aprender de acuerdo a las situaciones y a sus características personales. Junto con ello, involucra que los niños vayan avanzando paulatina y conscientemente en la identificación de aquellas situaciones que les permiten sentirse integralmente bien y en su colaboración en ellas.

2.9.2 Componentes estructurales para la Educación Parvularia en Chile

Las Bases Curriculares para este nivel educativo, se estructuran en cuatro componentes o categorías de organización curricular:

- Ámbitos de experiencias para el aprendizaje. Son tres y organizan el conjunto de las oportunidades que se deben considerar.
- Núcleos de aprendizajes. Son ocho y corresponden a focos de experiencias y aprendizajes al interior de cada ámbito. Para cada uno de ellos se define un objetivo general.
- Aprendizajes esperados. Plantean qué se espera que aprendan los niños, lo que tradicionalmente se llama objetivos.

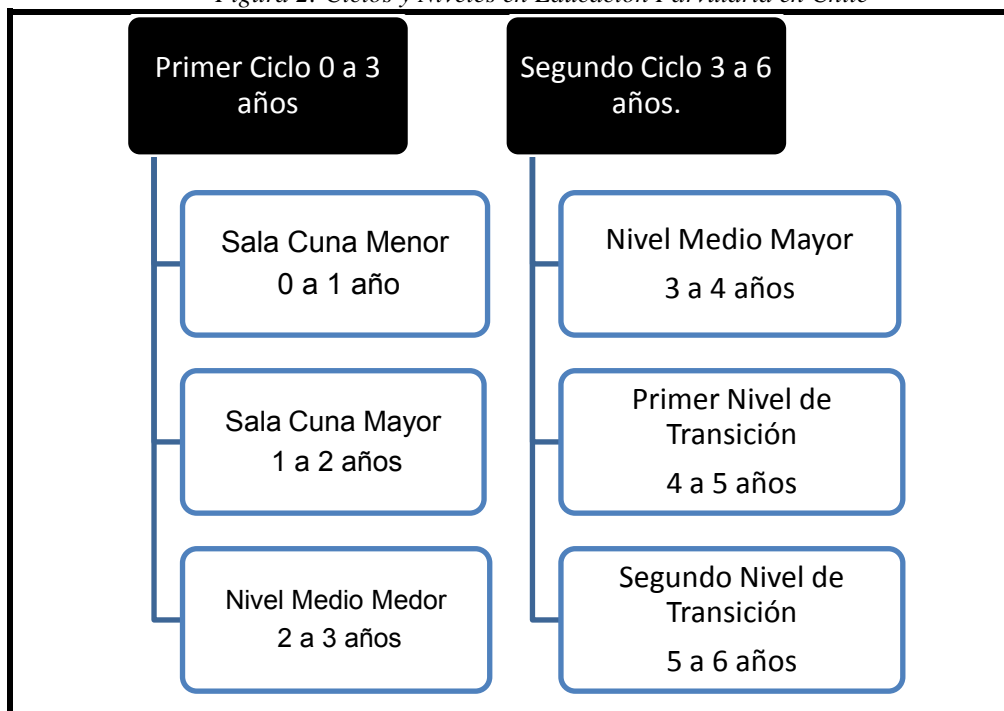
- Orientaciones pedagógicas. Presentan criterios a considerar por parte de los adultos para favorecer los aprendizajes esperados. (MINEDUC, 2001)

2.9.3 Ciclos en la Educación Parvularia

En cuanto a la estructura curricular, en Chile desde el año 2001 con las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se plantearon dos ciclos. Fundamento de ello es que “alrededor de los tres años se cumple un periodo importante del desarrollo, porque se consolidan procesos que comenzaron a instalarse desde los primeros meses o porque adquieren otro énfasis; a la vez que se inician otros nuevos (...)”. (MINEDUC, 2005, p.29)

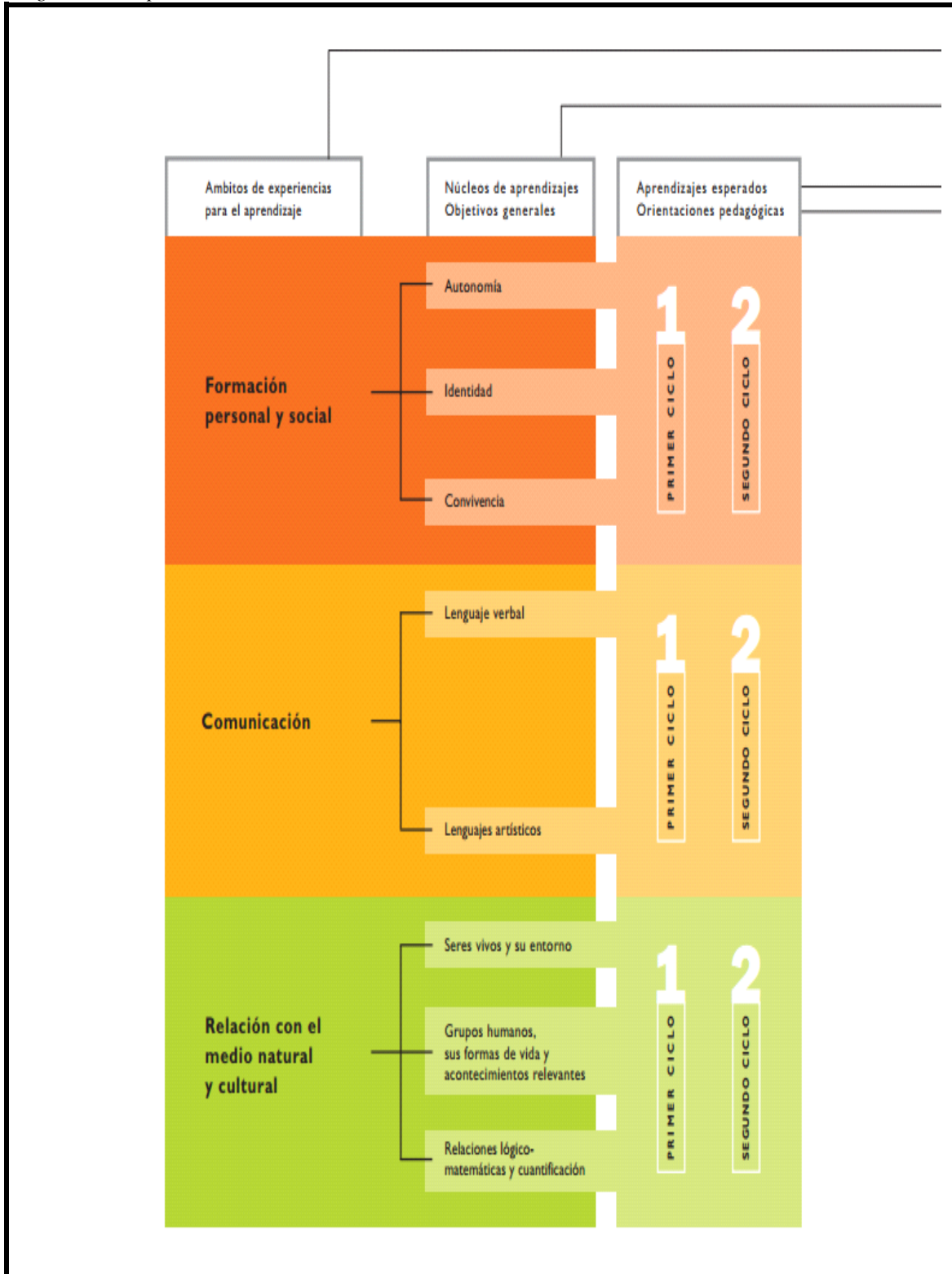
Por consiguiente, el **Primer Ciclo** atiende a niños y niñas desde los primeros meses, hasta los tres años y **Segundo Ciclo** atiende a los niños y niñas desde los tres hasta los seis años o hasta su ingreso a la Educación Básica.

Figura 2: Ciclos y Niveles en Educación Parvularia en Chile



Fuente: Elaboración propia

Figura 3: Componentes estructurales de las Bases Curriculares



Fuente: Bases Curriculares de la Educación Parvularia. (MINEDUC, 2001b) a través de Decreto 289/2001.

2.9.4 Contextos para el aprendizaje

Estos se refieren a los elementos del currículo que un educador debe considerar al diseñar, desarrollar y evaluar su propuesta curricular, todo ello en conjunto con la comunidad educativa (en el próximo capítulo se detallarán con profundidad).

1. Planificación.
2. Conformación y funcionamiento de comunidades educativas.
3. Organización del espacio educativo.
4. Organización del tiempo- vida cotidiana.
5. Evaluación.

2.10 Resumen del Capítulo

En el capítulo presentado, se hace mención de los antecedentes relevantes de la Educación Parvularia en Chile con el fin de contextualizar la presente investigación, empezando por su denominación. Han existido importantes hitos en la historia de este país como es el año 1864 la primera Sala Cuna; en 1906, el primer centro educativo para menores de seis años de carácter público; en 1999, se considera a la Educación Parvularia como el primer nivel del sistema educativo de Chile; en el año 2001, comienza la vigencia del referente curricular que hasta hoy se usa, las Bases Curriculares para este nivel educativo donde se define este nivel, la familia, el niño y niña favoreciendo su rol protagónico, así como los principios pedagógicos. Finalmente, cabe destacar que en estos últimos años ha habido gran preocupación por este nivel, lo que se traduce en el año 2015, con la creación de una subsecretaría y la intendencia de Educación Parvularia, además de la modificación de diversos cuerpos legales. (MINEDUC, 2001b)

Se destaca la trayectoria que tiene el país en la formación de profesionales para el trabajo con niños y niñas a nivel universitario, lo que comienza en 1944 en la Universidad de Chile.

A través de la lectura de este capítulo se ha podido tener un panorama de la Educación Parvularia y sus especificidades en Chile como es su nombre, los dos ciclos curriculares y denominación de niveles, así también la oferta que existe entre las diferentes instituciones públicas y privadas, donde se puede apreciar que, desde el nacimiento hasta los seis años, los niños y niñas pueden ir a centros educativos, tanto formales o alternativos.

**CAPITULO III:
CALIDAD DEL CURRÍCULO EN
PROGRAMAS FORMALES PARA NIÑOS
Y NIÑAS MENORES DE TRES AÑOS**

- 3.1 Índice de contenido
- 3.2 Presentación del capítulo
- 3.3 El currículo en educación infantil (Educación Parvularia en Chile)
- 3.4 Elementos del currículo para niños y niñas menores de tres años:
 - 3.4.1 La comunidad educativa
 - 3.4.2 La familia en la educación de los niños y niñas en sus primeros años de vida
 - 3.4.3 Rol del Educador de Párvulos
 - 3.4.4 Espacios Educativos
 - 3.4.5 Organización del tiempo – Vida Cotidiana.
 - 3.4.6 La planificación
 - 3.4.7 Evaluación
- 3.5 Prácticas pedagógicas:
- 3.6 Calidad y Currículo
 - 3.7.1 Criterios de calidad del currículo en la primera infancia
- 3.7 Resumen del Capítulo

3.2 Presentación del capítulo

En la lectura de este capítulo se podrán encontrar conceptualizaciones de currículo y su implicancia en las prácticas pedagógicas, especialmente en los elementos que lo componen en el trabajo con menores de tres años. En tal sentido, la comunidad educativa, constituida por los niños y niñas, las familias, los educadores y la comunidad circundante adquieren características especiales. Se enfatiza al respecto la importancia de la familia en los primeros años, siendo el principal agente educativo; asimismo, se caracteriza la organización del tiempo, relevando la importancia de saber esperar y no apresurar a los niños y niñas, además de aprovechar las diferentes instancias como pedagógicas. La planificación, eje del trabajo profesional del educador, tiene diversas características y, por ende, las experiencias que se desarrollan en esta etapa de vida, donde el afecto, el desarrollo del apego seguro, el juego, así como la capacidad de moverse en libertad y expresarse son algunas de ellas. El espacio cobra importancia, la ambientación, los diferentes recursos y el uso que se haga de este, tanto en el centro educativo como fuera de él, también se define y dan algunas características de la evaluación, instrumentos y procedimientos a utilizar. Se hace mención a las prácticas pedagógicas, su conceptualización y la relación del currículo con la calidad, entendiendo la complejidad de su definición. Así, en este capítulo, se presentan criterios de calidad curricular definidos a nivel internacional, determinando algunos claves que se constituyeron posteriormente en las categorías teóricas que permitirían investigar en torno a la implementación curricular a través de entrevistas a educadores, cuestionarios a familiares y, finalmente, constatar ello en observaciones de campo.

3.3 El currículo en educación infantil

Actualmente, en tiempos de reforma, es preciso tener presente el concepto de currículo, lo que difiere de un marco curricular. Este último se refiere a una propuesta a partir de la cual se puede diseñar, desarrollar y evaluar un currículo, en cambio, currículo se refiere a otro constructo que ya se analizará. Por otra parte, es frecuente confundir reforma educacional con reforma curricular (Coll, 2006). Al respecto, el concepto de currículo ha sido ampliamente discutido y controversial, habiendo diferentes conceptualizaciones ligadas a paradigmas. Una vez afianzado este campo del currículum como una disciplina independiente de las Ciencias Sociales, surge el interés de los especialistas de darle un amplio y sólido respaldo teórico de acuerdo a distintas miradas. Es así como, a través del tiempo, se han planteado diversas definiciones en búsqueda de respuestas con el fin de mejorar la educación.

Zabalza (1997) expone que “currículo es el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y de los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc., que se considera importante trabajar en la escuela año tras año” (p.14). El mismo autor (2008, p.76) plantea que “el currículo es el itinerario formativo específico e intencional de una etapa escolar. Su función pedagógica es asegurar la autonomía formativa y la dignidad científica de cada uno de los componentes del sistema educativo”. Como argumenta Gimeno (2010), “no solo es un concepto teórico, sino que se constituye en una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas”.

Posteriormente, Lundgren señala que el currículo debe estar detrás de la educación. Este debe transformar metas a partir de las estrategias de aprendizajes. “Tratarlo como algo dado o una realidad objetiva y no como un proceso en el que podemos realizar cortes transversales y ver cómo está configurado en un momento dado”. (Lundgren, citado por Gimeno, 2007, p.17)

La chilena Viola Soto, Premio Nacional de Educación, señala que el currículo educacional abarca todas las funciones de selección de la cultura legitimada socialmente por

una institución, jugando un papel fundamental en el ejercicio de la misión para la que fue instituida (Soto, V., 2003); coincide con ello Gimeno Sacristán (2010) al señalar que “toda institución educativa trabaja y defiende una cultura, —un currículum— que transmite de múltiples maneras; lo cual es un hecho consustancial a la existencia de la institución escolar (...) El currículum es una pasarela entre la cultura y la sociedad”. (p.12) De este modo, se puede apreciar cómo al seleccionar currículum se selecciona cultura, rol trascendente de un educador y su comunidad educativa.

El currículum no es neutro, además, es un marco orientador y, como señala Gimeno (2010), constituye en una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas, condicionándolas. “Representa aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las económicas, la pertenencia a diferentes medios culturales, etc.”. (p.15) En tal sentido, la selección de contenidos y objetivos de aprendizajes son una gran responsabilidad del educador, el que debiera de alejarse de la subjetividad. No es fácil tomar decisiones como las expresadas por Coll:

¿Cuál es el bagaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que necesitamos adquirir las personas para poder desenvolvemos con garantías en la sociedad en que nos ha tocado vivir? ¿Qué intentaremos que los alumnos y las alumnas aprendan? (...) En consecuencia, ¿qué enseñarles? ¿Cuáles son los aprendizajes que todo el alumnado debería poder alcanzar? (...)”. (Coll, 2006, p.14)

Para responder, el docente debe tener presente demandas sociales, económicas y culturales, lo que produce tensiones y a veces exigencias opuestas en torno a qué enseñar y cómo hacerlo, dicha demanda se ve reforzada como consecuencia de la creciente “falta de responsabilidad social y comunitaria ante la educación”. (Coll, 2003 en Coll 2006, p.15)

En cuanto a las definiciones de currículum, revisando la literatura experta referida a este campo curricular, se pueden apreciar definiciones de tipo restringidas como algunas amplias o mixtas. Ejemplo de concepciones restringidas aducen a un docente como técnico que aplica planes y proyectos elaborados por otros.

Otras definiciones son de tipo amplia, donde involucran todas las experiencias de aprendizaje que los educandos obtienen como producto de la planificación, orientación y supervisión de la Institución Educacional, sean estas individuales o grupales, como dentro o fuera de la escuela, en pos de determinados fines educativos.

Con una visión más integradora, ya se mencionó Viola Soto releva la importancia de la cultura y de la selección de esta que hace el docente y señala que currículo es un conjunto de elementos técnicos, materiales y humanos que utiliza la escuela tanto dentro como fuera de sus aulas, con el fin de orientar el proceso metodológico de encuentro entre educador y educando, con la sociedad y el patrimonio cultural, en relación a los aprendizajes que se aspira en los que aprenden. (Soto, 2003) Coincide con ello la educadora Peralta (2006) en que también señala a un conjunto de factores y elementos, los cuales se organizan de manera intencionada, los que conllevan una selección cultural para favorecer aprendizajes deseables en los niños y niñas.

El académico Bolívar (2008) señala que el currículo se refiere al “ámbito de experiencias, fenómenos educativos y de problemas prácticos, donde el profesorado ejerce su práctica profesional y el alumnado vive su experiencia escolar” (p. 134) y, por otra parte, visto desde la mirada de la Educación Parvularia, serían el conjunto de experiencias de aprendizaje que los educadores planifican y ofrecen a los niños y niñas teniendo presente los diferentes ámbitos de aprendizaje y fundamentos teóricos y empíricos. De esta manera, se constituye un saber pedagógico propio, referido al campo de estudio disciplinar lo que produce un cuerpo teórico fundamentado de la reflexión pedagógica. Es de relevancia comprender que no es algo azaroso, “el currículo es todo aprendizaje que es planificado y guiado por la institución escolar” (Bolívar, 2008, p.134) quedando fuera del currículo aquello que no está o no pertenece al ámbito escolar.

(...) el cómo debemos enseñar a los alumnos para favorecer al máximo sus procesos de aprendizaje no es ajeno a qué queremos que aprendan y por qué queremos que lo aprendan. Mucho menos independientes todavía resultan las decisiones relativas a qué y cómo evaluar el grado de éxito con que se van alcanzando las intenciones deseadas. (Coll, 2006, p. 45)

Entendiendo que el currículo puede ser considerado tanto como un producto (el “qué”) como un proceso (el “cómo”), ambos aspectos son relevantes. Ambos aspectos son igualmente importantes. El aprendizaje de calidad necesita una selección referida a qué deben aprender los estudiantes y posteriormente cómo adquirirán esos conocimientos seleccionados y las estrategias didácticas que se utilizarán (Operti,2006 37 en UNESCO, 2006), las que se esperan que sean pertinentes y creativas. El currículo comprende objetivos, contenidos, procesos y resultados, por tanto, los significados que asignan los educadores a estos elementos determinarán sus prácticas pedagógicas y por tanto la implementación curricular. Dado que como señalan Hopkins y Reynolds (2001), lo que los profesores – o educadoras en este caso- hacen en clases – o en el centro educativo- será lo que marca la diferencia en los resultados de aprendizaje de los niños y niñas.

Como expresa Operti (2006, p.39 en UNESCO 2006) los educadores “no deben ser considerados simples ejecutores del currículo desde la óptica tradicional que separa el diseño y su implementación a nivel de escuelas y aulas”, ellos son actores protagónicos en la implementación curricular, es decir, lo que finalmente se desarrolla en la práctica pedagógica.

Por lo expuesto, es necesario que los educadores conozcan y comprendan el concepto de currículo que rige para el sistema educativo en que se realiza su acción pedagógica, pues de ese concepto dependerá la acción educativa que ellos lleven a cabo, así como el concepto de estudiante o niño/a, la importancia que se dé al contenido, la participación de la comunidad, etc. (Bolaño, 2007, p. 24), aunque muchas veces no lo hagan explícito.

3.4 Elementos del currículo para niños y niñas menores de tres años

Existen diferentes factores o elementos del currículo que favorecen aprendizajes en las personas y, en el caso de los niños y niñas menores de tres años, se hace indispensable describir dichos elementos, los que de acuerdo al referente nacional chileno Bases Curriculares para la Educación Parvularia se han denominado *Contextos para el Aprendizaje*. Estos deben ser consistentes y adecuados entre sí para su selección y organización, de manera de ser un apoyo para los aprendizajes esperados.

En esta misma línea, Peralta (2008, p.35) señala que debe existir una coherencia vertical “entre los fundamentos definidos y las características de los diferentes factores del currículo” y una coherencia horizontal entendida como “la consistencia de enfoques e ideas que debe existir entre los diferentes factores y elementos del currículo que se están definiendo”. Es decir, en los Contextos para el aprendizaje se deben ver reflejados los fundamentos y énfasis institucionales y que han sido seleccionados por la educadora con la comunidad educativa. Si se tiene como fundamento el Ecológico, ello se deberá ver reflejado en la Organización del espacio, en la creación de periodos de tiempo, en la selección de experiencias de aprendizaje y otros elementos del currículo.

Coherentemente con lo expuesto, los contextos para el aprendizaje se refieren a todo aquello que interviene en el proceso educativo y que se centran en lo esencial. Para considerar una pedagogía de párvulos de este siglo, deben ser desafiantes, innovadores relevantes y válidos a la diversidad de modalidades y a énfasis curriculares. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2004)

Se sabe que el conocimiento será mayor si la información se relaciona con las experiencias y conocimientos que ya se han tenido, reconociéndose la importancia del aprendizaje significativo, acuñado por Ausubel quien señalaba que éste es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento), solo lo podemos incorporar a partir de lo que ya conocemos, así, dependiendo de lo que tenemos en nuestra estructura cognitiva. Es por eso que cuando se habla de aprendizaje significativo el rol de la persona es activo. En

tal sentido, es necesario, como dice Moreira (2005), que la educadora investigue cuáles son los conocimientos, experiencias y percepciones previas y en el caso de los niños y niñas menores de tres años, la familia o los adultos significativos juegan un papel fundamental.

Dado que el foco principal del currículo son los niños y niñas, en el caso de la educación infantil, nos detendremos en algunos conceptos, estrechamente ligados al quehacer curricular: concepto de “niño”² e infancia y primera infancia.

Con respecto a estos conceptos, se puede afirmar que son una construcción histórica social, puesto que cambian según los aportes y concepciones otorgados por la sociedad con el paso del tiempo. En este contexto, la comprensión de un concepto de niño, pasa tanto por su individualidad, como una dimensión socio-simbólica, destacando la complejidad de procesos identitarios y de significación respecto a la infancia, (Chavez, Peña, Vergara y Vergara 2015) En consecuencia, si revisamos el término infancia, se observa una mirada limitada del niño(a), lo cual se evidencia en su origen etimológico:

“*sin habla* es la etimología de la palabra infancia; aún no camina, la de la etimología de la palabra bebé- implica una mirada centrada en la imposibilidad de hablar, de caminar, de alimentarse solo, de controlar esfínteres, etc. La infancia remite a lo desvalido, lo frágil, lo indefenso, lo débil y, socialmente, lo inferior”. (Soto y Violante, 2008, p. 134)

La reinención de la infancia comienza en el siglo XVIII, cuando autores como Rousseau, señalaron que este período tenía características especiales, teniendo formas particulares de ver, de entender y de sentir y que, por tanto, debieran de existir formas de educar coherente con ello. (Jaramillo, 2007) Los padres y madres de ese entonces comienzan a interesarse por el futuro de sus niños, además disminuye notoriamente el infanticidio, pasando a ser tema de preocupación social y política, tanto a nivel de las prácticas concretas como a nivel ideológico, sin embargo, aún persiste la idea del niño sumiso y subordinado. (Doltó F. en Alfageme, E. 2003) Posteriormente, el siglo XX, se conoce como “el siglo del niño”, ya que comienza una visión moderna de la infancia, es decir, los niños y niñas

² Para efectos de una definición se le denominará niño pero se refiere a ambos géneros.

comienzan a ser objeto de investigaciones científicas y de intervención social. (Alzate, 2004)
Caracterizando este periodo histórico, Peralta (2005) señala:

En los dos primeros años de vida se vestía a los niños y niñas de forma similar, con largos y delicados vestidos, y peinados comunes, que desconocían –entre otros aspectos- los diferentes procesos de cambio que los niños experimentaban en su etapa. (...) El vestuario un tanto elaborado y decidido por los adultos, era poco facilitador de movimientos y juegos propios de la etapa... (p. 58)

Se señala que en los últimos treinta años, ha habido una revolución en nuestra comprensión científica de bebés y niños pequeños.

(...) pensábamos que eran irracionales, egocéntricos y amorales. Su pensamiento y su experiencia, eran concretos, inmediatos y limitados y se les asignaba un rol pasivo. Transcurrido el tiempo, se ha descubierto que los bebés no solo aprenden más, sino que imaginan más, se preocupan más y experimentan más de lo que nunca habíamos creído posible e incluso son más inteligentes, más imaginativos, más afectuosos e incluso más conscientes que los adultos. (Gopnik, 2010, p.19)

Esta aseveración deja explícito todo el potencial que tienen los niños en sus primeros años de vida y el cambio que se ha tenido en dicha concepción. Mientras se les siga considerando “personas menores” con un rol meramente responsivo y no personas en toda su plenitud acorde a la etapa de vida en que se encuentran, sus aprendizajes y desarrollo serán disminuidos, por tanto, se requiere una reconceptualización de bebés, niños y niñas. (Peralta, 2005) Asimismo, Lipman (Carmona, 2005) plantea un concepto potente de niños y niñas, señalando que:

...los niños se plantean cuestiones filosóficas y la filosofía puede adquirir un papel importante en la educación desde los primeros años de la infancia entendiendo la filosofía como el ejercicio de un pensamiento riguroso, crítico y creativo que trata de aclarar y dar sentido a un variado conjunto de temas que preocupan a los seres humanos. (p.104)

Frente a esta afirmación, se puede visualizar nuevamente el gran potencial que tienen los niños y niñas. Siendo la infancia, por tanto, socioculturalmente variable, lo que equivale a decir que no existe una sola infancia o naturaleza infantil en el sentido de un sustrato biológicamente fijo y determinante de formaciones socioculturales. De tal manera que lo que

una sociedad cree saber acerca de la infancia influirá en la educación que les ofrecerá. (Ochoa, 1983, p. 1-3) Así, cada sociedad y grupo influye en sus niños y niñas, sus expectativas, creencias, cosmovisiones, prácticas de crianza u otras manifestaciones culturales.

A lo largo de los años se han dado importantes cambios, desde pensar que los niños y niñas podían ser tratados como objetos o de la misma manera que los adultos. Así lo señalan Blanco, Umayahara, y Reveco (2004):

La inexistencia de una concepción social de Infancia, de niñez o de juventud explica que previo al siglo XVIII, la educación fuese igual para niños y adultos, que no existiese distinción por edades en los juegos o diversiones, que no hubiese inhibiciones de tipo sexual, o gran preocupación respecto de la muerte frente a los menores. El concepto de ingenuidad de los niños y niñas tampoco existía. Y, la preocupación por el desarrollo infantil, sus etapas y necesidades no estaba presente como preocupación en los padres o en los educadores. (p.11)

Existen diversos precursores de la Educación Parvularia. Froebel, Decroly, Agazzí, Montessori señalan la importancia de favorecer un rol activo de los niños y niñas y su etapa de desarrollo y por tanto, formas de aprender; además, después del año 1989 con la Convención de los Derechos del Niño, se vuelve a dar énfasis a principios fundamentales, como:

- Participación: los niños, como personas y sujetos de derecho, pueden y deben expresar sus opiniones en los temas que los afecten. Sus opiniones deben ser escuchadas y tomadas en cuenta para la agenda política, económica o educativa de un país. De esta manera, se crea un nuevo tipo de relación entre los niños, niñas y adolescentes y quienes toman las decisiones por parte del Estado y la Sociedad Civil.
- Supervivencia y Desarrollo: las medidas que tomen los Estados Parte para preservar la vida y la calidad de vida de los niños deben garantizar un desarrollo armónico en el aspecto físico, espiritual, psicológico, moral y social, considerando sus aptitudes y talentos.

- Interés Superior del Niño: cuando las instituciones públicas o privadas, autoridades, tribunales o cualquier otra entidad deba tomar decisiones respecto de los niños y niñas, deben considerar aquellas que les ofrezcan el máximo bienestar.
- No Discriminación: ningún niño debe ser perjudicado de modo alguno por motivos de raza, credo, color, género, idioma, casta, situación al nacer o por padecer algún tipo de impedimento físico.

De acuerdo a lo expuesto, se puede ver cómo han variado las representaciones sociales de la infancia, siendo estas “las imágenes, visiones, percepciones, que funcionan como un mecanismo de interpretación colectiva sobre la realidad social y que dependen de los valores, creencias y formas de percibir e interpretar dicha realidad social”. (Doltó, , en Alfageme, 2003, p. 20) La historiografía ha señalado que actualmente el concepto de infancia está estrechamente vinculado a las formas de vida modernas y, en particular, a la escuela y a la familia. (Chavez, y otros 2015) Todo ello influirá en la interacción con los niños y niñas, las normas sociales y legislativas, las políticas de infancia, tradiciones, prácticas de crianza y toda práctica pedagógica.

El concepto de niño y niña debe permear la práctica pedagógica y, por ende, los elementos del currículo, entre ellos la evaluación, la que debe reflejar un concepto potente de ellos, sujetos de derecho, que jueguen, que disfruten, que aprendan y se les evalúe en contextos naturales y bajo un ambiente de bienestar. Sin embargo, no existe "un" niño chileno, este concepto varía entre diferentes culturas y una misma con el paso del tiempo, “existiendo diversidad de realidades sociales dentro de las cuales se encarna una diversidad de niños”. (Ochoa, 1983, p.2)

Sacristán (2003, p. 21) propone desarrollar en quienes trabajan con la infancia, una actitud que permita romper con la naturalidad con que se concibe al menor y al alumno, integrando en ello el conocimiento del contexto social e histórico de este. Por tanto, para este autor, una infancia enriquecida posee tres niveles:

- Condiciones de vida de los niños: rastrear los orígenes de los modos de tratarlos, descubriendo los orígenes de las prácticas de relacionarse con ellos en la vida cotidiana y en las instituciones que han frecuentado y siguen haciéndolo.
- Funcionamiento de la sociedad: las formas de interactuar con los niños a través de prácticas educativas y sociales, se engloban y relacionan con el funcionamiento de la sociedad: el gobierno de los individuos, las formas de reproducción y la evolución del trabajo, la distribución de la riqueza, las tecnologías de comunicación dominantes, la práctica del derecho, la evolución de la familia, el papel que tiene la escolaridad en cada momento histórico y circunstancia sociales.
- Análisis de discurso: analizar los modelos que, a modo de imágenes ideales, existen en la sociedad y tiene cada persona respecto de lo que creen de la Infancia y lo que desean que ocurra en esta etapa. Este análisis comprende desde las creencias más cotidianas hasta las prescripciones científicas.

3.4.1 La comunidad educativa

Si bien la educadora lidera el proceso, no puede trabajar en forma aislada, debe de promover el trabajo con la comunidad educativa, es decir, las familias, otros profesionales, personal de apoyo, miembros de la comunidad circundante y, evidentemente, los mismos niños y niñas.

Ya señalaba Dewey (1973) que uno de los ideales educativos es convertir el aula en una pequeña comunidad, entendiendo como tal a un grupo de personas que comparten intereses, esperanzas, aspiraciones; que interactúan y cooperan unos con otros con el fin de dar sentido a sus situaciones concretas. (Carmona, M., 2005)

De acuerdo a Maturana y Dávila (2009), los centros educativos son comunidades humanas, generadas por el convivir de las personas que la componen y según las dinámicas que se establezcan será el carácter de dicha comunidad. Dichas interacciones entre educadores, agentes educativos y niños deben favorecer los aprendizajes, lo que se plasmará en su proyecto educativo institucional (PEI): objetivos, propuestas de actividades, estrategias y formas en que se evaluará cada línea de acción, es decir, con los niños y niñas, con las familias, con el personal educativo y con la comunidad circundante. (MINEDUC, 2001)

Por lo expuesto, la identidad y la calidad no es dada ni por la infraestructura ni por muy buenos que sean los recursos, lo que es clave en una comunidad escolar son “sus espacios de convivencia. El asumir conscientemente esta comprensión nos permite mirar lo central del fenómeno educativo: la convivencia social”. (Maturana y Dávila, 2009, p. 140)

Hoy se sabe que las familias son diversas y muchas veces no solo la nuclear participa en la educación de los niños y niñas, por tal motivo, si bien el trabajo con toda la comunidad educativa es relevante, el trabajo coordinado y con alto nivel de participación con la familia en la primera infancia es fundamental.

El modelo androcéntrico en las culturas industrializadas ha buscado reducir el cuidado de los hijos de una forma exclusiva a la madre, imponiéndole no solamente grandes sacrificios profesionales y financieros, sino un tipo de responsabilidad que debiera ser compartida con el padre u otros adultos significativos. (De Angulo, Losada, Palmer, y Angulo, 2013)

Fujimoto (2001), representante de la OEA, (organización de Estados Americanos) señala que la familia es el principal agente educativo en los procesos de estimulación integral en el niño menor de dos años, basados en la interacción y mediados por el afecto. Junto con ello la organización y participación comunitaria, son estrategias medulares para tomar como punto de partida en la construcción de un currículo que responde a las verdaderas necesidades de los niños y niñas. En tal sentido, el desarrollo integral de los niños y niñas en esta etapa de vida “debe abordarse desde una concepción multidisciplinaria e intersectorial, con el fin de comprometer todas las instancias políticas, económicas, sociales y generar la conciencia de que la responsabilidad de la infancia es de todos”. (p.19-20) Por esa razón, además de trabajar con la familia, la educadora debe establecer redes con organizaciones comunitarias de manera de recibir sus aportes y sensibilizar en torno a las necesidades de los niños y niñas en esta edad.

En tal sentido, Hoyuelos expresa que la escuela no agotada en el papel educativo, se convierte en lugar de encuentro con los diversos sujetos (familia, comunidad, instituciones culturales, entre otros) en el intento de componer el sentido de educar y de la educabilidad y, sobretodo, de garantizar una acción educativa que ofrezca a la comunidad un lugar de búsqueda del significado de ciudadanía, de participación y democracia. (2004, p.18)

3.4.2 Las familias en la educación de los niños y niñas en sus primeros años de vida:

Se dice familias ya que éstas son diversas, aunque se pudiera conceptualizar de una manera similar, teniendo algunos elementos en comunes, así, Rodrigo y Palacios (1998) las definen como:

Unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia. (p. 33)

Desde el punto de vista legal, la Constitución Política de la República de Chile afirma que “La familia es el núcleo fundamental de la sociedad”, (Ley N° 20.860, de 2015) ocupando un rol preponderante en la educación de los niños y niñas, es así como dentro de la legislación chilena se expresa que “los padres tendrán el derecho y el deber de educar a sus hijos, orientándolos hacia su pleno desarrollo en las distintas etapas de su vida.” (Código Civil, 2000, art. 236) Es importante al respecto tener presente que, hoy en día, hay diferentes tipos de familias.

Existe consenso entre los distintos teóricos respecto a que el rol de los padres o adultos significativos en los primeros aprendizajes de sus hijos es de vital importancia, así lo afirman Brunner y Elacqua (2003) mostrando en sus investigaciones que el factor familiar es el más importante para explicar los resultados de aprendizaje de los alumnos, que participen y que conozcan lo que se hace en los centros educativos, así como los propósitos que tiene la educación infantil y se involucren en el aprendizaje de sus hijos. O bien, las familias que han decidido estar a cargo de la educación de sus hijos en los primeros años y no llevarlos a un centro, debieran de saber desarrollar experiencias y recabar información que les permita evaluar lo que aprenden sus hijos y sus necesidades cognitivas. Al respecto, estudios señalan:

Cuando el nivel de los padres está determinado por una escolaridad incipiente o rozando el analfabetismo, es más fácil que los hijos no tengan un rendimiento escolar satisfactorio, y por el contrario, en aquellos padres con un nivel de formación medio alto es más probable encontrar un rendimiento bueno. (Morales, Arcos, Ariza, Cabello, López, Pacheco, Palomino, Sánchez y Venzalá, 1999, p. 62) (Espitia, y Montes , 2009, p.92)

Así como lo ha investigado Ruiz y Zorrilla (2007), (Espitia, y Montes, 2009, p.93) “el capital cultural de las familias es uno de los factores favorecedores de los procesos de mejoramiento escolar”, donde se potencia la enculturación primaria, es en el núcleo familiar.

Sin embargo, cuando los padres están comprometidos, ello se supera. Así lo afirma un estudio en que niños y niñas con papás preocupados de la educación de sus hijos habían oído decir 40 millones más palabras cuando llegaron a sus cinco años en contraste con los niños y niñas cuyos papás y mamás estaban menos comprometidos. La variedad de vocabulario y la complejidad de oraciones utilizadas por los papás y mamás, promovió el escuchar, la resolución de problemas y la interacción verbal. (En De Angulo, Losada, Palmer, y Angulo, , 2013, p.130) Por el contrario, “los niños y niñas que crecen en ambientes familiares donde los papás y mamás están menos comprometidos activamente con sus hijos e hijas, se enfrentan a barreras significativas basadas en el lenguaje para lograr el éxito académico y social.” (Lybolt y Gottfred. 2003, p.17)

Al respecto, resulta evidente el valor de la familia como principal entorno de socialización y recurso fundamental para los niveles de logro en otros contextos tales como la escuela. Si bien el status socioeconómico de la familia es importante para la formación de los niños, este factor no resulta decisivo; más decisivos resultan ser la organización de la familia, su clima afectivo, la adquisición temprana de actitudes y motivaciones y la comunicación familia-escuela, el involucramiento de la familia en las tareas escolares, la articulación entre los códigos culturales de la familia y escuela. (Barudy y Dantagnan, 2005)

Por otra parte, la educación de los niños y niñas no es solo responsabilidad de los “educadores” o la familia, sino de toda la comunidad. Como lo señalan investigaciones, en diferentes culturas el cuidado de los infantes es una actividad colectiva. Por ejemplo en diferentes culturas se encontró, ya en 1977, que el 40% de los niños y niñas eran cuidados, por más de la mitad del tiempo, por otras personas diferentes a la madre. (Weisner y Gallimore, 1977, p. 169-190) Soto (2003) afirma:

Toda la sociedad, todas las instituciones educan, empezando por la familia que es la institución primaria básica. Nacemos en la atmósfera natural, pero al mismo tiempo en la “atmósfera cultural” construida por los seres humanos en sociedad, en su interacción entre sí y con el mundo geo-físico y natural para satisfacer las necesidades propias del ser y del tener, en los contextos geo-históricos en que vivimos. (p.38)

De acuerdo a Catarse (2011), otras investigaciones (Desmet, H. y Pourtois, J., 1993) han concluido cómo la familia influye en forma significativa en el desarrollo completo del niño y en el proceso de integración escolar y la personalidad de la madre especialmente. Entendiendo que la familia es quien ayuda al niño y a la niña en la construcción de su identidad, su autoconcepto y autoestima, así como también en el desarrollo de diferentes aprendizajes en el ámbito de lo social y cognitivo, cada familia pone énfasis y desarrolla sus prácticas de crianza de acuerdo a lo que ellos estiman prioritario y conveniente. Así como se dijo en párrafos anteriores que cada niño y niña es distinto, las familias también son diversas y no solas en su estructura, sino también en sus necesidades. Por tal motivo, se hace indispensable otorgarles herramientas a las familias según sus características, intereses y necesidades (al igual que los niños) para participar activa y eficazmente en la educación de sus pequeños.

El entorno familiar representa la fuente primordial de experiencias para un niño, no solo porque los miembros de la familia (o demás cuidadores primarios) le aportan la mayor cuota de contacto humano, sino también, porque median su conexión con el ambiente integral. Si bien existen diversos recursos en el ámbito familiar como económicos o sociales, estos últimos abarcan educación y aptitudes parentales, prácticas y enfoques culturales, relaciones interfamiliares, entre otras, constituyendo la explicación más contundente respecto de las desigualdades en bienestar infantil que se manifiestan entre una sociedad y otra. (Irwin, 2007)

Al decir entorno familiar nos referimos a toda persona significativa que vive con los niños y niñas, entendiendo la diversidad de familias. En el caso de la figura del varón –si está presente- también es relevante su participación y que no quede delegada solo a la mujer, favoreciendo la responsabilidad compartida entre mujeres y hombres. En respuesta a ello, se han generado políticas que enfatizan la incorporación del padre. En Chile, el año 2005 se decretó la Ley 20.047/2005 que permite un postnatal irrenunciable a los padres (biológicos o adoptivos), lo cual favorece el bienestar de los niños y niñas desde los primeros días de vida y el involucramiento del padre.

Participación de la familia:

Se refiere a la intervención de personas o grupos en la discusión y toma de decisiones, compartiendo para ello trabajos específicos, lo que implica asumir parte del poder o del ejercicio del mismo. (Gento, 1994) A través de la participación, se comparten decisiones con los miembros del grupo, siendo así “un derecho que como tal tiene una historia cultural, jurídica, sociológica, es un fin instrumental para la consecución de otros derechos”. (Alfageme, Cantos, Martínez, 2003, p.36) Es un derecho de las personas y de los grupos y, asimismo, de las familias, entendiendo la diversidad de estas.

En educación infantil, la participación de la familia se refiere a la posibilidad de incidir, de decidir, de opinar, de aportar, de disentir y de actuar en diversos campos de la educación, acordados previamente y de común acuerdo entre docentes, padres y otros agentes educativos, teniendo para tal efecto, funciones definidas anticipadamente y comprendidas entre ambas partes. (Cáceres y Alegría, 2008) Si las familias se coordinan con los educadores y participan en la educación de sus hijos, ello redundará en la mejora del desarrollo infantil, para tal efecto deben de generarse canales de comunicación. Algunos de estos son usados por las educadoras, como por ejemplo: reuniones, entrevistas, notas para las familias y trabajos para la casa; pero debe de ser recíproca la comunicación. Si hay participación de las familias habrá una educación eficaz. (Vila, I. en Alfonso, C., Amat, R., D’Angelo, E., Diez, E., et al., 2003)

La participación de las familias en la educación formal de los hijos se ha dado desde sus inicios de la Educación Parvularia. Recordando a los precursores de este nivel educativo como Pestalozzi y dos de sus obras, “Cómo Gertrudis Educa a sus Hijos” (1801) y “El libro de las Madres” (1803) o Fröebel en su obra “Cantos a la Madre” (1844) donde orientaban a estas a hacer juegos y cantarle a sus hijos.

Como señala Blanco, R., Umayahara, M., y Reveco, O. (2004) “el concepto de participación en la educación en general es confuso. Se le homologa con asistencia, presencia,

entrega de recursos o acción”, no se refiere a participar en reuniones donde generalmente los padres y madres escuchan o realizan actividades que el docente muchas veces diseñó siendo “sorpresa” para ellos a la hora de la reunión; por el contrario, dichas autoras mencionadas, precisan que “participar implica la posibilidad de incidir, decidir, opinar, aportar y disentir (...) es necesario remitirse al tema del poder, pues para participar se debe contar con el poder para que la voz de quien habla tenga un status”, permitiéndole expresar libremente sus ideas y opiniones, teniendo la oportunidad de influir y aportar a la mejora.

Anne Henderson, investigadora norteamericana, quien se ha dedicado a este tema y ha elaborado una revisión bibliográfica extensa respecto de él (Blanco, 2004) señala que hay suficiente evidencia de la importancia de la participación de la familia, lo cual ya no es tema de discusión, sin embargo, esta conexión Familia-Escuela debe reunir ciertas condiciones, tales como:

- Tener intencionalidad educativa, es decir, que sea un proceso planificado cuidadosamente para el logro de objetivos y con actividades para tales efectos muy concretos donde cada actividad tiene propósitos educativos, ya sea una entrevista, la conversación en el momento de ir a dejar o a buscar al niño o niña, la reunión de padres y madres o bien una visita domiciliaria.
- Tener objetivos conocidos y comprendidos por las familias. En tal sentido, no basta leerlos, sino trabajarlos con ellos, discutiéndolos y explicando su sentido y relevancia en función del trabajo pedagógico.
- Constituir un proceso de larga duración. Tiene que permanecer en el tiempo, no acciones aisladas o escasas, además los resultados requieren tiempo que permita conocer prioridades, sentidos, valores, expectativas, para llegar a consensuar aquellas que son prioritarias y relevantes a ser desarrolladas

Según lo expresado por Mir, Batle & Hernández (2009) con respecto a las prácticas educativas desarrolladas en las familias y con estas, “no solo son la primera influencia para el

niño y la niña, sino también la más significativa, ya que muestran la manera en que los niños son educados y tratados por sus padres”. (p.47) En un estudio en torno a la importancia de la participación de la familia como las de Ainsworth y Bell (1970); Schaffer y Crook (1981); Rodrigo y Triana (1985); Palacios y Oliva (1991); Goodnow (1996); Zabalza (1996); Rodrigo y Palacios (1998); Hidalgo (1999); Palacios, Hidalgo, Moreno (2001); Sánchez (2001); García (2002) y Barudy (2005) se destaca la relevancia de que los educadores generen espacios de participación y reconocimiento.

La estrecha relación entre educadores y adultos familiares enriquece el trabajo educativo que se desarrolla, tanto en el centro educativo como en la familia. Estos van conociendo aspectos del desarrollo infantil, descubriendo estrategias didácticas, compartiendo con otros adultos además de otros beneficios, por otra parte, también producen que los educadores se beneficien aprendiendo de los familiares adultos y de los niños y niñas a través de ello, “ver cómo ellos afrontan los dilemas básicos de la relación con niños y niñas pequeños. Esta vinculación es necesaria en todos los niveles de manera de romper el aislamiento institucional (Coll)” (Marchesi 2010, p.53) abriéndola a los requerimientos de la sociedad y de las familias

Según el concepto que se tenga de participación, “se va a establecer un tipo de relación distinta entre padres y escuela (Epstein (1995)” (Rivas, 2007, p. 563) es en respuesta a ello que se han utilizado cuatro términos para referirse a los tipos de participación:

- Parenting: como obligaciones básicas que tiene la familia con la escuela. Por ejemplo: Pagar la mensualidad (si la hay), llevar a los hijos según horario, justificar inasistencia...
- Communication: se refiere a la información de la escuela a la familia y viceversa. Por ejemplo vía libreta, en reuniones...
- Volunteering: actividades que realizan los padres por su propia iniciativa en el centro escolar. Como es quedarse en el aula y conversar con otros niños y niñas en la llegada, actividades de ornamentación, celebraciones...

- Learning at home: se refiere a las actividades que realizan los padres para fortalecer aprendizajes de sus hijos en los hogares, además de lo que se desarrolla en el centro educativo. (Rivas, 2007).

Años más tarde, autores como Kohl y Cols (2000) hablan de seis formas de materializar la participación: 1) la participación de los padres en el entorno escolar; 2) la participación de los padres en la educación de sus hijos realizando tareas en casa; 3) el aval o apoyo que los padres ofrecen a la escuela; 4) el contacto entre padres y educadores; 5) la calidad de la relación entre padres y profesores; 6) la percepción de los profesores sobre el rol que ejercen los padres. En definitiva, aunque todos estos autores se refieren a los mismos aspectos o muy similares a la hora de materializar la participación, sus niveles de concreción y de agrupación son distintos. Las diferencias se perciben cuando se analiza de quién nace la iniciativa de participar y en qué entorno se materializa el ejercicio de la participación. Así se verifica que si la iniciativa es de los educadores, las tareas se desarrollarán preferentemente en el entorno escolar, mientras que si la iniciativa surge de los padres, el entorno para trabajar será el familiar. (Rivas, 2007, p.562-563)

Para Mir, M., Batle, M. & Hernández, M. (2009), los espacios y momentos de participación y de colaboración con los padres y madres se concretan en encuentros diarios al ir a dejar o retirar a sus niños, entrevistas individuales antes de la incorporación y tutorías a lo largo del curso, reuniones con todo el grupo de padres y madres, intervención en la organización y realización de fiestas, actividades extraescolares, participación en la ambientación del aula o llevar recursos para esta o entregar materiales solicitados, ‘escuela de padres’, participación en el Consejo Escolar, delegados de aula, notas informativas, (libretas) básicamente, entre otras.

En tal sentido, la participación podrá ser entendida de diferente forma según los actores del proceso educativo, además existen diferentes motivaciones y formas de llevar a cabo dicha participación. De ahí la responsabilidad de los educadores para generar espacios de participación real de los adultos familiares de los niños y niñas que asisten a los jardines

infantiles, diferenciándola de la colaboración en la que ejercen un rol secundario o solo de apoyo (actividades de entrega de materiales, colaboración en aseo, paseos u otras).

Todo lo anterior deriva a lo que han denominado algunos estudiosos del tema como Pedagogía de la Familia (Catarsi, 2011), la que “se plantea como una especificación de la pedagogía general (...) tiende a valorizar el significado formativo de los diferentes contextos propios del ciclo de vida del núcleo familiar”. (p. 10-11) Ello conlleva a investigar y reflexionar ante las formas de educar que tienen las familias. Al respecto, se han estudiado cómo en algunos casos son diferentes las prácticas de crianza de las madres con la que desarrollan los padres. Así, concluye la investigación de Solís-Cámara y Díaz (2007) donde examinaron estas relaciones en 275 padres con niños pequeños, encontrándose diferencias por género de los padres y sexo de los niños. Las principales creencias de las mamás fueron referidas a comunicación, apoyo, roles, límites y autonomía, y estas se relacionaron principalmente con las prácticas disciplinarias y de crianza; en cambio, por parte de los papás, fueron los límites, roles y apoyo los que se relacionaron principalmente con las prácticas disciplinarias. Además, pudieron demostrar la diferencia que existe muchas veces entre las creencias acerca de la crianza y las prácticas de los adultos familiares, las que no siempre suelen ser coherentes.

Desde el punto de vista curricular, en Chile se han realizado acciones para fomentar y propiciar el trabajo con la familia. Es así como en el año 2002, se da a conocer una política pública, a través del Ministerio de Educación, la cual consta de los deberes y derechos que padres y apoderados tienen en Chile para con sus hijos e hijas, denominada Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados en el Sistema Educativo. Esta presenta como objetivo general “diseñar una política de participación de padres y apoderados en el sistema educativo, para potenciarlos como agentes socializadores de sus hijos (...)” (MINEDUC, 2002, www.mineduc.cl) lo cual resulta trascendental a la hora de hablar sobre educación.

La política ofrece principios, los cuales orientan a los padres y apoderados en relación con su participación educativa, que son los siguientes:

- La familia es un actor irremplazable de la comunidad educativa.
- La familia es una fuente de experiencias educativas y tiene un saber que fortalece el proceso de los aprendizajes pertinentes y significativos de sus hijos e hijas.
- La participación de la familia en el sistema educacional es un valor y un derecho y se concibe como un proceso de interacción con los diferentes actores de la comunidad educativa para apoyar el desarrollo y formación de su hijos/as y sus alumnos/as en el Proyecto Educativo Institucional.
- El objetivo central de la participación de la familia en la institución educativa es el aprendizaje y la formación de sus hijos e hijas.
- La participación de la familia en el sistema educacional puede darse en distintos niveles, en armonía y coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada institución educativa: informativo, consultivo, colaborativo, toma de decisiones, control de gestión.

Según el referente nacional, Bases Curriculares de la Educación Parvularia, esta “comparte con la familia la labor educativa, complementando y ampliando las experiencias de desarrollo y aprendizaje” (MINEDUC, 2001, p.13) y, por ello, es fundamental que se establezcan líneas de trabajo en común, donde se empodere a la familia y se potencie el trabajo del hogar. En dicho referente, la familia es considerada en su diversidad, constituyendo el núcleo central básico en el cual la niña y el niño encuentran sus significados más personales, debiendo el sistema educacional apoyar la labor formativa insustituible que esta realiza. Señala además, que en ella se establecen los primeros y más importantes vínculos afectivos.

Es importante señalar que en relación a la institución que alberga los casos estudiados, JUNJI declara que:

(...) desde su creación en 1970, ha reconocido y relevado la importancia de las familias en la educación de sus hijos e hijas. Es así que, a lo largo del tiempo, se han diseñado diferentes estrategias y creado distintos mecanismos tendientes a promover, facilitar y ampliar la participación de las familias en el quehacer educativo institucional. (JUNJI, 2010 b, 5)

Al respecto participan en una entrevista personal a su ingreso, en centros de padres, en actividades pedagógicas a las que se les invita, en reunión y talleres donde aprenden más en torno a la educación de sus hijos, en elaboración de material didáctico y muchas otras instancias, a través de los años en que se ha consolidado esta institución de relevancia nacional.

En este contexto, el objetivo de los jardines infantiles y programas de JUNJI, es crear un centro educativo, amable, activo, creativo, habitable, documentado y comunicable. Un lugar de aprendizaje, desarrollo y reflexión, en que niños, niñas, educadoras, técnicas y familias se encuentren bien, relacionándose e interactuando cotidianamente en un ambiente de encuentro y clima positivo. (JUNJI, 2010a, p. 12)

Tomando como referente la Política de participación de madres, padres, apoderadas/os en el sistema educativo desarrollada por el Ministerio de Educación de Chile, la JUNJI también, en el mismo año, desarrolló una Política institucional de trabajo con madres, padres, apoderados/as y comunidad como producto de un proceso participativo que recogió la experiencia acumulada en este ámbito, teniendo como conexión tanto los planteamientos de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia del MINEDUC así como la política anteriormente mencionada. Esta se plantea como objetivo general:

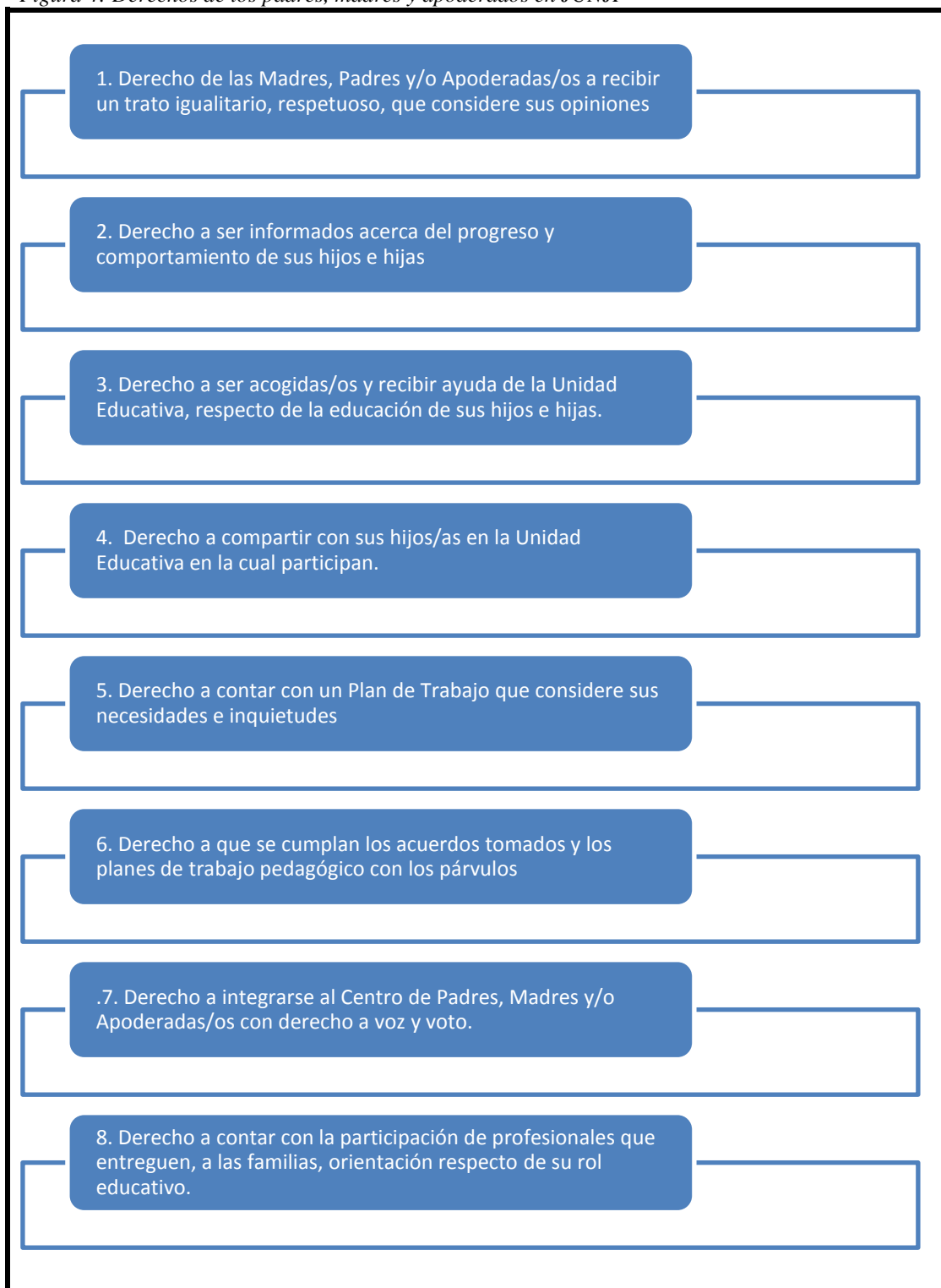
Fortalecer la capacidad de los agentes educativos institucionales y de las familias, para establecer alianzas y desarrollar un trabajo conjunto, que garanticen la participación de madres, padres, apoderadas/os y otros agentes de la comunidad en el proceso educativo, con el fin de mejorar la calidad de los aprendizajes de los párvulos. (JUNJI, 2010b, p.14)

Dicha Política de Trabajo con Familia se caracteriza por fortalecer la capacidad que tienen los agentes educativos y la familia para generar lazos y redes, para desarrollar un trabajo en conjunto y en el cual se garantiza la participación activa y directa de los padres, madres y/o apoderados y de los agentes en el proceso formativo.

Esta política tiene como sustento el rol protagónico de la familia en estos años, siendo “un actor indispensable en la realización de una labor educativa conjunta, adecuada, y

complementaria para optimizar el crecimiento, progreso y aprendizaje del niño y niña.” (JUNJI; 2005, p.13) Esto debe verse reflejado en la participación de ella en todo el proceso de enseñanza y concretándose en el proyecto educativo que se desarrolle, tanto en el diagnóstico, el diseño, la implementación y la evaluación. El documento incluye una declaración de derechos y deberes de los padres, madres y/o apoderados/as de la JUNJI, los que se enuncian a continuación:

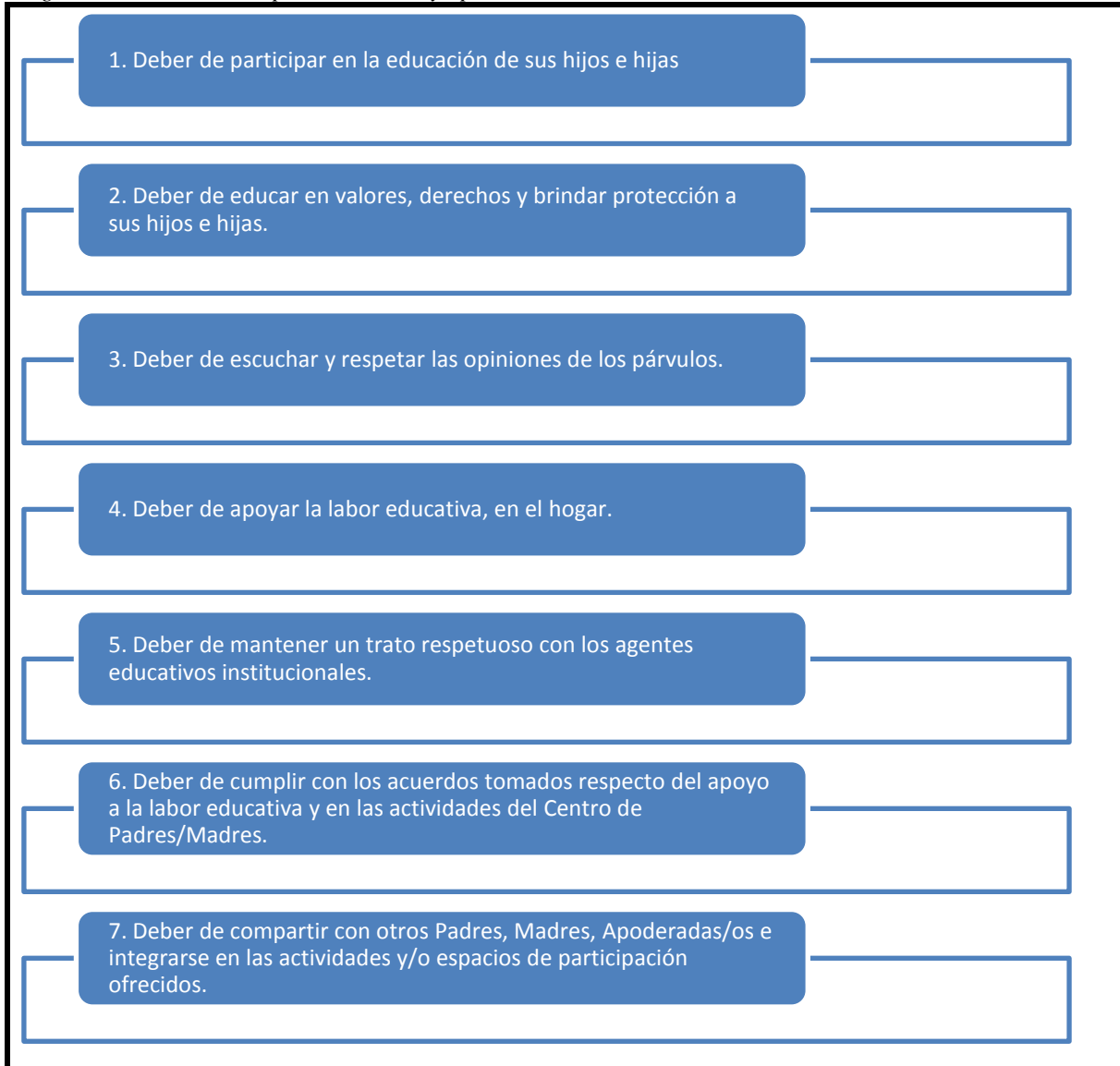
Figura 4: Derechos de los padres, madres y apoderados en JUNJI



Fuente: JUNJI (2015, p. 21-22)

También son planteados deberes que las Madres, Padres y/o Apoderados debiesen cumplir y desarrollar con sus hijos e hijas en vías de un desarrollo integral de los niños y niñas, estos son los siguientes:

Figura 5: Deberes de los padres, madres y apoderados de JUNJI.



Fuente: JUNJI, 2015, p. 21-22.

Finalmente, se puede decir que en el caso de niños y niñas menores de tres años, es relevante que los educadores generen espacios de participación con las familias: padres, abuelos, hermanos mayores, tíos; por lo que se puede evidenciar en los referentes institucionales que ello está presente. Afirma Hoyuelos (2009), profundizando en las ideas de Malaguzzi, Rinaldi y Spaggiari, que la participación de la familia es un aspecto necesario e indiscutible para conseguir seguridad emocional en los más pequeños, ayudándolos a construir su propia identidad personal y social. Según estos autores, se puede hablar de educación siempre y cuando exista un proyecto compartido familia–escuela. En tal sentido, se requiere concretar a través de acciones como entrevistas, visitas domiciliarias, invitaciones al centro educativo, consultándoles en torno a sus intereses, necesidades, características y fortalezas. Incorporando los aportes en la planificación, la organización del tiempo, en la ambientación del aula y recursos significativos para los niños y niñas (fotografías, objetos de sus hogares, por ejemplo) y en la evaluación la que debiera ser un proceso de co-construcción.

En síntesis, en el caso de los grupos de niños y niñas menores de tres años en los jardines infantiles, la participación de la familia se refiere a las diferentes formas en que esta puede aportar en los diferentes elementos curriculares, es decir, en la planificación con ideas y sugerencia en torno a qué necesitan aprender sus niños y niñas, experiencias de aprendizaje y además recibiendo orientaciones por parte de las educadoras, participando en el Plan de aula, ya sea en forma directa o indirecta, a través de centros de padres quienes las representen o bien aportando con sugerencias en torno a qué y cómo podrían aprender sus niños y niñas. La presencia de adultos familiares en la sala es de relevancia y especialmente desarrollando experiencias de aprendizaje con su hijo/a u otros de manera intencional. En la organización del tiempo, la participación se traduce extendiendo acciones que se llevan a cabo en el jardín y proyectándolas en el hogar, así el educador/a debiera de ofrecer orientaciones de manera que los padres, madres o adultos familiares aprovechen el tiempo que están con sus niños desarrollando experiencias pedagógicas de manera natural. En el espacio, se da la participación especialmente aportando con elementos para poner en la ambientación en el aula o llevar recursos que pueden aportar como objetos de apego o una forma de que en el aula haya materiales que les permitan a los niños y niñas tener presente a sus familias. En la

evaluación, a través de entrevistas y aportando con su punto de vista respecto del desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, esta se debiera de dar tanto al inicio del período o ingreso de los niños y niñas, como durante el proceso y finalización del periodo escolar.

3.4.3 Rol de la Educadora de Párvulos

Así como se ha descrito, frente a la importancia que tiene que las educadoras generen espacios de participación para la familia, son muchos los roles que debe desempeñar este profesional. Estudios han constatado que el/la Educador/a de Párvulos cumple con diferentes roles en su quehacer cotidiano, como por ejemplo: (a) evaluador/a de las fortalezas y necesidades de los niños y niñas; (b) diseñador/a de currículum; (c) planificador/a de experiencias de aprendizaje; (d) administrador/a de ambientes de aprendizaje; (e) consejero/a de los niños y niñas y; (f) tomador/a de decisiones (Saracho & Spodek , 2003). El pedagogo brasileño, Paulo Freire, pone especial énfasis en el rol que debería desempeñar un educador progresista y la relevancia que tiene para el trabajo educativo pensar en la práctica, señalando que:

Una de las virtudes indispensables para una o un educador progresista es la coherencia entre el discurso y la práctica. Disminuir la distancia entre una y otra es un ejercicio que se nos impone. Una cosa es hablar y escribir sobre las relaciones democráticas y estimuladoras entre profesores y alumnos, y otra es reprimirlos porque hacen una pregunta incómoda al profesor. (1994a, p.11)

En investigación realizada por Zapata consultando a 1.087 adultos: padres y madres de familia, personas ajenas al centro educativo, docentes y directivos de Chile y Colombia (2010, p.1070) respecto al rol del educador o educadora para la primera infancia, llega a algunas conclusiones. Una de ellas es señala que el rol del educador o educadora se debe centrar en “el reconocimiento del niño y la niña como sujetos de derecho, en el enfoque de atención integral” (educación, salud y protección) y en el acompañamiento afectivo caracterizado por una clara intencionalidad pedagógica”. Lo que se debe alejar de prácticas de sobre-escolarización donde se ve muchas veces ausente el juego y el bienestar de los niños

y niñas. En dicho proceso agrega la investigadora, debe participar la familia y a la sociedad como agentes educativos corresponsables y garantes de un verdadero desarrollo integral. Otra conclusión a la que se llega la investigadora colombiana, es que los padres y madres de familia tanto de Chile como de Colombia, valoran el amor como una actitud que debe tener la educadora o educador, junto con la alegría y la paciencia. Otros adultos agregan que la educadora debe ser comunicativa, respetuosa, tolerante, amable y equilibrada lo que genera confianza en los niños y niñas. (Zapata, 2010)

Maturana, por su parte, hace énfasis en que un educador de la post posmodernidad es aquel que genera “un espacio de convivencia donde otros se transforman reflexivamente con él. Para que esto suceda, el educando y el educador deben acceder al espacio en que se aceptan mutuamente como legítimos «otros» en la convivencia” (2009, p.144) agrega, además, que le permitiría al docente no solo entender la naturaleza del fenómeno del vivir y del convivir, sino comprender a los seres humanos como seres amorosos, donde su peculiaridad, a diferencia de otras especies, es vivir en el lenguaje.

El estudio de Triviño (2012) se señala que “el desempeño de los docentes en el aula es crucial para promover el aprendizaje entre los estudiantes. Sin embargo, existen variables importantes a considerar como la experiencia, tipo de estudios, etc. que no se relacionan necesariamente con un mayor logro escolar de los niños.” (Angrist & Guryan 2008; Goldhaber & Anthony, 2004; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005; Rockoff, Jacob, Kane, & Staiger, 2008 citado en Triviño, 2012, p.41)

En investigaciones de Stuart Shanker (de la Universidad de York, Canadá) acerca del rol del educador de primera infancia y su influencia en el crecimiento del cerebro del bebé, resaltó que “el adulto cuidador sirve de ‘cerebro externo’, motivando y apoyando al bebé. Afirmó que las experiencias, desde esta relación directa niño-adulto, son vitales para la integración sensorial, la coordinación sensoriomotora, el desarrollo emocional, los procesos de atención y también de autorregulación”. (Campos, 2010, p.14)

Como señala la investigación de la Organización de Estados Americanos, (OEA) en esta etapa el rol del adulto es de facilitador y mediador de experiencias significativas, pero debe tener un conocimiento actualizado acerca de cómo el cerebro se desarrolla en estos primeros años de vida y lo maleable que es frente al aprendizaje y al medio que lo rodea (Campos, 2010). Es así como una persona a cargo de los niños y niñas, ya sea educador profesional o técnico o familiar u otro según el caso, debe tener ciertos conocimientos y un perfil, ya que como resultado de ello, habrá una mejor interacción y posibilidades de aprendizaje para los niños y niñas. Así lo señala Felitti ya en el año '98 cuando señala que,

Como resultado de las investigaciones realizadas en los ámbitos de las Ciencias Sociales, Psicología y, principalmente, de las Neurociencias, se brinda bases sólidas para entender cómo el perfil del adulto y la calidad de las experiencias que viven los niños y niñas en su entorno pueden afectar su desarrollo cerebral, y en algunos casos, dejar huellas indelebles en diferentes aspectos de su vida adulta. (Felitti, 1998, p. 245-258)

Un educador deberá diseñar y favorecer ambientes de aprendizajes, constituyéndose un escenario propicio tanto físico como de relaciones donde se construye conocimiento y donde el agente educativo –o institución educativa, organización o grupo cultural– genera intencionalmente un conjunto de actividades y acciones para alcanzar objetivos (Otárola, 2010), pero abandonando prácticas tradicionales de enseñanza basados en una concepción de niño y niña pasivo, que comprende poco o nada y donde el aprendizaje se entiende como una acumulación de conocimientos. Por tanto, el educador o educadora tiene hoy el reto de acompañar, guiar y orientar a los niños y niñas. (Zapata, 2010)

En cuanto al rol del educador/a de párvulos, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia chilena (BCEP) señalan que esta es:

Formadora y modelo de referencia para las niñas y niños, junto con la familia; diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, dentro de lo cual su papel de seleccionadora de los procesos de enseñanza y de mediadora de los aprendizajes es crucial. Junto con ello, el concebirse como una permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas que se organizan en torno a los requerimientos de aprendizaje de los párvulos, constituye también una parte fundamental de su quehacer profesional. (MINEDUC, 2001b, p. 14)

Como se puede apreciar, el rol de la educadora tiene implicancias no solo hacia el trabajo con los niños y niñas, sino que también con el personal educativo, con las familias y la comunidad; por otra parte, el ser diseñadora, implementadora y evaluadora de currículo pone de manifiesto su desempeño profesional, lo que implica indagar, reflexionar y seleccionar lo que es valioso que los niños y niñas aprendan. Según el pedagogo brasileño, Freire (2010) el hacer de la maestra corresponde a desafiar a sus alumnos desde pequeños, mediante juegos historias o lecturas. A la vez releva la importancia de la coherencia entre el discurso y la práctica.

En Chile, el rol establecido en el referente curricular nacional, ha sido trabajado a través de las instituciones públicas, de manera que las educadoras lo conozcan, aprecien y trabajen para ello. En tal sentido, la Junta Nacional de Jardines Infantiles ha señalado en sus escritos referentes a este aspecto (2010)

(...) los adultos que trabajen con los niños y niñas tienen que escucharlos atentamente; saber leer cuáles son las señales que entregan los niños respecto de las habilidades que están en juego en determinado momento; observar, en sus acciones, los logros alcanzados; hacer conscientes los propios aprendizajes para analizar e interpretar las conductas de los niños y niñas y, desde ahí, generar oportunidades de aprendizaje. Los educadores deben ser especialistas en aprendizaje y conocer los procesos psicológicos que están en juego en ese periodo de la vida. (p.12)

Lo anteriormente expuesto, es fundamental, especialmente en esta etapa de vida en que muchas necesidades e intereses de los niños y niñas no los manifiestan explícitamente con palabras, sino que a través del llanto, gestos y cambios en su comportamiento.

La Junta Nacional de Jardines Infantiles señala, con respecto a los adultos educadores, la importancia de tener altas expectativas respecto del aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas a su cargo, de manera de poder potenciarlos (JUNJI, 2010), aspecto clave para que se desarrollen aprendizajes en ellos y un desarrollo pleno.

3.4.4 Espacios educativos

Este es otro elemento del currículo no menos importante y es fácil evaluarlo o modificarlo, sin embargo, lo que se ponga en el espacio, su organización, el uso que se dé, cómo representa este el contexto socio – cultural o no lo haga o los espacios que se usen, estarán hablando del tipo de educación que se tiene. Así, hay que tener presente algunas distinciones.

De acuerdo al referente curricular chileno, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, el espacio es:

La conjunción de los aspectos físicos (la materialidad, la luz, el diseño, la ventilación, las dimensiones, entre otros) con los aspectos organizacionales, funcionales y estéticos (la distribución del equipamiento, la disposición de los materiales, etc.) propios del ambiente de aprendizaje. Este binomio estrechamente interrelacionado de lo físico-espacial y aquello más allá de lo físico, constituye lo que actualmente se llama espacio educativo.” (MINEDUC, 2001b, p.100)

El espacio es algo vital en esta edad donde los niños y niñas exploran y deben, por tanto, moverse en libertad. Según el referente curricular chileno, para el trabajo con menores de 6 años, el espacio educativo es un elemento curricular fundamental, por ello se precisa ofrecer mediante éste oportunidades donde puedan explorar libremente, desarrollar su autonomía e se produzcan interacciones positivas, es decir, el encuentro con materiales y personas que le permitan incrementar sus aprendizajes.

Durante las primeras ocasiones - especialmente - en que ingresan al centro educativo los niños y niñas, los educadores deben de tener un especial cuidado, de manera de extender sus espacios que le eran familiares, “se torna necesario para el bebé encontrar cotidianamente en ese ambiente que empieza a serle conocido a otro adulto, su maestra, que decodifica e interpreta su necesidad, devolviendo aquello depositado, transformado, a través de acciones cuidadosas” (Soto y Violante, 2008, p. 128). Iglesias (2008) expresa cómo el espacio refleja la personalidad de las personas. En la vida cotidiana, una casa es el reflejo del modo de vida

de quienes la habitan, el de los muebles, la decoración, los adornos que tiene, en fin. Es por ello que la autora señala que “el ambiente habla aunque nosotros permanezcamos callados.” (p. 51) Dicha autora establece una diferencia entre Espacio Educativo y Ambientes de Aprendizaje, señalando que «espacio» se refiere al lugar físico, constituido por la infraestructura, los muebles, lo que hay en las paredes; en cambio, el término «ambiente» es la suma del espacio físico más las relaciones que se desarrollan en él; relaciones entre niños y niñas, niños y adultos, los afectos, las normas, u otras acciones que muchas veces no son tan explícitas.

De esta forma, cada vez que ingresamos a un centro educativo y particularmente a un aula, se puede apreciar cómo es la relación adulto-niño; por ejemplo, si las sillas están mirando hacia adelante es diferente que estén en media luna, o si los materiales están guardados en un armario o están al alcance de los niños y niñas, ello refleja el rol activo y, por ende, la autonomía que se le ofrece a los estudiantes o párvulos. En tal sentido, las clases convencionales con espacios indiferenciados resultan escenarios empobrecidos y hacen imposible (o dificultan seriamente) una dinámica de trabajo centrada en la autonomía y la atención individual a cada niño y a cada niña. (Zabalza, 1996) Coincide con ello Quinto (2010) quien señala que “el ambiente habla, nos transmite sensaciones, nos da la información, nos evoca recuerdos, nos ofrece seguridad y nos tranquiliza. Nunca nos deja indiferentes”. (p.127) Dicho autor hace una diferencia entre espacio, señalando que ello se refiere a la dimensión física, en cambio al referirse a “Contextos Educativos”, alude a “un conjunto de relaciones que se establecen en un centro (los afectos, las conexiones entre los niños y los adultos, entre la escuela y el exterior)”. (p.127) Por ejemplo, cuando se ingresa a un aula, se ve reflejado quién lo ha ambientado y cómo, cómo se ha organizado, lo que favorece o inhibe la interacción con los demás a correr o a moverse con tranquilidad. Así en la realidad se ven salas rodeadas de camas (cunas), otras llenas de colchonetas que limitan el movimiento y la libertad de los niños y niñas.

Además de ser un reflejo de quienes componen el grupo, debe representar el proyecto educativo. Así lo afirma Abad (2006a)

No sólo como manifestación de una escuela bella y amable, sino como creación de un espacio educativo que exprese y comunique el proyecto pedagógico, como un compromiso de participación del entorno sociocultural al que pertenece. Se convierte así el espacio en una seña de identidad de la comunidad. (pp. 10-16)

Es de relevancia tener presente que al hablar de espacios educativos, estos se refieren tanto a los interiores como exteriores del centro, así mismo a otros que ofrece la comunidad. JUNJI, al respecto, clasifica los espacios como abiertos o cerrados, considerando ambos importantes y fundamentales para aprovechar y favorecer los aprendizajes. Frente a ello, plantea que los ambientes cerrados deben ser atractivos, organizacionales y funcionales con el fin de aprovechar al máximo los recursos y materiales, ya sea en espacios amplios o reducidos considerando los criterios de ventilación, iluminación, entre otros. El espacio exterior, en tanto, debe considerar el patio de juegos, la ciudad y sus alrededores, debe constituir “una fuente inagotable de experiencias educativas en su funcionamiento, en su cultura, en sus costumbres y en su historia”. (JUNJI, 2007, p. 9)

Además de la importancia de favorecer la autonomía, el movimiento y la pertinencia socio cultural en el espacio, se requiere favorecer el sentido estético. Así lo señala Abad (2006a) cuando expresa que “es función educativa ambientar los espacios y cuidar estéticamente este entorno para crear una cultura de lo estético que propugne cambios en los espacios escolares (...). El ecosistema de la escuela debería privilegiar la armonía, la serenidad, el bienestar, la luminosidad y la alegría” (p.10-16) Quinto (2010), al señalar la importancia que tiene la estética, donde la escuela o jardín infantil “debe de configurarse como una casa para los niños y las niñas, en el sentido de que deben de estar bien y sentirse a gusto (...) la disposición de los muebles y la colocación de los objetos deben aunar siempre funcionalidad y estética”. (p. 145)

Los niños, a esta edad, requieren moverse libremente, como dijo Emmy Picker ya en los años 50 en el Instituto de Budapest, criticando cuando se les sentada antes de tiempo, a que no hubiese espacios para gatear libremente o desplazarse por doquier. Plantea dicha autora que es necesario, para garantizar el desarrollo psicomotor saludable del niño o niña, que el sujeto adulto respete el ritmo individual y le asegure la posibilidad de llevar a cabo sus

iniciativas moviéndose libremente. En relación con ello, brindar el espacio necesario para el movimiento libre resulta fundamental (...). La restricción en el movimiento acarrea consecuencias diversas sobre el desarrollo del niño o niña. (Remorini, 2010)

Moverse requiere seguridad, por ello es necesario contar con lugares, estructuras u objetos que la faciliten. Al respecto, Abad (2006b) señala que la configuración del espacio también tiene un significado simbólico en los niños y niñas, “por ejemplo cuando se esconden en un hueco o una caja como un espacio de seguridad, creando el necesario sentimiento de pertenencia a un lugar.” (p. 245)

Por esto, el espacio educativo se constituye como una “*estructura de oportunidades*” (Zabalza, 1996, p.120) ya que si bien es una condición externa al niño, interviene en el desarrollo de la persona, favoreciéndolo u obstaculizándolo.

El espacio debe ser significativo, promoviendo el aprendizaje y el desarrollo desde el nacimiento; en tal sentido, son diversos los espacios cotidianos donde los niños actúan e interactúan con otros y con su mundo constituyendo situaciones enriquecedoras y novedosas para los niños, porque los enfrentan a las exigencias de la vida diaria. Pero no siempre estos lugares se aprovechan como educativos. “Un espacio educativo significativo debe ser, un escenario de aprendizaje retador y generador de múltiples experiencias para quienes participan en él.” (Otárola, 2010, p.77)

A partir de las ideas presentadas por Riera (Abad, 2006a), el espacio debiera tener las siguientes características:

- Osmosis: integración del centro educativo con el contexto próximo. También denominado por otros autores como pertinencia cultural.
- Habitabilidad: centros educativos acogedores donde el espacio ofrezca condiciones mínimas de salud y confort.

- Identidad: favorece el sentido de pertenencia y como lugar para la transición, la calma y el encuentro. En tal sentido, debe ser un reflejo de quienes componen el grupo de niños y niñas.
- Relación: favoreciendo el encuentro con otros y la calidad y calidez en las relaciones.
- Constructividad: espacios que favorezcan el juego simbólico y pre-simbólico, para la exploración, los escenarios de juego y la curiosidad.
- La polisensorialidad: se relaciona con las posibilidades sensoriales y el cuidado estético de los ambientes.
- Epigénesis: adaptación del espacio según las necesidades. En tal sentido, los espacios deben de ser flexibles. Sustento de ello es que a medida que los bebés crecen necesitan mayor espacio para desplazarse y este debe de adquirir características especiales según sus requerimientos.

En cuanto a las características de los espacios educativos en el referente curricular para la Educación Parvularia chilena, Bases Curriculares, (MINEDUC, 2001b, p.101-102) estos deben:

- Proveer un conjunto de condiciones físicas básicas que garanticen la integración, la seguridad, el bienestar y la exploración confiada de las niñas y niños.
- Implementar un ambiente que favorezca el juego, la exploración, la curiosidad, la interacción, el movimiento y la creatividad. Para ello, es indispensable que el material esté a la vista y al alcance de los niños y niñas, ordenado de acuerdo a criterios pedagógicos.

- Ofrecer diferentes tipos de materiales, tales como: manufacturados por industria, por los familiares, por los educadores u otros agentes educativos; naturales, como conchitas de mar, palos, lana, piedras u otros; reciclables, como tapas, botellas plásticas, telas u otros.
- Favorecer mediante el espacio las diferentes interacciones: adulto-niño, niño-niño, en grupos o individuales y en ocasiones todos juntos, pero sobretodo cómodos y generando, por tanto, su bienestar e interacciones interesantes entre las personas.
- Generar un ambiente físico de aprendizaje: grato, afectivamente significativo y estéticamente agradable que permita a los niños y niñas sentirse cómodos y acogidos. Ello implica considerar objetos significativos para las niñas y niños, como algunos juguetes, fotos u objetos realizados por sus familiares o por ellos mismos.
- Favorecer la participación de las diferentes personas, especialmente de los niños y niñas y de sus familias, llevando objetos de los hogares, haciendo algunos con y/o para los niños.
- “Considerar dentro de la organización y distribución del espacio un área o recinto específico para la participación, facilitar las oportunidades de encuentro y reuniones que beneficiarán las diferentes iniciativas de acoger a la familia.” (MINEDUC, 2001, p. 103)

Coherente con lo anterior, al revisar las diversas fuentes teóricas y las orientaciones emanadas a través de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), se pueden establecer algunos criterios:

En el aula:

- **Funcionalidad:** es necesario organizar espacios funcionales a las distintas actividades que se realizan con el grupo y necesidades de los niños y niñas. Es así que se requiere tener la facilidad de mover o cambiar la distribución del mobiliario, por ejemplo. Sin embargo, señala JUNJI que es relevante “mantener los espacios sin cambios frecuentes que requieran sucesivas adaptaciones por parte del grupo y organizar los ambientes teniendo presente algún criterio pedagógico como zonas, rincones o áreas. (p.5) Coincide con ello Sainz (2013), quien da orientaciones concretas, tales como dividir el espacio en zonas para que los niños y niñas puedan experimentar, crear, jugar en pequeños grupos, como zonas de encuentro, zonas de construcciones, zona de lectura, zona de mesa. En Chile, desde los años ´70, las educadoras han optado por la modalidad curricular chilena denominada Currículo Integral y hasta hoy muchos jardines JUNJI lo trabajan. En esta modalidad, también se orienta a que el aula “sea funcional, es decir, que permita adaptarse a diferentes formas de organización de actividades” (Peralta, 2009, p. 281) que el educador organice y ofrezca. Así se ofrecen los llamados “Juegos de Rincones”.
- **Limpieza:** es una característica fundamental para promover la higiene en los niños y niñas y su bienestar.
- **Libre exploración:** favorecer el desplazamiento libre por parte de los niños y niñas, que puedan buscar, sacar y manipular elementos libremente.

Dormitorios:

Si bien en muchos Jardines Infantiles en Chile no se cuenta con dormitorios y la sala (aula) es habilitada para ello, es necesario contar con algunas características para que la siesta o el descanso sea lo más grata posible, favoreciendo que se relajen, lo que ocurrirá solo si están en un ambiente tranquilo y protector y alejado de los ruidos. (Quinto, 2010, p.148)

La JUNJI señala explícitamente la importancia de velar por la singularidad en este aspecto, señalando que “los lactantes del nivel Sala Cuna duermen durante el día, y esta necesidad se puede manifestar durante la mañana o la tarde; cada caso es individual, y el diálogo con la familia permitirá conocer sus hábitos de sueño”. (JUNJI, 2010 c. p.23) Por lo que, si bien en la medida que van creciendo manifiestan menos necesidad de dormir, es necesario respetar la necesidad de sueño o descanso de los párvulos, independiente del horario. Ante ello, la institución presenta o señala algunas orientaciones en el Manual de Protocolo de Seguridad y Cuidado Infantil (JUNJI, 2014) son por ejemplo:

- Cuidar, por parte de los adultos, la limpieza, ventilación, temperatura, luz y se recomienda poner una música suave.
- Ubicar las cunas (camas con barandas) de los bebés o colchonetas de manera que puedan circular los adultos entre ellas. Además, deben de estar alejadas de enchufes e interruptores de luz, salidas de emergencias u objetos que puedan caer sobre ellos.
- Poner el nombre del niño o niña para identificarlas y que sean siempre usadas por el mismo niño o niña; asimismo, los materiales son de uso personal (sábana y frazada/manta).
- Despejar y no poner ningún otro objeto en ellas (ni peluches).
- Cautelar que el período de sueño o descanso sea de aproximadamente 45 minutos, según las necesidades individuales, espacio de tiempo al que los niños se irán adaptando gradualmente.
- Ofrecer alternativas a los niños y niñas que no desean dormir ni descansar en la cuna o colchoneta. Se debe organizar una actividad tranquila para ellos.

- Favorecer la seguridad con el vestuario de niños y niñas, el que debe ser holgado y libre de peligro como cordones. Asimismo, cuidar que esté descubierta su cara para evitar sofocación. Cuidar que duerman en posición decúbito dorsal, es decir, boca arriba o de lado (de cúbito lateral).
- Permanecer un adulto en sala siempre cuando duermen los niños y niñas para responder en forma ágil a cualquier situación cotidiana.

Sala de Hábitos higiénicos:

En este momento se da una relación con el cuerpo y con la persona adulta que lo limpia, lo orienta, lo carga, lo masajea (Quinto, 2010, p. 149) y se comunica de diferentes formas con el niño o niña, es por tan motivo que se debe tener cuidados y darse los tiempos para ello. En cuanto a la autonomía, es importante que “los niños y niñas pueden colaborar activamente en todas las acciones para formar hábitos que favorezcan su salud”. (JUNJI, 2014, p.17) Es fundamental, por ello, que los artefactos estén a la altura de los niños y niñas: tazas de baño y lavatorios, lo mismo los percheros con sus toallas o toalla de papel y un espejo para que se puedan observar.

En el patio:

Al igual que los criterios anteriormente mencionados, coincide la literatura revisada. Sin embargo, se agrega la importancia de considerar la naturaleza y no solo un área libre. Como hace alusión Sainz (2013), se recomienda llamarle “jardín”, recordando al fundador de la Educación Inicial, lo cual facilitará un mayor contacto con el mundo natural, favoreciendo conocimientos respecto a este, el descubrimiento del entorno, desarrollar los sentidos a través de experiencias directas y favorecer el pensamiento científico por medio de la investigación de los niños y niñas. Peralta (2009b), por su parte, ha dado orientaciones específicas tales como: contar con una zona despejada, zona de aparatos de juego, zona para la dramatización o juego simbólico, zona de arena y de agua, zona de jardín donde los niños puedan plantar y cuidar plantas, zona de huerta, entre otras.

Por lo expuesto anteriormente, es necesario evaluar cómo se desarrolla el espacio educativo o llamado ambiente de aprendizaje: la ambientación, los recursos que se seleccionan, la disposición del mobiliario reflejan el concepto de niño y niña que se tiene, así también quien los selecciona, quien participa en su implementación representa la participación de los diferentes actores del proceso educativo. Como señala Iglesias (2008), el ambiente de aprendizaje y como elemento curricular supone una toma de decisiones. Por otra parte, el espacio puede tener los mejores materiales en calidad y en cantidad, pero eso no basta, ya que entran en juego las relaciones que se den en él, constituyendo el ambiente de aprendizaje.

En síntesis, los espacios educativos para grupos de niños y niñas menores de tres años, debieran contemplar diferentes lugares tanto en el centro educativo como fuera, y en este los recintos tales como ala de hábitos higiénicos, pasillos, patio, así como la ambientación, la cual debiera ser pertinente, es decir, presentar elementos que reflejen a los niños y niñas, sus familias, comunidad y cultura local, especialmente la vida cotidiana de los niños y niñas, por ejemplo: fotografías del entorno, de sus casas, del barrio; objetos propios de la cultura: instrumentos, elementos del folklore nacional, , los que deben de ser seguros y estar dispuestos de manera de favorecer la autonomía en los niños y niñas, por tanto, a la vista y al acceso de ellos y ellas, permitiéndoles explorar y usarlos de manera diferente. Todo ello requiere una cuidadosa selección y permanente evaluación por parte de los diferentes agentes educativos.

El mobiliario y la infraestructura:

Este debiera contar con algunas características de acuerdo a la etapa de vida de los niños y niñas y su seguridad, por ejemplo ser resistente, seguro: sin aristas, ni elementos tóxicos, asimismo debe favorecer la infraestructura y ambientación la autonomía, por ejemplo el contar con casilleros, lavatorios, espejos, percheros o materiales a la altura de los niños y niñas, lo mismo en relación a su peso en el caso de sillas y mesas, siendo livianas para que los niños y niñas lo puedan trasladar. El respeto a la singularidad y privacidad es importante, por lo que se pudiera contar con separadores de ambientes donde se limite el espacio. (Sainz, 2010) Un elemento atractivo para los niños y niñas es la “transparencia”, la que permite

observar de un lugar a otro, por ejemplo contar con puertas o algunas paredes en las que los niños y niñas puedan mirar hacia otros lugares (a la cocina, a los pasillos).

Recursos:

Estos son llamados también material didáctico, cobran importancia ya que favorecerán en mayor o menor medida que los aprendizajes sean relevantes, por ello es importante diseñar, escoger, buscar e investigar constantemente cuáles son los recursos más indispensables según las características, intereses, necesidades y fortalezas de los niños y niñas.

Algunos de estos pueden ser:

- Cestos: son importantes para el trabajo con bebés que empiezan a sentarse o desplazarse, “pueden estar colocados en varios lugares del aula y pueden moverse según las necesidades. Contienen objetos diversos que pueden ir cambiando periódicamente”. (Quinto, 2010, p.150) Estos, presentados con objetos atractivos y desafiantes, favorecerán la exploración, manipulación y descubrimiento.
- Imágenes: ambientar con imágenes conocidas por los niños y niñas, de su casa, de su familia, de lugares, siempre que no sean estereotipadas, sino reales, “no constituye una operación estética, sino que ofrece múltiples estímulos visuales y comunicativos” (Quinto, 2010, p.150), además permite a los niños y niñas vincularse con lo que ya es conocido y le proporciona seguridad.
- Mueble para los primeros pasos: esto les permitirá apoyarse, ponerse de pie, trasladarse y, por tanto, favorece su autonomía.
- Espejo: no debe de estar ausente y evidentemente a la altura de los niños y niñas, tanto en la sala como en el baño. Contribuye a construir su propia imagen y la de los demás. (Quinto, 2010, p.150)

3.4.5 Organización del tiempo – Vida Cotidiana.

Lo que transcurre en un día, en una semana y en un año para un niño y niña en muchos sentidos puede haber influido en lo que le ha propuesto el educador o le ha dejado hacer y ser. Al respecto es necesario observar a los niños y niñas y darles tiempo, sin prisas, como comenta Hoyuelos (2008) “sin anticipaciones ni estimulaciones precoces, innecesarias y violentas. Esperarlos en la dilatación del tiempo y, paradójicamente, sin tiempo. De esta forma, los instantes se hacen completos, placenteros, preciosos y consistentes. (...) Los niños nos exigen el derecho a ser esperados.” (p. 10)

Se descubrió, a través de registros gráficos en una investigación (Marshall H. Klaus-Phyllis H. Klaus, 2004) según narra Hoyuelos (2008) que, si se coloca a un recién nacido sobre el abdomen de la madre y se le espera una media de 50 minutos, moviendo sus piernas como si diera pasos para reptar e ir hacia delante, podrá alcanzar el pezón de su madre, pero ¿un adulto tendrá la paciencia para esperar tanto rato? El autor mencionado sugiere aprender y esperar.

Lo mismo sucede en los centros educativos y especialmente con bebés y niños menores de tres años. Se les debe esperar, dar tiempo que resuelvan sus problemas, tales como intentar sacarse una prenda de vestir, despertar lentamente, esperar que descubran, que pidan lo que necesiten, no esperar resultados rápidos.

Desde el punto de vista curricular, es importante tener presente que existe un tiempo diario o el tiempo a nivel macro, es decir, lo que se pretende realizar con una proyección más a largo plazo (un semestre o año). La organización del tiempo o jornada diaria se refiere a cómo se organizan los momentos o periodos en que los niños y niñas permanecen en el centro educativo, la que debe tener características en coherencia con la etapa de vida en que se encuentran los niños y niñas y sus necesidades de desarrollo y aprendizaje

Esta organización recibe diferentes denominaciones según la modalidades curriculares: horario de actividades, jornada de trabajo, rutina diaria, etc.; en países europeos, se le llama “Vida Cotidiana”, refiriéndose a las oportunidades que ofrecen los distintos momentos del día. Sin importar la nominación, debe tener criterios lo que se ofrece cada día y una intencionalidad pedagógica. Así en el referente curricular chileno, Bases Curriculares para la Educación Parvularia, se establecen los siguientes criterios: (MINEDUC, 2001)

- Planificar la organización del tiempo. Para ello la selección y duración de los períodos debe responder a las características, intereses, necesidades y fortalezas de los niños. En tal sentido no debieran ser iguales entre los diversos niveles ni para niños y niñas de la misma edad, todo responde a un buen diagnóstico.
- Renovar la jornada, es decir, los períodos ofrecidos, así como la duración de estos durante el año. Para tal efecto, se debe recabar información y evaluar atendiendo a los cambios estacionales, los avances y cambios de necesidades de los niños en sus aprendizajes, tiempos de concentración y de realización de las actividades, como a sus intereses.
- Acoger las propuestas (en caso de niños y niñas más grandes) e intereses de los diferentes miembros de la comunidad educativa, especialmente los párvulos. Ello además favorecerá la pertinencia y principios pedagógicos como el bienestar y significación.
- Reflejar en la jornada los énfasis educativos del proyecto del Jardín Infantil. Tales como el buen trato, el medio ambiente, la concepción humanista...u otros explícitos y seleccionados con la comunidad educativa.

Según Quinto (2010), la tarea educativa de la escuela infantil consiste en ayudar al niño y a la niña a encontrar su propio tiempo, de acuerdo a su estilo personal, ayudándolos a

adaptarse a la dimensión social del tiempo, como es la hora de la comida, los tiempos de juego y de las actividades en común y todos deben tener en cuenta los tiempos de los demás.

Respecto a la organización del tiempo, JUNJI (2010) señala que “el tiempo a lo largo del día en la sala cuna debería responder de la forma más natural posible a sus ritmos” es por tal razón la interacción que debe de haber con la familia, quienes aportan dichos antecedentes tales como horarios y hábitos de los niños y niñas. Agrega JUNJI en el mismo documento que “un buen manejo del tiempo en la sala cuna está directamente relacionado con el bienestar de los niños, con la satisfacción oportuna de sus necesidades y con la respuesta a sus intereses.” (p.16)

En cuanto a la organización del trabajo diario en el nivel de Sala Cuna (0 a 2 años), JUNJI (2010, p.17) señala:

- Considerar que los niños y niñas requieren, por sobre todo, sentirse agradados, complacidos y atendidos en sus distintas necesidades.
- Que las experiencias de aprendizaje que se planifiquen respeten los ritmos de los niños, la capacidad de atención y ser lo más naturales posible.
- Que en el periodo de permanencia de los niños en la sala cuna, se satisfagan las necesidades de distinto tipo para lo cual es necesario planificar actividades permanentes y variables.
- Considerar los antecedentes evaluativos del desarrollo y aprendizaje de los niños, así como la evaluación de las estrategias y de los distintos contextos de aprendizaje.

Esta organización temporal debe estar planificada y a la vista de los demás adultos, así comunica de mejor manera. Es relevante ofrecer momentos libres, donde los niños puedan iniciar sus experiencias y realizarlas sin que el adulto interfiera, solo una adecuada orientación si hay riesgo para ellos. En esta etapa de vida a diferencia que en la escuela, los adultos

aprovechan los periodos permanentes, es decir, los que se realizan todos los días y más o menos de la misma forma (cambio de pañales, comida, levantarse de la siesta...) como instancia pedagógica habiendo acuerdos para ello (por ejemplo escritos en el horario u otra forma).

Al respecto, Otárola (2010) señala que las prácticas cotidianas pueden ser utilizadas por los educadores como situaciones que permitan resolver problemas, estas pueden ser: ¿Cómo entrar al aula y despedirse del adulto significativo sin angustiarse? ¿Cómo saludar a los amigos? ¿Cómo saber cuántos niños y niñas llegaron? ¿Cómo puedo ayudar a poner la mesa para el almuerzo? ¿Cómo encontrar mi toalla cuando voy al baño? u otras actividades que representen un problema para los niños, donde puedan hipotetizar y utilizar diferentes recursos cognitivos.

Algunos momentos que se pueden considerar rutinarios o poco relevantes, pueden ser de importante trascendencia. A modo de ejemplo, se enuncian alguno de estos:

- El momento de la higiene: un ejemplo concreto es la hora del aseo, los bebés aprenden a reconocerse cuando se miran al espejo, por ello no es solo lavarle la cara a los niños, sino permitir que se vean antes y después del lavado, o bien, que al momento de la comida, los niños de un año tengan una cuchara auxiliar para que comiencen a llevarse la comida a la boca, lo que favorecerá su posterior autonomía.
- La hora de la comida, por ejemplo en el caso de los bebés, no hacer de ello algo mecánico sino una instancia de apego, de comunicación; hablándole de lo que están comiendo. Así en la comida, los niños mayores de dos años aproximadamente, pueden realizar acciones por sí mismos tales como elegir dónde sentarse y con quien, colaborar en poner la mesa, “el almuerzo es un momento importante, no solo en lo referente a necesidades alimentarias. Niños y niñas deben vivir una experiencia agradable y socialmente significativa.” (Quinto, 2010, p.148)

- El cambio de pañales: pudiendo verse como una actividad trivial, cobra gran significancia para los niños y niñas. Así lo expone Hoyuelos (2012) en Virginia (2012) “miradas, participación, autonomía y libertad de movimientos son los pilares que guían un cambio de pañal.” Al respecto señala dicho autor, hay que tener atención y cuidado ante las formas de invitar al bebé y solicitar el permiso para esta instancia, las formas de levantarlo desde la cuna, suelo o mudador, favoreciendo el bienestar físico y emocional de los niños y niñas, cómo se sostiene o carga o da vuelta a los pequeños en este momento, cuidando la sutileza de los movimientos, así como el respeto a las acciones e iniciativas de los niños y niñas y las necesidades que, como adultos, deseamos satisfacer para su bien. Es preciso al respecto revisar los tiempos para poder hacer de este un momento grato y rico en relaciones y aprendizajes. Sin embargo, “a menudo las personas adultas tenemos mucha prisa por acabar todo cuanto antes, y no somos conscientes de la importancia que tiene hacer las cosas dedicando el tiempo que requieren”. (Virginia, 2012, p.25) El cambio de pañal aporta una relación íntima y respetuosa al conocimiento de su cuerpo, favorece la autonomía y muchos otros aprendizajes, por lo que puede ser tan o más relevante que una experiencia planificada con novedosos materiales o estrategias innovadoras.
- La hora del sueño: dormir es un proceso evolutivo, según lo explica la especialista en este tema, la doctora Jové, quien señala que entre los 7 y los 10 meses han aparecido todas estas fases del sueño (la activa y la lenta), aunque la periodicidad y duración son diferentes al adulto. Así, los niños duermen la misma siesta hasta los cuatro años. Es a partir de los 5 o 6 años, cuando el sueño del pequeño es bastante parecido al de los adultos (un único periodo nocturno de entre 8 y 10 horas sin siestas). Por tanto, los niños y niñas pasan también por un aprendizaje al respeto junto con su desarrollo. Se han ofrecido un conjunto de métodos que no enseñan a dormir, por el contrario, “solamente provocan un shock emocional que altera los niveles de las principales hormonas que regulan nuestras emociones, y además le demuestran que no vale la pena quejarse porque nadie les responderá” (Jové, 2006, p.4), produciendo efectos como ansiedad, trastornos del sueño, de apego u otros.

Por lo expuesto, es necesario, en tal sentido, aprovechar las instancias de la jornada como interesantes posibilidades de aprendizaje, sin embargo, Strasser, Lissi y Silva (2009, citado por Triviño, 2012) evidencian que el tiempo que se dedica a actividades pedagógicas en la educación infantil, es menos de la mitad de la jornada y además, las actividades pedagógicas que se realizan no están orientadas al desarrollo conceptual ni al modelaje lingüístico.

Coincide con ello Sainz (2013), quien recomienda algunas acciones en el momento de la comida, enfatizando que este momento no solo favorece la satisfacción de una necesidad básica, sino además una variedad de aprendizajes, tales como autonomía, la convivencia o normas sociales. Es por ello que en el caso de niños mayores de dos años, se debieran favorecer actividades tales como las que esta autora señala en cuanto a la autonomía, como por ejemplo que colaboren poniendo la mesa (plato, servilleta, cubiertos), elegir la cantidad de comida, comer solos, guardar su plato, sus cubiertos, entre otras acciones.

Finalmente, como se puede apreciar, el tiempo es otro elemento del currículo que debe cautelarse, especialmente con los bebés y niños y niñas menores de tres años que necesitan que se les respete para aprender a su propio ritmo y necesitan que los adultos les regalemos tiempo para acogerlos, cuidarlos, enseñarles y amarlos.

3.4.6 La planificación

La planificación es eje del trabajo profesional, ya que debe orientar el trabajo pedagógico. Esta “consiste en organizarse y tener la ocasión de pensar las cosas detenidamente.” (Bradford, 2014) Pero no basta con una planificación mecánica, debe de pensarse muy bien el para qué, con quien, dónde, cuándo y cómo realizar las experiencias de aprendizaje, puesto que permite evitar la improvisación, decidir objetivos relevantes para el aprendizaje. Es una “ayuda al pensamiento estratégico del enseñante, una sospecha inteligente de hacia dónde pueden ir las cosas.” (Bassedas, E., 2013, p.127) Al decir ayuda se explica que la planificación debe ser flexible de acuerdo al contexto y la realidad al momento de llevar a

cabo lo planificado, donde habrá que tomar un conjunto de decisiones, algunas, como se había pensado y, otras, variarán de acuerdo a lo previsto.

Siendo la planificación un “aspecto fundamental dentro de todo proceso de desarrollo curricular, ya que coordina y explicita los principales propósitos de todos los agentes, factores o componentes del currículo” (MINEDUC, 2001, p.89) cumple un rol trascendente, dado que es el instrumento que hace posible la organización del quehacer pedagógico, al señalar las decisiones centrales que forman parte de la labor educativa.

Coherente con ello, se deben planificar experiencias de aprendizaje variadas, desafiantes y que provoquen bienestar en los niños y niñas. Estas deben de estar alejadas de la sobre estimulación, porque ello podría provocar inseguridad al/la niño/a, ya que se dará cuenta de que no es capaz de efectuar lo que le están solicitando.

Muchos autores (Shavelson y Stern, 1981; Pérez Gómez, 1983; Del Carmen, 1993 en Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I., 2013, p.125) coinciden en describir una fase previa a la enseñanza o *preactiva*, la que se caracteriza por la preparación de lo que se desarrollará posteriormente en el aula. La planificación, por lo tanto, constituye el sello de la acción docente, la que dota de profesionalismo la actividad en la educación dirigida a los niños y niñas y propicia dar respuesta, a lo que llama Zabalza, el *reto de la Escuela Infantil*, el cual es tener un *auténtico sentido educativo*. Esto que se reafirma en la idea de que la programación, como él la llama, permite “fortalecer la posición de la escuela infantil en la percepción social y, de resultas, en el propio sistema educativo.” (Zabalza, 2006, p.82) El autor citado señala la relevancia de planificar momentos de actividades libres por parte de los niños y niñas donde se favorezca la autonomía e iniciativa, y momentos orientados a favorecer los objetivos de aprendizaje. (1996, p.50) Pero éstos deben ser cuidadosamente seleccionados, ya que como manifiesta en el informe de la UNESCO (2007b:19) a veces hay una sobrecarga curricular:

La selección de los aprendizajes más relevantes adquieren especial significación en la actual sociedad del conocimiento, donde los contenidos se duplican a gran velocidad y muchos pierden vigencia rápidamente. La sobrecarga de los currículos actuales hace necesario decidir de manera urgente cuáles son los aprendizajes más relevantes que forman

parte de la educación escolar. Esta selección debe hacerse considerando de qué manera contribuyen a alcanzar los fines de la educación, buscando un equilibrio entre las exigencias derivadas de las demandas sociales y las exigencias del desarrollo personal, y las derivadas del proyecto social y cultural que se desea promover mediante la educación escolar.

Al igual que en todo proceso educativo, para los niños y niñas menores de 3 años, si se desea hacer un trabajo de calidad, este debe ser planificado. Pero es muy importante que esta planificación responda a las reales necesidades de cada niño o niña, donde juega un papel relevante la adaptación de la acción educativa a sus diversas necesidades. A ello, llaman diferentes autores, la *buena educación*. Solo si tenemos presente ello, teniendo en cuenta sus peculiaridades, podemos ofrecer a cada uno la propuesta educativa adecuada, lo que redundaría en la calidad de la enseñanza. Ello requiere de una reflexión que permita fundamentar las decisiones que se tomen y observar su coherencia y continuidad. (Bassedas, Huguet y Solé, 2013) En razón de ello, no podría una planificación ser algo rutinario o mecánico, se debe tener un sustento teórico y empírico basado en el conocimiento de cada uno de los niños y niñas con que se trabaja.

Junto con ello, es importante tener presente que los niños y niñas aprenden cuando el adulto ha planificado una experiencia o bien cuando descubren algo por sí mismos. En tal sentido, las experiencias de aprendizaje “implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles (...) y están constituidas de otros elementos más simples, que son las técnicas o tácticas de aprendizaje y las destrezas o habilidades y una reflexión profunda sobre el modo de utilizarlas”. (Salmerón, 2007, p.3) Por ello, es de relevancia que el educador no haga de la planificación un acto mecánico, una receta o repita lo que hizo en otra ocasión o con otro grupo, sino que debe reflejar a los niños y niñas, las familias y a la comunidad en que están insertos.

Entre los criterios generales de la planificación, las Bases Curriculares para la Educación Parvularia del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2001b) señalan las siguientes:

- Contextualización y diversificación. Se refiere a investigar e incorporar en la planificación, objetivos, recursos y estrategias didácticas que respondan a las características sociales y culturales de las familias y los niños y niñas, así como sus intereses y aspiraciones.
- Selección y graduación de los aprendizajes. Implica la responsabilidad del docente junto con la comunidad educativa de seleccionar los aprendizajes esperados (objetivos) más relevantes y pertinentes a las necesidades de los niños y niñas, acorde a los fundamentos y principios pedagógicos planteados en las Bases Curriculares. (MINEDUC, 2001b) Para ello es fundamental realizar un diagnóstico de las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas.
- Sistematización y flexibilidad. Apunta al rol del educador de llevar un registro de lo que hace de manera de tener continuidad, además flexibilidad frente a lo emergente a incorporar en su práctica educativa. Los documentos deben ser flexibles y abiertos al debate, no pueden ser modelos cerrados que hay que seguir al pie de la letra. (Bradford, 2014)
- Integralidad. Entendiendo que la Educación Parvularia favorece el desarrollo y el aprendizaje en forma integral de cada niño, es relevante considerar las diferentes dimensiones o ámbitos de los infantes, como es la formación personal y social, la comunicación y la relación con el medio natural y cultural.
- Singularidad. Lo importante es desarrollar aprendizajes considerando aspectos deficitarios y fortalezas en los distintos aspectos de su desarrollo, alejándose de prácticas pedagógicas que homogenizan sin valorar ni relevar las particularidades de cada persona.
- Participación. Implica recoger las aspiraciones y aportes de los diferentes miembros de la comunidad educativa, niños y niñas, familias, personal y comunidad circundante, incorporándolas a lo que se planifique y se desarrolle.

En coherencia con lo planteado por Del Carmen 1993, p.46 (Bassedas, 2013, p. 127) el planificar conlleva a diferentes beneficios, los que se enuncian a continuación:

- Favorece una toma de decisiones en base a una reflexión y fundamentos teóricos y empíricos especialmente. Es decir, lo que se hace y para qué se realiza, no es al azar. Se debe basar en un diagnóstico participativo, en este caso en conjunto con el equipo de trabajo y la familia.
- Ayuda a clarificar el sentido de lo que se pretende enseñar y, por tanto, potenciar. Esto último y en coherencia con las Bases Curriculares para la Educación Parvularia chilena apunta a la “potenciación”, principio que releva el aportar a las fortalezas de los niños y niñas y no solo preocuparse por las carencias o lo que no saben aún.
- Permite detenerse y tener presente las capacidades, conocimientos y experiencias previas de los niños y niñas con los cuales se trabaja, de manera de enlazar los nuevos conocimientos.
- Define y diseña experiencias de aprendizaje y sus respectivas estrategias didácticas.
- Prepara y prevé los recursos para el aprendizaje (tangibles e intangibles).
- Resguarda la organización del tiempo y espacio.
- Permite anticiparse a los focos de observación para recoger información relevante, así como las estrategias más adecuadas para ello, dentro de un contexto natural.

Respecto a este tema, en JUNJI se han ofrecido diferentes apoyos y lineamientos, por ejemplo para la planificación diaria (2010, p.16) se señala que “esta operacionaliza las actividades diarias de la sala cuna y da una visión del uso del tiempo durante una jornada.”

Así, al planificar, se prevé y da seguridad al educador y personal que trabaja con los niños y niñas, donde se ha anticipado y buscado recursos y sobretodo pensado el para qué y porqué se ha decidido desarrollar dicha experiencia. De esta manera, como señala Zabalza, “al planificar los docentes se transforman en confeccionadores del currículum, lo que requiere un compromiso, racionalidad y profesionalización.” (Peralta, 2012, p. 32)

En el caso de los niños y niñas menores de tres años, a la hora de planificar, la educadora tiene que basarse en un conocimiento profundo sobre el desarrollo, características y necesidades de ellos. Tomando como referencia algunas de las interrogantes planteadas por Bradford (2014), para una planificación diaria, es relevante preguntarse:

- Objetivos de desarrollo y aprendizaje en relación a los niños y niñas:
 - ¿Qué conocimiento tienen los niños y niñas de lo que les presentaré?
 - ¿Qué experiencias previas han tenido con respecto a lo que les presentaré?
 - ¿Qué es importante que aprendan?
 - ¿Qué podrían aprender?

- Recursos y materiales:
 - ¿Con qué recursos cuenta el centro educativo que me permita satisfacer los objetivos planteados?
 - ¿Qué recursos son indispensables?
 - ¿Qué recursos son más atractivos?
 - ¿Qué recursos son más pertinentes?

- Actividades a desarrollar iniciada por los adultos:
 - ¿Qué quiero que aprendan los niños y niñas por medio de esta experiencia?
 - ¿Es relevante la experiencia propuesta?
 - ¿Es una actividad adecuada para este grupo de niños y niñas?

- Roles del adulto
 - ¿Qué harán los adultos en el inicio de la experiencia?
 - ¿Qué harán los adultos en el desarrollo de la experiencia?
 - ¿Qué harán los adultos al concluir la experiencia?
 - ¿Cómo establecer algunos acuerdos entre los adultos que estamos con los niños y niñas?
- Espacio
 - ¿Dónde es mejor desarrollar la experiencia de aprendizaje?
 - ¿Qué transformaciones haremos en el espacio?
 - ¿Cómo pueden los niños y niñas elegir el espacio?

3.4.7 Evaluación

3.4.7.1 Algunos alcances frente a su conceptualización

La evaluación es el punto de partida del diseño curricular. De lo contrario se caería en un activismo o hacer sin sentido. Pero es de relevancia detenerse en su significado y cómo éste ha cambiado por el paso del tiempo y ha presentado etapas (Garanto, 1989) en dicha trayectoria.

La primera de ellas, se ha denominado pre-tyleriana exponiendo a la evaluación como medida, emanada de la sicología conductista, donde apuntaba específicamente a las diferencias individuales de las personas, en la que se utilizaban la aplicación de test y baterías de test. Es importante hacer mención que su denominación se debe a Ralph Tyler como el pionero en desarrollar el primer método de evaluación educacional, en los años '30 y principio de los '40. (Mora, 2004)

El segundo periodo se le ha llamado el periodo Tyleriano, destacado por considerar a la evaluación como el grado de congruencia entre objetivos y su grado de consecución, poniendo énfasis en la selección y organización de contenidos. Castillo y Cabrerizo (2003) exponen al respecto:

Mediante las postulaciones de Tyler pasó a concebirse la educación como un proceso sistemático, con el fin a producir modificaciones en la conducta de los alumnos mediante la instrucción. De la mano con el desarrollo tecnológico del currículum, la evaluación fue considerada como el mecanismo que permitía comprobar el grado de consecución de los objetivos propuestos. (p. 4)

Un tercer momento después de los años '50 es caracterizado por el enjuiciamiento, es decir, se juzga lo observado o evidenciado.

Un cuarto periodo, se puede indicar como nuevos enfoques o tendencias en la evaluación. Esta propone que la evaluación está orientada a dos niveles: “hacia los alumnos y

hacia la toma de decisiones sobre el programa o el método y evaluación entendida como valoración del cambio ocurrido en el alumno como consecuencia de una acción educativa sistemática”. (Castillo y Cabrerizo, 2003, pág. 5) En los años ´70 se asocia a investigación y control.

El quinto periodo propone la proliferación de modelos, estos se asocian a dos grandes paradigmas evaluativos: la evaluación cuantitativa y la evaluación cualitativa. Si bien estos dos paradigmas difieren entre sí, coexisten en hechos actuales, debido a que no existe una sola manera de evaluar, existen múltiples y asociadas a los dos paradigmas. La evaluación constructivista como tendencia evaluativa ha tomado auge en los últimos años, especialmente en la evaluación de proyectos sociales y en el ámbito educativo y curricular, destaca la importancia de detenerse en el proceso más que en el producto. (Mora, 2014)

En cuanto a la definición de evaluación, hay diferentes concepciones según el tiempo y el sustento paradigmático, así Cronbach (1963) propone la evaluación como “la recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo”. Posteriormente, Schuman (1972), consideraba que “evaluar es emitir juicios de valor”. (Castillo y Cabrerizo, 2003, pág. 6) y Stufflebeam postulaba que “evaluar es el proceso de planear, recoger y obtener información utilizable para tomar decisiones alternativas”. Años más tarde (1995), Casanova entendía la evaluación como

Un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporando al proceso educativo desde su comienzo de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa, mejorándola progresivamente. (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 6-7)

En diferentes definiciones se puede apreciar la utilidad de las etapas de la evaluación, terminando con la toma de decisiones y no quedar solo en la recogida de información. Sin embargo, muchas veces la evaluación se ve más como control que como mejora, o bien se predice y de alguna manera se “estigmatiza”. El modelo denominado evaluación iluminativa propuesto por Parlett y Hamilton en el año 1977, justamente señalaba que el objetivo principal

de la evaluación es la descripción y la interpretación, más que la valoración y la predicción. (Mora, 2014)

Sin embargo, aún la evaluación es vista como “(...) un fenómeno habitualmente circunscrito al aula, referido a los alumnos y limitado al control de los conocimientos adquiridos a través de pruebas de diverso tipo.” (Santos Guerra, 2000, p. 1) Esta percepción positivista de la evaluación lamentablemente es la más utilizada, donde se la relaciona con clasificación de estudiantes, los que saben y los que no saben o bien como se utiliza mucho en educación infantil “logrado y no logrado”, sin acercarse a un proceso de reflexión comunitaria relevando a la evaluación como un proceso de diálogo, comprensión y mejora como dice Santos Guerra. (2000)

Para el referente curricular chileno, Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2001b), la evaluación tiene un espacio importante, señalando que es un proceso permanente y sistemático, mediante el cual se obtiene y analiza información relevante sobre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, para formular un juicio valorativo que permita tomar decisiones adecuadas que retroalimenten y mejoren el proceso educativo en sus diferentes dimensiones. (p.107)

Algunos de los principios generales de la evaluación, básicamente, planteados por Santos Guerra (2014) y otros autores, se expresan a continuación, señalando que la evaluación es:

- Un fenómeno moral, no meramente técnico. Ello se refiere a las implicancias que tiene este proceso y por tanto, la gran responsabilidad del docente. Es un problema de tipo moral evidentemente, puesto que personas emiten un juicio de valor sobre otras personas. En este caso, educadores señalan lo que es bueno o no frente a lo que realizan los niños y niñas, ya que el peligro de etiquetar y de condicionar demasiado las posibilidades de la niña o niño. (Bassedas, 2013) Así se puede observar que muchas veces utilizan conceptos y prácticas bajo un paradigma cuantitativo y poco constructivista si analizamos conceptos como “medición”, “logrado y no logrado” o

bien cuando se puede apreciar que solo se recolecta información y no se analiza y, menos aún, no es el punto de partida para el diseño curricular. Además, se centra generalmente en el que aprende y no en todo el currículo, evaluando todos los elementos curriculares que determinan lo que aprende el niño/a como es el mismo docente. (Manhey, 2009, p. 48)

- Un proceso y no un acto aislado. (Santos Guerra, 2014) Es decir, se debe entender la evaluación como un acto natural, siendo la evaluación parte del aprendizaje, menos aún en estas edades hacer actividades especialmente para evaluar, la evaluación se desarrolla en un contexto real. Además, se puede desarrollar en diferentes instancias y tener finalidades distintas, por ende, no debiera de existir un día de la evaluación, sino que cada experiencia que viven los niños y niñas, permite recoger valiosa información.
- Un acto participativo. (Santos Guerra 2014), Especialmente en estas edades (menores de tres años) donde es importante recoger, analizar y tomar decisiones con respecto al desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas y con gran participación de los agentes educativos y, especialmente, de la familia.
- Un reflejo del concepto de niño y niña. Contar o elaborar instrumentos que cotejen presencia o ausencia de conductas, limita la riqueza de lo que es y pueden hacer las personas. Al disponer de instrumentos de carácter más cualitativos, nos ayudarán a comprender mejor lo observado, y por tanto a los niños y niñas.
- Una responsabilidad profesional. Para evaluar, hace falta tener un conocimiento especializado del proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, es necesario que los Educadores tengan formación relacionada a qué debieran saber los niños y niñas y cómo aprenden especialmente, además de estrategias didácticas relacionadas.
- Un reflejo de la diversidad. En tal sentido, ante una experiencia de aprendizaje habría que tener presente diferentes niveles de exigencia traducidos en objetivos (aprendizajes

esperados) y evaluar recogiendo esas peculiaridades. Por el contrario, en ocasiones las prácticas pedagógicas referidas a la evaluación dan cuenta de una mirada homogénea, donde se evalúa con el mismo instrumento a todos los niños y niñas, en la que la evaluación, más que ser un medio para recabar información, sirve para clasificar estudiantes. (Manhey, 2009)

- Un proceso y tiene etapas que la convierten en rigurosa, en tal sentido, estas serían: (Castillo y Cabrerizo, 2003) a) Obtención de información: se refiere a la recopilación de datos a través de procedimientos válidos y fiables. Ello se hace por medio de instrumentos y/o procedimientos seleccionados con rigurosidad. b) Formular juicios de valor: los datos obtenidos deben permitir fundamentar el análisis y posterior valoración de estos, aportando al juicio valorativo. Es importante que este vaya ligado a un marco de referencia, tales como antecedentes teóricos como empíricos, por ejemplo, la historia particular del niño. c) Tomar decisiones: posteriormente a la recolección de información, análisis y valoración según marco de referencia, se toman decisiones, tales como continuar con el objetivo (o aprendizaje esperado seleccionado), complejizarlo, cambiar de estrategias didácticas, usar otros recursos, variar la experiencia u otras sugerencias que debieran de escogerse producto de la reflexión personal y de equipo.

Estas características nos llevan a reflexionar ante la importancia de la evaluación y sus implicancias no solo pedagógicas, sino en el desarrollo de una persona, donde muchas veces se estigmatiza producto de una evaluación. Así, como hace mención Bassedas (2013), en esta etapa “la evaluación debe servir básicamente para actuar, para tomar decisiones educativas, para observar la evolución y el progreso del pequeño y para plantearse si hay que intervenir o modificar, determinadas relaciones o actividades en el aula.” (p. 194)

3.4.7.2 La importancia de la observación en menores de tres años

La observación tiene características que la hacen más o menos rigurosa, lo que permitirá posteriormente hacer un registro sistemático, válido y confiable de fenómenos o comportamientos manifestados en determinadas situaciones, también se puede entender cómo examinar atentamente. (Gonzaga, 2013) Por tal motivo, se transforma en la técnica básica utilizada para poder recabar información valiosa en las prácticas pedagógicas, donde no basta mirar, es preciso observar cuidadosamente, escudriñando. (Santos Guerra, 1998) Ello quiere decir que se debe aprender a observar. “Por lo tanto, observar es un verbo activo, es un acto creativo que requiere nuestra interpretación. Por eso, observar implica pensar de nuevo, pensar sin prejuicios.” (Davoli, 2011, p.16)

En educación, donde el educador es un investigador de la realidad, la observación se transforma en la técnica básica utilizada para poder recabar información relevante, para investigar las diferentes realidades que se dan en el ámbito educativo. Esta es la estrategia más utilizada por los educadores en esta etapa, para recoger información de los aprendizajes de los niños y niñas. Sin embargo, se debe aprender a observar, lo que implica aprender a mirar cuidadosamente y sin pre-juicios, ya que a través de ella puede ser una fuente valiosa para conocer a los niños y niñas, las interacciones que se dan en el aula, así como los ambientes de aprendizaje.

A lo largo de los años, la observación ha cobrado importancia y muchas veces se le ha visto como parte de la evaluación, pero hay diferencias entre ellas. La primera requiere una examinación cuidadosa, de una focalización, una selección de lo que nos interesa; la evaluación, en cambio, comprende un análisis de lo observado para poder tomar decisiones. En tal sentido, se puede decir que la observación está al servicio de la evaluación, es un acto de conocimiento, pero no un conocimiento abstracto, se trata de “una emoción del conocimiento que contiene toda nuestra subjetividad, expectativas, aquello que esperamos que pase, nuestras hipótesis y nuestras teorías de referencia, en las cuales nosotros también

estamos reflejados” (Davoli, 2011, p.16), ya que depende de nuestro punto de vista, de nuestras preguntas previas y de nuestros imaginarios. Tal como pasa en la investigación científica, tenemos ciertas hipótesis o supuestos. Al respecto, se puede afirmar por tanto, que la evaluación siempre va a partir de una indagación de algo que interesa y para ello es fundamental la observación; sin embargo, no se puede quedar en esta etapa del proceso, ello es solo el punto de partida. Se requiere de un acto sistemático en el cual detenerse, se analice lo observado produciendo conocimiento, compartiéndolo con la comunidad educativa, especialmente, otros profesionales y técnicos que participan en el proyecto educativo y con la familia, de tal manera de tomar decisiones que retroalimenten el proceso educativo.

En relación a cómo se observa, algunas de las características asociadas son:

- Natural: donde no se creen ambientes ficticios para ello. Es así como la evaluación es parte del aprendizaje y, por tanto, si el niño y niña aprenden jugando, así también debería realizarse la evaluación.
- Participativa: es decir, se deben generar espacios para que diferentes agentes educativos participen en el proceso: educadores, personal técnico, personal de apoyo, familiares y otras personas que están involucradas. Así se da una interesante reflexión y debate en que los diferentes agentes educativos aprenden de todos. En el caso de los niños y niñas, también pueden observar sus fotografías o evidencias haciendo recuerdos de lo vivido, además de demostrarles que lo que han hecho o vivido tiene importancia para las personas que los rodean. Cuando van creciendo pueden participar más, haciendo pequeñas apreciaciones o realizando una metacognición de lo realizado.
- Sistemática: que sea una acción permanente, donde producto de varias observaciones, se pueda analizar, emitir juicio y tomar decisiones. Al respecto, Gonzaga señala que “la observación debe sistematizarse, ya que no es una actitud contemplativa, más bien requiere la actuación del sujeto sobre el medio mediante una planificación y constatación y efecto de sus acciones. (Cortéz y Deza, 2002)” (Gonzaga, 2002, p.115)

- **Activamente:** la observación no es un acto pasivo, se requiere tener que preguntarse y muchas veces dialogar con el otro. Nuestros comentarios o preguntas deberían manifestar la teoría que hemos formado sobre la teoría de un niño. Así que, en vez de hacerle al niño una pregunta general, como por ejemplo "¿por qué lo hiciste de esa manera?", podríamos hacer un comentario específico basado en nuestras observaciones y decirle "Esta vez tuviste que tirarla. Antes pudiste simplemente soltarla." Si nuestras especulaciones son inexactas, el niño nos lo comunicará corrigiendo nuestras ideas equivocadas o pasando por alto nuestros comentarios. Por otro lado, si nuestras especulaciones son acertadas, deberían servir para articular conscientemente las teorías del niño, y podríamos anticipar que este nos dé una explicación. (Forman, 2005)

Como se expresó anteriormente, la evaluación debe ser parte de la cotidianidad, debe ser natural, sin necesidad de diseñar actividades “especiales”. Así, el cambio de pañales, la comida, el baño, el patio o cualquier experiencia en que participen los niños y niñas nos permitirá conocerlos. Por tanto, como señala Forman y Hall (2005), hay motivos para observar a niños y niñas, como:

- Descubrir sus intereses. Por ejemplo: le gusta jugar con la pelota.
- Evaluar los grados de su desarrollo. Por ejemplo: la niña o tira la pelota muy fuerte o no la tira; no varía la fuerza, según un continuo de mucha fuerza, menos fuerza y poca fuerza.
- Descubrir cuáles estrategias utilizan los niños y niñas para alcanzar sus metas. Por ejemplo: la niña convence a un amigo a que le preste la pelota pasándole otro objeto del interés del niño.
- Descubrir qué habilidades los niños y niñas necesitan practicar y sus logros. Por ejemplo: descubrimos que prefiere jugar a la pelota, ya que observamos que al jugar a saltar la cuerda se enredaba.

- Aprender de sus personalidades y temperamentos. Por ejemplo: cuando le quitaron la pelota se quedó callada y se fue a un rincón de la sala.

En coherencia con los desafíos de una educación centrada en las personas, donde importa ayudarlas en su desarrollo y aprendizajes, se deben privilegiar registros que permitan detenerse en el proceso más que en el producto.

Ello se hace muy necesario en la etapa de los niños y niñas menores tres años y evidentemente en Educación Parvularia no se debiera poner una calificación o categoría o juicios determinantes clasificando a los niños y niñas en “buenos”, “regulares” o “deficientes”, o señalar “Logrado, Por Lograr o No Logrado” como si el resultado esperado fuera uno solo, además ello se deriva de un concepto de niños y niñas, de enseñanza y de educado. Como señala Santos Guerra (2014) “Dime cómo haces la evaluación, y te diré qué tipo de profesional (e, incluso de persona) persona eres”. (p.16)

3.4.7.3 Algunos instrumentos para recoger información

Existen instrumentos no estructurados o abiertos o llamados también registros de tipo descriptivos, donde se narra lo observado de manera más objetiva. Es así como hoy en día, cuando la educación se centra mucho más en el proceso que en los resultados y donde es necesario reconocer las características, necesidades, intereses y fortalezas individuales, los registros cobran real importancia. Como dice Santos Guerra (1998, p.7) al respecto, no es aconsejable, la utilización de escalas de observación que desmenucen la realidad para efectuar un registro cuantitativo, porque:

- cierran la atención del observador a lo impredecible, a lo novedoso, a lo peculiar.
- restringe la realidad al encasillar el comportamiento.
- descontextualiza la observación, ya que no permite situar cada hecho en el clima y ambiente en que se produce.
- empobrece, a través del aparente rigor de la cuantificación, la riqueza de matices de la conducta humana en un escenario tan complejo como el aula.

Por el contrario, los registros abiertos ofrecen libertad en cuanto a qué observar y permitir registrar hechos incidentales y detenerse en el proceso, emergiendo posteriormente más elementos para el análisis, lo que es diferente a cotejar conductas preestablecidas.

Los diferentes instrumentos y técnicas que se utilizan en la evaluación deben ser adecuados para obtener la información necesaria sobre el proceso de aprendizaje de todos y cada uno de los niños y niñas, ya sea de manera grupal o individual, donde se debe expresar en términos cualitativos “debiendo contemplar los progresos efectuados por los niños en tal sentido”. (Castillo & Cabrerizo, 2003, pág. 253)

Existe una gran variedad de instrumentos que permiten recolectar la información, desde muy cualitativos a más cuantitativos, los que evidentemente están diseñados y utilizados bajo diferentes paradigmas. Algunos son muy clásicos y otros más innovadores y

especialmente útiles pensando en los niños y niñas menores de tres años. A continuación se señalan algunos de ellos:

Documentación:

Al respecto, Hoyuelos (2006, p.153) señala que “la documentación consiste en la recogida y exposición sistemática y estética (a través de escritos, imágenes, paneles, vídeos, palabras de los niños y niñas, productos gráficos) de los procesos educativos. No se trata solo de plasmar lo acontecido, sino de construir –en diversos formatos– un producto público que dé cuenta narrada de lo vivido.” Asimismo agrega Abad (2008) el usar este tipo de estrategia permitirá la reflexión rigurosa y metódica de los procesos educativos.

Algunas de las características de la documentación pedagógica, de acuerdo a lo expresado por el italiano Malaguzzi (Hoyuelos, 2006) se caracteriza por:

- visibilizar los procesos pedagógicos de los niños y niñas, haciendo público y confrontable el trabajo de la escuela.
- registrar diferentes tipos de aprendizajes y procesos.
- ser auto-representación, entendida como la capacidad de cada espacio individual de narrar el conjunto de elecciones que generan el ambiente de la escuela como un holograma.
- tener un orden metafórico de los registros documentados.
- permitir pensar, reflexionar e individualizar los campos de investigación en el proceso de elaboración de cada uno de los proyectos.

Lo importante es hacer de este proceso un medio para comprender a los niños y niñas, no se documenta para archivar o guardar en álbumes, se documenta para llevar registro, para hacer un trabajo sistemático y riguroso. Como decía Malaguzzi, “*lo que no se ve no existe*” (en Abad, 2008) estimulando a algunas educadoras a observar y registrar. Se ofrece como una ocasión para releer los procesos de aprendizaje (Abad, 2008, p.64) y no solo a los educadores, sino que a los niños y niñas les permite recordar lo vivido, tomar conciencia de los procesos vividos, a revivir la situación. En cuanto a las familias, les permite conocer lo que hacen sus niños y niñas dentro del centro educativo, hablar de ello, recrearlo en el hogar y valorar el trabajo pedagógico que desarrollan los educadores.

Material Audiovisual

Comenzaremos por este por tratarse de un material muy valioso que permite recolectar evidencias y observarlas.

Sobre qué es lo que se debe documentar a través de imágenes y fotografías, Malaguzzi (en Hoyuelos, 2006, p.142) propone experiencias cotidianas, el actuar y pensar de las investigaciones y aprendizajes, la apropiación de lo novedoso y lo desconocido, la organización de la curiosidad, la construcción de los sentimientos y qué y cómo se provocan, los puntos de vistas y reflexiones, cómo ponen a prueba sus hipótesis del niño y niña, su energía y vitalidad, la satisfacción de deseos y necesidades, el establecimiento de relaciones y cómo las significan, así como interpretan el mundo que los rodea.

La narrativa pedagógica:

Esta es otra forma de registrar, donde el adulto anota sus impresiones de lo que observa. La documentación narrativa de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógica orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (Suárez, 2003 y 2005).

En coherencia con lo expuesto, “la investigación biográfica y narrativa en educación se asienta pues dentro del *giro hermenéutico* producido en los años setenta en las ciencias sociales” (Bolívar, 2002, p. 42) en tanto, la narración como estrategia pedagógica, considera, según Jerome Bruner, supuestos universales (Hoyuelos, 2006, p.145) caracterizados básicamente por una selección de un tiempo del que se narrará, lo que comprende un inicio, un desarrollo y un final, una intención fenomenológica en las actuaciones de los niños (en el caso del uso para recabar aprendizajes) lo que constituye la fuerza de las narraciones. Así, posteriormente, se realiza una o varias interpretaciones legibles y comprensibles de los acontecimientos vividos por los niños, que permiten reflexionar globalmente sobre la complejidad de las experiencias, aclarando que las interpretaciones pedagógicas no son absolutas ni suficientes, por el contrario, estas deben estar dispuestas a recibir

cuestionamientos y críticas. De esta manera, se recogen evidencias que se alejan de instrumentos donde lo que se va a observar está determinado y acompañado de un enfoque positivista, donde se establece “una distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad. La investigación narrativa (e interpretativa) viene justo a negar dicho supuesto, pues los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad.” (Bolívar, 2002, p.41)

Otros instrumentos que se exponen a continuación, son más utilizados o más antiguos, ya que si se revisan las prácticas pedagógicas – por la experiencia de la investigadora- muchas veces se privilegian instrumentos cerrados.

3.4.7.4 Instrumentos no estructurados o abiertos

Dentro de este tipo de instrumentos se encuentran los registros anticipados, los cuales pueden ser planificados con antelación, en función a los aprendizajes esperados, o bien, se registra algún hecho incidental o emergente, lo que se ha llamado registro anecdótico. Tanto los anticipados o emergentes como el último mencionado, pueden ser grupales o individuales.

En ambos tipos de registros, se debiera realizar una breve descripción de los hechos que parecen relevantes, sin que medie ninguna apreciación subjetiva, efectuándose una narrativa en forma clara y precisa. Al final del registro, en un apartado se pueden poner comentarios, manifestando una apreciación del hecho observado. En la actualidad, cuando la educación se centra mucho más en el proceso que en los resultados y donde es necesario reconocer las características, necesidades, intereses y fortalezas individuales, los registros cobran real importancia. (Manhey, 2011)

Instrumentos estructurados:

Entre ellos se encuentran las Matrices de Valoración (rúbricas) escalas, de apreciación o evaluación numérica, Lista Cotejo.

Como dice Santos Guerra al respecto, no es aconsejable, la utilización de escalas de observación que desmenucen la realidad para efectuar un registro cuantitativo, porque:

- Cierran la atención del observador a lo impredecible, a lo novedoso, a lo peculiar.
- Restringe la realidad al encasillar el comportamiento.
- Descontextualiza la observación, ya que no permite situar cada hecho en el clima y ambiente en que se produce.
- Empobrece, a través del aparente rigor de la cuantificación, la riqueza de matices de la conducta humana en un escenario tan complejo como el aula.

Algunos registros pueden ser de tipo Anecdótico o Emergente, los que son instrumentos en los cuales se narra una situación incidental, es decir, que no estaba planificada. Esta puede ser una situación, un acontecimiento o un suceso significativo del desarrollo o aprendizaje del niño y la niña y las circunstancias que lo rodean, hechos que sorprendan. Por ejemplo, un niño de 10 meses de edad que siempre al llegar a la “Sala Cuna” (o establecimiento educacional) llora y en esta ocasión es primera vez que no lo hace, o bien un niño que después de haber controlado esfínteres, este día no lo hace, o un pequeño grupo de niños que descubren un caracol en el patio y buscan lupa e investigan espontáneamente cómo es. También los de tipo planificado o llamado focal, dado que tiene un foco específico, son instrumentos en los cuales se narra una situación, la cual previamente se ha planificado de manera que se controla más la situación que en el anterior tipo. Pueden ser situaciones grupales o individuales. Un ejemplo sería registrar qué pasa con el grupo de niños frente a una experiencia de aprendizaje distinta, como ofrecerles la posibilidad de elegir un tema grupal o una salida pedagógica en la cual se visita un museo, etc. (Manhey, 2011, p. 21)

Las Escalas, en cambio, pueden concebirse como un continuo de valores ordenados correlativamente que admite un punto inicial y otro final. Si evaluamos el rendimiento

académico de estudiantes, podemos asignar el valor cero al mínimo rendimiento imaginable al respecto; mientras que al mayor rendimiento posible, podemos atribuirle valores según resulte más práctico, marcando los límites a las categorías de medición. Los indicadores como tal deben ser capaz de medir el aprendizaje esperado de manera concreta, respetando todas las características de los instrumentos de medición. Existen diferentes tipos como las de apreciación numérica, en las que se adjuntan categorías con sus puntajes.

Finalmente, hacemos mención a un instrumento dicotómico como son las denominadas Listas de Comprobación o Cotejo. Estas tienen indicadores y se anexan solo dos categorías de medición las que hay que definir, recabando básicamente el producto, no el proceso. Por ejemplo Sí y No, o Logrado y No Logrado. Evidentemente, con niños y niñas menores de tres años, hay muchas diferencias particulares que estos instrumentos no permiten recoger.

Dentro del Marco Curricular de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, lo que se refiere a la evaluación radica en dos procesos claves:

- La evaluación pedagógica a nivel de aula
- La evaluación de aprendizajes a nivel nacional a través de la aplicación de un instrumento estándar. (JUNJI, 2005, p.16)

De acuerdo a lo señalado por JUNJI (2005) la evaluación tiene diversas características, las que se definen como:

- Es sistémica y documentada.
- Recoge información de distintas fuentes.
- Evalúa la organización e implementación de la experiencia.
- Plantea indicadores coherentes con la experiencia educativa y el aprendizaje esperado.
- Permite evaluar diferenciadamente en atención a las características de los procesos.
- Integra procedimientos, técnicas, instrumentos y análisis de orden cuantitativo y cualitativo.
- Es participativa. (p.16)

Esta institución dentro de sus lineamientos establecidos en el marco curricular, hace referencia a la evaluación como un proceso dual: el primero, dentro de la experiencia pedagógica, recogida a través de la observación y los registros. La segunda, mediante un instrumento estandarizado elaborado especialmente para JUNJI, el que es aplicado en todos los jardines, siendo este llamado con las siglas IEPA (Instrumento de Evaluación para el aprendizaje). Este mecanismo de evaluación se comenzó a aplicar en todos los jardines dependientes de la JUNJI en el país desde el año 2012.

Dentro de las orientaciones principales del instrumento mencionado, da cuenta de que “los aprendizajes importantes se encuentran articulados en el primer y segundo ciclo como una matriz de valoración cuya complejidad es progresiva” (JUNJI, 2010) es así como va tomando mayor complejidad a medida que el niño y niña va avanzando en su desarrollo.

Una de las principales condiciones de este instrumento es la necesidad de obtener y reunir la mayor cantidad de información de los procesos de aprendizaje de cada uno de los niños y niñas a quienes se les va a aplicar IEPA. Esta información debe ser recogida anticipadamente mediante diversos mecanismos, tanto cualitativos como cuantitativos, además de incorporar la apreciación de los agentes que se encuentran en el aula, como es la técnico y la educadora.

Este instrumento considera 3 ámbitos, 8 núcleos, 31 focos y la selección de 43 aprendizajes esperados relevantes por cada ciclo. Los muestra en categorías o descriptores divididos en ambos ciclos: 0 a 3 años y de 3 a 6 años de edad. (JUNJI, 2010)

3.4.7.5 Tipos de evaluaciones:

Existen diferentes tipos de evaluaciones. Según el marco de referencia: edumétrica o referida a criterio, psicométrica o referida a norma; de acuerdo a quien evalúa: autoevaluación, heteroevaluación o coevaluación; según el momento: inicial, de proceso y final. No obstante, nos detendremos en la evaluación según su finalidad, la que puede adquirir tres tipos: la diagnóstica, la formativa y la acumulativa (o llamada sumativa desde un paradigma cuantitativo). Mediante la evaluación diagnóstica, se determinan los saberes de los estudiantes de tal manera de poder hacer las adecuaciones curriculares más pertinentes a sus intereses, necesidades, características y fortalezas. La evaluación formativa tiene como propósito conocer tanto las dificultades como los logros alcanzados por los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así, el educador puede “comunicar los niveles de aprendizaje y ofrecer ayuda a sus estudiantes, de tal manera que puedan seguir progresando y esforzándose para lograrlo” (Harlen, 2003, p. 10). Eso, sobre todo, con niños y niñas más grandes, en el caso de los menores de tres años, es fundamental establecer una comunicación con los adultos familiares o encargados de la educación y cuidado de los menores, otorgando así una “valiosa información a los padres y apoderados (as) respecto del proceso de sus hijos” (Harlen, 2003, p.15). Al final de esto, se lleva a cabo la evaluación acumulativa o a veces llamada sumativa. En el caso de los niños y niñas menores de tres años es de relevancia no solo entregar un número o llenar un instrumento a priori construido, dado la gran variedad de respuestas y el proceso muy particular que vive cada uno de ellos.

3.4.7.6 Evaluación del Currículo

Al hablar de evaluación educacional, debemos de referirnos a diversos focos, tales como: evaluación del contexto, de los recursos, del producto y, especialmente, del proceso de enseñanza y aprendizaje. Razón de ello, es que el que aprende no es el único implicado en el acto de evaluar, el hecho de que el alumno sea muchas veces el único evaluado en el sistema educativo tiene mucho que ver como dice Santos Guerra (2000) con la jerarquización donde el educador tiene más poder que el estudiante, con la irracionalidad, no considerando la diversidad de factores, y con la injusticia, atribuyendo responsabilidades generalmente al

estudiante y no viendo el educador su propia práctica. En tal sentido, se deben de evaluar los diferentes contextos de aprendizajes buscando mecanismos viables, pertinentes, objetivos y democráticos. Así se observará el todo y seguramente se tomarán decisiones acertadas que beneficien el logro de aprendizajes especialmente en los niños y niñas. De esta manera, cobra relevancia el hablar de “evaluación para el aprendizaje más que evaluación de aprendizajes”. Al decir evaluación para el aprendizaje, estaremos recogiendo información, analizándola y tomando decisiones en torno a todo aquello que interviene en dicho proceso. Sin embargo, “cuando se habla de evaluación de aprendizajes con frecuencia se centra solamente en eso y lamentablemente, hay personas que todavía sólo la entienden como proceso dirigido a comprobar el aprendizaje, lo cual es sólo control”. (Olivares, 2005, p. 93). Una evaluación para el aprendizaje es aquella, que si bien recoge evidencias, produce cambios y estos solo se producirán si hay un diálogo o comunicación (especialmente cuando se trata de bebés) entre los que participan del proceso de enseñanza y aprendizaje. (Manhey, 2009, p. 49)

Como marco de referencia legal, está la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño, la Declaración de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1948) y en la Declaración de los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de la ONU, el 20 de noviembre de 1959, además de la Convención de los Derechos del Niño (1989). Al referirnos a aprendizaje integral, estaremos dando cuenta de que se favorezca la incorporación de saberes, del saber hacer y el desarrollo de la persona en todos los *núcleos de aprendizaje*, de manera equilibrada, sin descuidar ninguno, es decir, favorecer el aprendizaje de la autonomía, la identidad, convivencia, lenguaje verbal, lenguaje artístico, conocimiento de los grupos humanos, los seres vivos y el desarrollo del pensamiento lógico matemático.

De acuerdo a Zabala (1996, p. 4) hay dos tipos de análisis que se han de incorporar como mínimo en la evaluación:

- el análisis del funcionamiento del grupo en su conjunto. Esta consideración tiene que ver con el desarrollo del programa o proyecto educativo, con el funcionamiento de los

dispositivos montados (espacios, materiales, experiencias) y con la actuación del propio docente;

- el análisis del progreso individual de cada niño/a. Pese a las limitaciones que impone el tiempo disponible y la cantidad de niños y niñas que se han de atender, parece fundamental ir haciendo un seguimiento individualizado de cada alumno/a (aunque sea mediante constataciones periódicas).

Esto último permite reconocer y valorar la diversidad en los niños y niñas. Educar en la diversidad no quiere decir desarrollar adaptaciones curriculares para “niños especiales”, hoy se debiera de hablar de un currículo flexible, en el que tienen cabida todos los niños y niñas. Por tanto, las prácticas pedagógicas –y la evaluación - debieran serlo también, para lo cual es necesario revisar los diferentes componentes curriculares. Es así como algunas estrategias que se podrían llevar a cabo desde la evaluación con un enfoque en la diversidad, podrían ser:

- Diagnosticar a los grupos de niños y niñas o estudiantes, en torno a sus características, necesidades, intereses y fortalezas.
- Trabajar en subgrupos los cuales no son permanentes, ello es según sus requerimientos de acuerdo al Ámbito, Núcleo o sector del aprendizaje que se vaya a potenciar.
- Seleccionar aprendizajes esperados diversos para niños y niñas.
- Desarrollar un trabajo diversificado de acuerdo a macro y micro proyectos que tengan sentido para los niños y niñas donde se dé énfasis a la resolución de problemas, la comprobación de hipótesis, búsqueda de alternativas, desarrollo de estas y reflexión ante lo que vayan descubriendo y aprendiendo.
- Favorecer una educación inclusiva, lo que implica procesos para aumentar la participación de los niños y niñas, reestructurando no solo las políticas, sino especialmente las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad, acogiendo a todos y todas, no solo a aquellos con deficiencias o etiquetados como “con necesidades educativas especiales”. Visto de este modo, la diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.

- Utilizar especialmente registros de tipo cualitativos, donde se recolecte información relevante en torno a los niños y niñas, analizando su historia de vida y su trayecto curricular. (Manhey, 2009, p.51)

3.5 Prácticas pedagógicas:

Es importante tener presente que una cosa es lo que se planifique (lo que se piense hacer, para qué, por qué, cuándo, cómo, dónde) y lo que realmente se lleva a cabo a través de las prácticas pedagógicas, donde el rol del educador es clave. Al respecto, se ha investigado que “el desempeño de los docentes en el aula es crucial para promover el aprendizaje entre los estudiantes. La investigación en eficacia escolar así lo respalda”. (Barber & Mourshed, 2007; Darling-Hammond, Deborah, Jin, Julian, & Holtzman, 2005; Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010; Sanders & Rivers, 1996 en Treviño, E., Toledo, G., Gempp, R., 2013)

Ese desempeño mencionado se llama “práctica pedagógica”, la que se refiere a toda aquella situación de aprendizaje en la que interactúan los sujetos (educador y educando/s), un escenario o ambiente de aprendizaje y el currículum enfocado al saber pedagógico; entendiendo *saber pedagógico* como “(...) el conjunto de conocimientos con estatuto teórico y práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad”. (Moreno, 2006, p.30) Es de relevancia el impacto de las prácticas pedagógicas en el aprendizaje de los niños y niñas y evidentemente en el bienestar de ellos, así “las prácticas pedagógicas se han estudiado desde distintas perspectivas, tanto de manera conceptual (Schon, 1984) como de forma aplicada (Mujis & Reynolds, 2007; Pianta & Hamre, 2009b”. (Treviño, E., Toledo, G., Gempp, R 2013, p. 44)

Dicho conocimiento teórico y práctico se refiere al corpus de saberes, que para Tardif (2004) lo transforman en el profesor ideal, definiéndolo como aquel que “conoce su materia, su disciplina y su programa, además de poseer ciertos conocimientos relativos a las ciencias de

la educación y a la pedagogía y que desarrolla un saber práctico, basado en su experiencia cotidiana con los alumnos”.

El currículo, por tanto, se concretiza en las prácticas pedagógicas, como hace mención Gimeno Sacristán, J. (2010) y, además, se constituye en una herramienta de regulación de las prácticas.

Ello nos permite entender el currículo como el desarrollo e implementación de diferentes factores a través de prácticas pedagógicas diversas de acuerdo a las múltiples realidades. Lo que constituye un microsistema, como señala Zabala (2006, p.15) definido este por “unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos, etc., donde los procesos educativos se explican como elementos estrechamente integrados a dicho sistema”. En consecuencia, lo que sucede en el aula se puede observar mediante la interacción de todos los factores curriculares mencionados.

En tal sentido, se plantea la relevancia de estudiar los diferentes contextos que influyen en el aprendizaje, ya que la conformación del espacio, la organización del tiempo y la participación de diferentes agentes educativos pueden ser factores claves por mencionar algunos.

También, enfatiza este autor, que “la planificación y la evaluación de los procesos educativos son una parte inseparable de la educación docente, ya que lo que sucede en las aulas, la propia intervención pedagógica, nunca se puede entender sin un análisis que contemple las intenciones, las previsiones, las expectativas y la valoración de los resultados” (Zabala, 2003, p.15). Si bien muchas veces están explícitos tanto los procesos de planificación previa o los de evaluación de la intervención pedagógica, esta no puede analizarse sin que se contemple dinámicamente desde un modelo de percepción de la realidad del aula que está estrechamente vinculada a la planificación, la aplicación y la evaluación.

En consecuencia, al planificar se requiere pensar de manera anticipada lo que se va a hacer y no realizar una improvisación; del mismo modo, la evaluación cobra importancia, ya que debiera de retroalimentar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el caso de la Educación Parvularia, el educador debe saber cómo son los niños y niñas de esta edad, cómo aprenden, qué deben de aprender y cómo debe de enseñar. En tal sentido, diversos son los factores que influyen en las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en la primera infancia. Al respecto, Domínguez y otras investigadoras (2007, p.353) han develado que, por ejemplo, la calidad del ambiente educativo, influye positivamente, “si el clima emocional de la sala es adecuado, se observan prácticas de mejor calidad”. De esta forma, las interacciones que se dan, se posicionan como un factor determinante de la calidad de las prácticas pedagógicas.

De acuerdo a Quinto (2010), existen criterios para definir una buena práctica en educación infantil. En algunos casos, se trata de acciones que se han institucionalizado por su validez, es decir, que al obtener un determinado resultado, se reelaboran con el fin de mantener los buenos, este es el criterio de las costumbres. Pero, el establecer acciones recurrentes y rutinarias no asegura una buena práctica. Muchas veces las educadoras realizan acciones rutinarias “porque siempre lo han realizado así” siendo necesario re-pensarlas. Tal es el ejemplo de señales en que se les induce a los niños y niñas que ordenen, que guarden, que vayan al baño, sin reflexionar que se acercan al conductismo y se alejan de una educación más humanista y que pretende que los educandos comprendan el porqué de lo que se les solicita y no “obedezcan órdenes”, reduciendo el desarrollo del lenguaje y del pensamiento. Es así como una parte importante para la definición de las buenas prácticas, es el nivel de participación con el que se planteen; si se establece acuerdo entre dos partes o se dan soluciones similares a ciertas situaciones, la práctica puede considerarse válida. Por último, se presenta el criterio de la contextualización, que se explica a partir de las relaciones que se establecen entre sus elementos. “Por tanto, el contexto influye enormemente en las buenas prácticas y, al mismo tiempo, éstas contribuyen a circunscribir y definir-pero también a modificar y cambiar-el propio contexto” (Quinto, 2010, p.27). Todos estos criterios son

aplicables solo circunstancialmente y deben ser reevaluados, considerando los objetivos iniciales y emergentes del proceso educativo.

En Chile, Treviño, E., Toledo, G., Gempp, R. (2013) realizaron una investigación referida a la calidad en la Educación Parvularia y a las prácticas pedagógicas. Esto en el Primer Nivel de Transición (niños de 4 a 5 años) en una muestra de escuelas públicas que atienden a estudiantes vulnerables en las regiones Metropolitana y VI región de Chile. Es importante hacer la distinción entre la práctica pedagógica de una educadora con niños y niñas de cuatro a cinco años con lo que debiera realizar entre los primeros meses de vida a los tres años; sin embargo, algunos elementos, que podrían ser comunes, son la importancia del clima de aula, como señalan dichos autores, haciendo hincapié en que este “determina las posibilidades del aprendizaje por cuanto provee las condiciones socioemocionales y de ritmo de la clase que permiten el intercambio de ideas, la reflexión, la evaluación, en síntesis, el aprendizaje” (p. 45). En dicha investigación, se analizaron los patrones de desempeño de las educadoras en la muestra para estudiar fortalezas y debilidades en las prácticas. Los resultados encontrados indicaron que estas alcanzaron niveles medios de desempeño en los dominios de apoyo emocional y organización de la clase, y niveles bajos en apoyo pedagógico, siendo el patrón de desempeño similar al encontrado en Estados Unidos y Finlandia, en estudios desarrollados al respecto. (Treviño et al., 2013)

En cuanto a las prácticas pedagógicas con niños y niñas menores de tres años, estas deben de tener algunas características que se hará mención más adelante. Esto es avalado por los aportes de los precursores de la Educación Parvularia y por investigadores y educadores contemporáneos que han dado algunas características al respecto.

Ya los educadores fundantes de la educación infantil aportaron ciertas especificidades con respecto al quehacer del educador, por ejemplo, Montessori señala que los materiales que se deben de poner a disposición de los niños y niñas “deben estar científicamente diseñados”, o Decroly hacía énfasis en que los niños y niñas debían tener experiencias relacionadas con el entorno, que los materiales deben ser realizados con los pequeños, según las hermanas Agazzi, promoviendo el uso y aprovechamiento de los recursos. Por otra parte, desde los inicios de la

Educación Parvularia con Froebel hasta hoy en día, se valora y promueve el juego como la actividad central de los niños y niñas. Se trata de un juego que, bien planificado y entendido, fomenta el aprendizaje a través del descubrimiento que hace el niño y en el que alcanza por sí mismo, nuevos conocimientos. En este sentido, Goldschmied (2005) acuña el término “juego heurístico”, donde destaca la gran importancia de este tipo de actividad exploradora espontánea y le da la relevancia y dignidad que merece al autodescubrimiento de parte del niño y niña. Se relaciona bastante con lo que plantea Pikler, quien estudió los movimientos de los niños y niñas en los años ´70 y aportó con su investigación a la relevancia del respeto a su desarrollo, haciendo énfasis en considerarlo como persona y en favorecer su desarrollo autónomo. Esta doctora señalaba “el perjuicio causado por las posturas impuestas no se limita al desarrollo de su motricidad, sino que también influye desfavorablemente en su desarrollo psíquico, en el desarrollo de su personalidad” (1985, p.15). Así, el desarrollo motor se produce de manera espontánea, mediante su actividad autónoma, de acuerdo a su maduración orgánica y nerviosa, agrega dicha autora. De esta manera, se puede observar como Goldschmied y Pikler coinciden en valorar y defender la importancia del respeto hacia el momento madurativo y evolutivo del niño, en el que el adulto solo es un observador, una presencia que no injiere en la acción del niño.

Es importante hacer alusión al término *Estimulación Temprana*, el que ha sido definido de diferentes formas y que nació, principalmente, como un esfuerzo para lograr un tratamiento oportuno para los niños y las niñas con alteraciones biológicas. Desde esta concepción, la estimulación temprana consiste en tratar, a través de técnicas y/o ejercicios, a pequeños con trastorno en su desarrollo. De esta manera, como señala Melograno (2010) “cualquier programa de estimulación verdaderamente científico no sólo debe considerar la acción sobre el componente sensorio-perceptual, cognoscitivo, afectivo y motor, sino también lo socioemocional, lo estético, la formación de hábitos (...) entre otros aspectos” (p. 33).

El cerebro pasa por grandes transformaciones durante el ciclo vital –en especial en la etapa prenatal y en la primera infancia– y su crecimiento y desarrollo son el resultado de la interacción armoniosa entre genética y experiencias del entorno. Aunque cada niño y niña nace con un cerebro programado genéticamente para sacar del entorno toda la información que

necesita para desarrollarse, las experiencias vividas en la primera infancia, o la privación de las mismas, van a matizar el proceso de desarrollo cerebral, puesto que en esta etapa se pueden identificar “periodos sensibles” para determinados aprendizajes, como es el caso del lenguaje (Campos, 2010, p.15).

Frente a lo expuesto anteriormente, no cualquier experiencia va a ser positiva para el niño y niña. Estas deben de ser de calidad, ya que, como se ha demostrado, van a influenciar en el “cableado” cerebral. Por eso es de suma importancia propiciar oportunidades, recursos y ambiente adecuados, pues en pocos años los niños y niñas tendrán que aprender muchas cosas: escuchar, hablar, caminar, escribir, leer, interpretar el mundo que los rodea, seleccionar, clasificar, inferir, entre tantas otras capacidades, base para todos los aprendizajes posteriores (Campos, 2010, p.48).

Investigaciones señalan “que incluir actividades variadas y adecuadas para el desarrollo de los niños (Dunn, 1993; Hayes et al., 1990; Peisner-Feinberg et al., 2000; Phillips et al., 2000; Phillips & Howes, 1997), así como la libertad para que estos elijan aquellas que les resulten más atractivas, son aspectos del proceso educativo relacionados con la calidad de la etapa y que influyen directamente en todas las áreas del desarrollo infantil” (Christie & Johnson, 1997; Koralek et al., 1995; NAEYC, 1997 citado en Covadonga, 2004, p.497-518).

Dado que el presente estudio tomó como referencia los grupos de niños y niñas menores de tres años atendidos en la Junta Nacional de Jardines Infantiles, se tomará como referencia lo explicitado por dicha institución con respecto a estrategias didácticas con los infantes de esta edad. Además, se explicitarán otras que se han encontrado relevantes en la literatura revisada al respecto.

3.6 Características de las experiencias educativas con niño y niñas menores de tres años:

De acuerdo a la literatura revisada y expuesta anteriormente, como son los periodos críticos, en el trabajo pedagógico con niños y niñas menores de tres años, habría que tener algunas consideraciones didácticas. Éstas son en base a principios de la pedagogía y especialmente a cómo aprenden los niños y niñas en esta edad. Al respecto Peralta (2008) ha especificado principios pedagógicos para el trabajo con bebés, señalando lo que se debe tener presente los adultos educadores:

- Facilitar la “auto-actividad”, ello quiere decir, el rol activo en los niños y niñas, favoreciendo que puedan moverse, explorar, escoger, manipular, buscar sus soluciones, en fin, que ellos sean los protagonistas.
- Seleccionar y ofrecer a los bebés experiencias acorde a sus posibilidades de crecimiento, desarrollo, y sus diferentes formas de aprender. Ello implica no adelantar contenidos o aprendizajes que no les corresponden.
- Propiciar siempre el bienestar integral de los bebés, es decir, se favorezcan diferentes áreas o ámbitos del aprendizaje, con especial énfasis en su desarrollo personal. Ello quiere decir, que lo que se le ofrezca a los niños y niñas les agrade, se sientan bien acogidos y lo pasen bien aprendiendo. Por ello es muy importante que estas experiencias sean a través de juegos y canciones y con personas muy cariñosas y en ambientes que no lo estresen.
- Ofrecer experiencias de manera oportuna y pertinente, lo que implica ofrecer en el momento lo que realmente requieren y de una manera respetuosa, lo que se aleja de experiencias de “sobre-estimulación

- Respetar la singularidad de cada bebé. Por tanto no se debieran repetir aprendizajes esperados u objetivos de manera homogeneizante, ni utilizar los mismos recursos o estrategias didácticas para todos iguales.
- Considerar los significados propios de cada niño/a. Es por ello que debemos de investigar en relación a las experiencias anteriores que ha tenido el niño, ello a través de la información que nos proporciona su familia.
- Equilibrar el tipo de experiencias de aprendizaje presentadas. Según el grado de energía, por ejemplo dinámicas y más tranquilas según necesidades de los niños y niñas. De acuerdo al tipo de interacciones; individuales, otras en parejas o grupos pequeños (de tres a seis niños si son bebés), así también es importante que tengan experiencias en recintos cerrados y también que aprovechen lo que el medio exterior ofrece como recursos de aprendizajes (los árboles, el movimiento de las hojas, sonidos de las aves...) Iniciada por los adultos y sobre todo iniciada por los niños y niñas donde el adulto observa y enriquece las oportunidades de aprendizaje.
- Buscar situaciones lo más “naturales” y contextualizadas posibles, desechando la artificialidad excesiva que afecte a los niños/as. Por ello es muy importante aprovechar los pequeños “descubrimientos” que hace el niño y aprovecharlos como una instancia de aprendizaje.
- Presentar objetos concretos que ofrezcan la riqueza de sus atributos. Sustento de ello es que los niños y niñas menores de tres años aprenden tocando, oliendo, mirando, es decir con todos sus sentidos. Pueden aprender de las aves correteándolas y tendrán una vivencia real, no será lo mismo si se le muestra una lámina en que no pueden percibir con todos o la mayoría de sus sentidos.
- Cautelar la seguridad en todo momento ya que en esta edad los niños y niñas son muy vulnerables, es decir, fácilmente les puede pasar algo, por ello antes de presentarle un

material debemos de revisar que esté limpio, no tenga puntas peligrosas o sea tóxico, al igual el ambiente limpio y libre de peligros.

- Mostrarle otros entornos y aportar a la riqueza de sus sensaciones perceptivas. El educador y las familias deben aprovechar el medio ambiente como un recurso de aprendizaje. El canto de un pájaro, observar las nubes, el movimiento de los árboles, el viento en el rostro de los niños y niñas, pueden ser recursos maravillosos para favorecer aprendizajes.

3.6.1 Experiencias que favorezcan el Apego.

Al momento del nacimiento, se produce el primer encuentro cara a cara entre el niño o la niña y su madre, allí surge la primera interacción social del bebé y se va constituyendo el vínculo afectivo que determinará en gran medida las condiciones para el desarrollo y aprendizaje, tanto durante este periodo como en el desarrollo posterior del niño/a. Ello les permitirá contar con un bienestar emocional y un soporte de interacciones sociales desde los primeros meses de vida. (JUNJI, 2010c) Así, los bebés humanos están biológicamente predispuestos desde el nacimiento a establecer vínculos emocionales fuertes con otra persona y a buscar con su presencia, seguridad. También, esa persona se convertirá en una figura importante, denominada figura de apego y muy pronto desarrollará una preferencia por el contacto y la proximidad con esta persona (Geddees, 2010), lo que será una pauta para las posteriores interacciones que establezca con otros. El contacto físico de la madre o cuidadora le hace sentir su corporalidad y le permite darse cuenta de sus propias acciones sobre el medio que lo rodea. Así, la relación de apego es crucial cuando el niño y la niña se descubren como otro separado de su madre y de los demás y se dan cuenta de que son uno más del conjunto de personas y objetos que lo rodean.

John Bowlby propone la Teoría del Apego (1969, 1973,1980), en la que describe el efecto que producen las experiencias tempranas en el desarrollo del niño, demostrando que las experiencias vividas durante los primeros años influyen durante toda la vida de la persona.

Define Apego como “el vínculo afectivo que un bebé forma con sus cuidadores, que los impulsa a permanecer juntos en el espacio y en el tiempo” (1969, p. 53).

En el año 1969, en su libro “Attachment and Loss”, Bowlby plantea que “la conducta instintiva no es una pauta fija de comportamiento que se reproduce siempre de la misma forma ante una determinada estimulación, sino un plan programado con corrección de objetivos en función de la retroalimentación, que se adapta, modificándose, a las condiciones ambientales” (p.78). Lo anterior presenta como principal consecuencia la posibilidad de la multivincularidad.

Durante los años sesenta, a través de un estudio longitudinal, se observaron a sesenta bebés y sus familias durante los dos primeros años de vida. Este pone “de manifiesto que el tipo de vínculo que los niños establecían con sus padres dependía fundamentalmente de la sensibilidad y capacidad de respuesta del adulto con respecto a las necesidades del bebé” (Schaffer & Emerson, 1964 en Oliva, 2004, p. 2).

Posteriormente, la discípula de Bowlby, Mary Ainsworth a partir del análisis de los datos que había recogido en sus observaciones de bebés africanos, encontró información valiosa para el estudio de las diferencias en la calidad de la interacción madre-hijo y su influencia sobre la formación del apego. Estos datos también revelaron la importancia de la sensibilidad de la madre a las peticiones del niño.

Entre las informaciones arrojadas es el determinar que existen tres patrones principales de apego: niños de apego seguro que lloran poco y se muestran tranquilos al ausentarse la madre o figura significativa, niños de apego inseguro o evitativo, que pueden quedar tranquilos y hasta indiferentes si la madre está o no, parecen no mostrar apego ni conductas diferenciadas hacia sus madres. El tercer tipo de apego es el que tienen los niños y niñas inseguros-ambivalente, siendo aquellos que lloran frecuentemente, incluso cuando estaban en brazos de sus madres, señalando las investigaciones realizadas por Ainsworth, que es muy probable este comportamiento cuando hay escasa disponibilidad de la madre.

Por todo lo expuesto, es preciso que la Sala Cuna o los espacios de cuidados de los niños y niñas cumplan funciones de maternaje, es decir, apoyen y realicen funciones propias de la maternidad. Estas, no reemplazan la relación vincular con la madre, pero pueden extender condiciones de bienestar emocional mientras ella no está presente, a través de figuras permanentes que acunen, contengan, protegen, cuidan, contienen y ofrecen gestos amorosos que gratifiquen a los niños y niñas (JUNJI, 2010c).

De esta manera, ofrece orientaciones a nivel nacional para todos los establecimientos referidas a favorecer el apego seguro, por ejemplo, que las educadoras proporcionen la oportunidad a las madres o adultos significativos de quedarse con los bebés o niños y niñas si éstos están angustiados, tristes o bien desarrollar acciones concretas como solicitar objeto de apego o consultar en relación a algunas costumbres, como por ejemplo, cómo consuela a su hijo o hija en la casa (JUNJI, 2010c).

3.6.2 Experiencias cargadas de afecto

La importancia del afecto en esta etapa es tan importante como una buena alimentación, así lo ratifican investigaciones, al señalar que el afecto es fundamental para la maduración neurobiológica y el desarrollo emocional, motriz y cognitivo de los niños. Actualmente, ya sabemos de la importancia del vínculo afectivo desde el inicio de la vida, que permite al bebé adaptarse al entorno, regular su ansiedad, confiar en sí mismo, buscar su autonomía y, principalmente, regular el funcionamiento de todas las estructuras cerebrales relacionadas con las emociones y el comportamiento (Campos, 2010, p. 43).

Afirma Goleman que durante los tres primeros años de vida “el cerebro de los bebés crece hasta los dos tercios de su tamaño maduro y su complejidad se desarrolla a un ritmo que jamás volverá a repetirse”. (1996, p.126) Por ello es relevante las interacciones cargadas de afecto y por ende el aprendizaje emocional que se favorece en los niños y niñas desde los

primeros días de vida. Dicho investigador señala además que de lo contrario, se producen lesiones graves pueden dañar centros de aprendizaje del cerebro.

El escuchar y mirar a los niños y niñas cuando hablan es tan relevante como alimentarlos, ya que como asevera Loris Malaguzzi (Hoyuelos 2006), escuchar implica por sobre todo, la capacidad de movilizar una serie de habilidades, actitudes y valores humanos en pro de la comunicación con otros, en un espacio seguro, paciente y único. Agrega:

La escucha, como actitud ética y estética, significa desconfiar de lo que ven nuestros ojos y oyen nuestros oídos. La escucha activa nos lleva a comprender cómo los niños piensan, desean, hacen teorías o nos introducen en sus caminos emocionales (...) Sin escucha el adulto pierde las herramientas imprescindibles de su propio trabajo: el asombro, la maravilla, la reflexión y la alegría de estar con los niños. (p. 127-129),

Agregamos la empatía, es decir, ponerse en el lugar del otro. Entender a los bebés, niños y niñas, eso permitirá la escucha atenta, y la observación y acogida a sus necesidades. Por ejemplo el no dejar a los bebés. Se ha señalado que cuando los bebés lloran y nadie los atiende, se estresan, las neuronas mueren, ya que se libera una hormona tóxica llamada cortisol. Además de ello, se daña la autoregulación, por lo que debe de haber un adulto responsivo, es decir, un adulto atento a atender sus necesidades. (Dawson, 2000 en Narvaez, 2013).

Por todo lo expuesto, como dice Goleman (1996) el impacto que tiene la crueldad o el amor con que se trata a los niños y niñas “modela el funcionamiento mismo del cerebro... la infancia constituye una ocasión que no debiéramos desaprovechar para impartir las lecciones emocionales fundamentales”. (p. 128)

3.6.3 Experiencias con Interacciones positivas.

Como señalan investigaciones (Sue Gerhardt en De Angulo J. M., Losada, L. S., Palmer, P. & Angulo, B., 2013) el área prefrontal del cerebro es considerada como el cerebro social y no se desarrolla automáticamente, las vías neuronales se establecen como resultado de las respuestas sociales que el bebé experimenta, no a través de palabras o instrucciones (Gerhard, S. *Why Love Matters: How affection Shapes a Baby's Brain*, 2009). Por tanto, más allá del proyecto que la comunidad educativa se proponga, las relaciones humanas que se dan entre sus miembros son muy importantes para el logro de aprendizajes significativos en los niños(as).

De acuerdo a lo recogido por Silva (2010, p. 311), “las diferencias culturales generan ‘estilos’ de interacción muchas veces poco comprendidos por los docentes (...) y también muy pocas veces recogidos, analizados e incluidos en las prácticas pedagógicas.

A partir de la interacción con la educadora y con sus pares, el niño y la niña amplían y enriquecen su comprensión de sí mismos y del mundo; aprenden a conocer lo que los separa y lo que los une a los otros; ponen en práctica la valoración y el respeto a los demás, la colaboración y la cooperación; conocen y aplican reglas y normas para funcionar bien colectivamente, y experimentan formas de resolver conflictos.

Desde muy temprana edad los bebés sienten las emociones de otras personas, pero, por supuesto, eso no es lo mismo que ser altruista. Ya entre los 14 y los 18 meses podemos mostrar con un experimento que se comportan de manera altruista. Por ejemplo, si ven a alguien tratando de agarrar una cosa, harán algo para intentar ayudarlo. A los 2 años y medio pueden distinguir simples convenciones sociales, como no tirar la ropa en el suelo, o leyes morales, como no lastimar a otra persona. (Gopnik, 2010)

Por otra parte, la forma de ser de los bebés y cómo se comportan también influyen en la manera en que los adultos interactúan con ellos y, a la vez, cómo interactúen los adultos con

los bebés influirá en ellos. Se forma un círculo que va y viene todo el tiempo entre lo que hacen los niños y lo que hacen los mayores. Así se va fomentando, positiva o negativamente, a lo largo de su desarrollo.

Los adultos que participan del proceso educativo deben preocuparse de favorecer interacciones personales positivas, ya que este tipo de clima humano claramente genera escenarios favorables para el aprendizaje y libres de estrés. Investigaciones como las de la doctora Megan R. Gunnar (en Campel, 2001) han demostrado que cuando los niños y niñas se estresan generan la *hormona cortisol*, la que tiene efecto dañino en su metabolismo, el sistema inmunitario y en el cerebro, haciéndolos vulnerables a procesos que destruyen las neuronas y reducen el número de conexiones en ciertas zonas, en tal sentido pueden sufrir retrasos en el desarrollo de los aspectos cognitivos, motor y social.

En coherencia con lo expuesto, los ambientes de aprendizaje deben ser tranquilos, estableciendo vínculos afectivos sólidos con los niños y niñas, de modo que se sientan felices, queridos, seguros y valorados.

Para el doctor Maturana, es esencial la interacción afectiva que se desarrolla entre educador y educando, con un profundo respeto, lo que aportará al desarrollo como un ser humano, con la aceptación del otro como “legítimo otro” (Piaget, Vigotsky & Maturana, 2001).

Desde el referente curricular de JUNJI, se dan orientaciones con respecto a la importancia de las interacciones positivas y su incidencia en el aprendizaje de los niños y niñas y dentro de estas interacciones se genera lo que han denominado *Ambiente Bien Tratante*, el que es definido como:

“aquellos en que niños y niñas son escuchados porque los adultos responsables están atentos a sus señales, sus emociones, sus necesidades de explorar libremente el medio que los rodea de manera autónoma; a prestarles ayuda y apoyo cuando lo necesitan. En ambientes bien tratantes los niños y niñas sienten seguridad y confianza, saben que cuentan con adultos que los protegen frente al peligro, y situaciones adversas” (JUNJI, 2010a, p.20).

Ello implica un ambiente emocional tranquilo, evitando situaciones de agresividad o violencia que alteren el clima afectivo del grupo, por lo que se requiere un perfil de educador en el que se destaquen sus actitudes empáticas, sensibles ante las necesidades de los niños y niñas, además que genere experiencias de buen humor, siempre en un clima de respeto.

3.6.4 Experiencias que favorezcan el rol activo en los niños y niñas

Como se hizo mención en capítulo II, diferentes precursores de la Educación Parvularia como Froebel y Montessori, relevaron la importancia de la *actividad* como un principio en la educación infantil o también llamado de la *auto-actividad*. De esta manera, se estará promoviendo lo que hoy se conoce como “el interés superior del niño”, como un derecho de los niños y niñas a expresar su opinión o punto de vista, en todos los asuntos que le afecten, además de favorecer su libertad.

Como señala Pineda (2013), todos los niños y niñas son activos por naturaleza, ejecutan acciones en su entorno, expresan sus deseos, sentimientos, emociones, curiosidades y, espontáneamente, buscan realizar sus capacidades y potencialidades haciendo y aprendiendo cosas que les interesan y les motivan. Estos aprenden y se desarrollan en y por las actividades que hacen. En tanto, el rol activo se relaciona con un concepto de niño y niña como personas con derechos, que piensan, opinan, desean, necesitan, sienten, que se puedan expresarse de diferentes formas.

Se ha determinado que el educador es relevante en el rol que tienen los niños y niñas, el que favorecerá o inhibirá un rol protagónico, para que pueda elegir, proponer, moverse a diferentes lugares y expresarse libremente. Para que ello suceda, el educador debe saber observar, esperar, escuchar, debe ser “sensible, responsable y espontáneo; que proporcione actividades adecuadas para el desarrollo, que sea interactivo, discuta, dialogue y explique razonadamente, que utilice un lenguaje adecuado para los niños y niñas, que anime a los niños y niñas a expresarse; que haga preguntas apropiadas (...)” (Koralec, 1995 en Beresaluce, 2008, p.145). Esto permitirá que los infantes construyan un autoconcepto positivo, lo cual les

dará seguridad al saber que pueden hacer las cosas que se propongan. Concuera con ello Tonucci (2007), quien expresa que “la primera y más importante acción que ha de emprenderse es la de dar a los niños y niñas el papel de protagonistas, darles la palabra, permitirles expresar opiniones, ponernos en actitud de escucharlos, de desear comprenderlos y con voluntad de tomar en cuenta aquello que ellos dicen” (2007, p. 65). A través de la presente investigación, se decodificarán categorías que pudieran ser muy relevantes y aportadoras.

Desde ya muchos años, (1938) Emmy Picker señaló la importancia de favorecer la autonomía. Como señalan investigaciones, en estos intentos de “parar” a los niños, se le tiran sus brazos, se fuerzan los discos intervertebrales de la columna, provocando un exceso de presión ya que no están listos todavía para ese esfuerzo, acarreado consecuencias óseas y en las articulaciones, como por ejemplo, en la rodilla y en la zona plantar. Por tanto, no es adecuado pararlos si no están maduros para ello. Por tanto, el desarrollo motor autónomo es posible si las condiciones del medio lo permiten y en ello el adulto educador tiene un rol importante.

3.6.5 Experiencias que favorezcan los lenguajes de los niños y niñas:

Junto con el apego, el lenguaje oral se considera como uno de los aspectos transversales del aprendizaje de los niños y niñas en esta edad. Gracias a la comunicación verbal, gestual o corporal, el niño y la niña establecen un contacto cercano y activo con los adultos significativos, jugando un importante rol en el desarrollo del vínculo afectivo, el conocimiento del mundo que los rodea y en el desarrollo de sus funciones cognitivas. El lenguaje es la herramienta que permite a los niños nombrar la realidad, relacionarse con los otros, comunicar ideas, necesidades e intereses (JUNJI, 2010a, p.8). Por ello, hay que respetar sus formas de comunicarse y su libre expresión.

Según Maturana y Dávila (2009), es de relevancia favorecer la expresión de las emociones y no “jibarizarlas”, lo que muchas veces se hace cuando se les pide autocontrol de estas, cercenando la posibilidad que tiene todo educando de preguntar, de equivocarse o de descubrir sus propias respuestas.

Los niños y niñas se comunican desde que nacen. La primera forma es a través del llanto y, poco a poco, mediante la interacción con otros, va enriqueciendo su forma de comunicarse. Ello hace indispensable contar con un buen modelo, dado que el lenguaje no solo sirve para la comunicación, sino que es un instrumento de información que le permite al ser humano el desarrollo del pensamiento. Para Vigotsky (1995), la comunicación y el contacto con otros cumple una función primaria. Es así como el primer lenguaje del niño es esencialmente social. A cierta edad, este lenguaje se encuentra dividido en forma bastante aguda en habla egocéntrica y habla comunicativa.

Con respecto al lenguaje oral, Santrock (2003) señala que los niños y niñas nacen con un dispositivo de adquisición del lenguaje, permitiéndoles detectar categorías de él, como la fonología, sintaxis y semántica. Además, asegura que hay ciertos hitos en el lenguaje que son comunes a diferentes lenguas y culturas. Al respecto, Vigotsky (1995, p.42) planteó cuatro fases del lenguaje:

- Fase primitiva o natural: Lenguaje preintelectual y pensamiento preverbal.
- Fase simple o psicológica simple: el niño o niña experimenta con las propiedades físicas de su cuerpo y con las de los objetos de su alrededor, es decir, el uso de herramientas como primer ejercicio de la inteligencia práctica del niño o niña, dominando antes la sintaxis del lenguaje que la del pensamiento.
- Fase de operaciones externas: utilizadas para la solución de problemas internos, el niño o niña cuenta con los dedos, lo que puede denominarse, según Piaget, como la etapa egocéntrica.
- Fase de crecimiento interno: la operación externa se convierte en interna. El niño o niña es capaz de contar en su cabeza y de usar la memoria lógica operando con relaciones inherentes y signos interiorizados, esto es, el desarrollo del habla en su etapa final del lenguaje interiorizado sin sonido.

También se le ha llamado etapa prelingüística a la primera, dado que comprende las primeras vocalizaciones, el balbuceo y la expresividad kinésica. Dicha etapa se desarrolla en el primer año de vida, más o menos hasta los 8 ó 10 meses. “En la manifestación de las primeras vocalizaciones, es necesario distinguir los gritos, llantos y la repetición de sonidos indiferenciados. Los gritos y llantos son manifestaciones expresivas espontáneas (...)” (Caycho, 2010, p.26).

Posteriormente viene la etapa lingüística, donde se distinguen fonemas y se pronuncian las primeras palabras, ello ocurre entre los 8 a 12 meses de edad. Así avanza dejando el balbuceo y la ecolalia de sonidos no existentes en el lenguaje de su entorno, de manera que:

(...) las primeras palabras (*papa, mama, tata, dada, nene, tete*) se oyen aproximadamente a los diez meses y desde entonces aumenta su caudal vertiginosamente; a los 20 meses dominará más de 100 palabras, más de 300 a los 2 años y más de 1000 a los 3 años (Caycho, 2010, p. 28-30).

A medida que crecen, los niños empiezan a hacer asociaciones, dicen *holofrases*, una o dos palabras equivalentes a frases u oraciones y, posteriormente combinan palabras. Existen palabras "pivotes", que acompañan a otras, por ejemplo “pan allí”, “pelota dame”. Después viene el uso de oraciones de dos palabras, con estructuras que incluyen diversos tipos de léxico: “caer muñeca”. Así, aproximadamente entre los 2 y 3 años de edad se adquiere el sistema gramatical y semántico (Caycho, 2010).

Hay algunos hitos importantes en relación al lenguaje, según Santrock (2003, p.164), los que se señalan a continuación:

Tabla 5: hitos en relación al lenguaje

Etapa aproximada	Manifestación verbal
Nacimiento	Llanto
1 a 2 meses	Comienza el gorgojeo
6 meses	Especialización de la lengua nativa. Comienza el balbuceo
8 a 12 meses	Utiliza gestos como: mostrar, señalar. Aparece la comprensión de palabras.
13 meses	Pronuncia la primera palabra.
18 meses	Comienza el aumento del vocabulario
18 a 24 meses	Utiliza expresiones de 2 palabras. Rápida expansión de la comprensión de las palabras

Fuente: Santrock, J., 2003, p.164

Es interesante comprobar el gran potencial de los bebés, a modo de ejemplo, se ha constatado que ellos pueden distinguir versos rimados de la prosa no rimada. Así también, investigaciones han demostrado que es relevante presentarles a los niños y niñas en los primeros tres meses de vida, diferentes frecuencias, sonidos agudos y graves o bajos y altos, de lo contrario, podrían tener dificultades de escucha y aprendizaje (Campbell, 2001).

El niño y niña menor de tres años están construyendo su lenguaje oral, lo mismo es con respecto a su identidad y esquema corporal y posibilidades de movimiento. En una investigación realizada por Farkas (2007), señala que la evidencia empírica apoya contundentemente el que los gestos refuerzan, en vez de obstaculizar, el desarrollo del lenguaje oral. Los gestos cumplen una función en el proceso comunicativo que va más allá de las personas a las cuales está destinado. Comparten, a la vez, un proceso de desarrollo similar al lenguaje, existiendo evidencia que apoya el que palabras y gestos son codificados como una señal individual por un sistema único de comunicación (Bernardis & Gentilucci, 2006). En dicha investigación, una de las conclusiones es la importancia de potenciar el lenguaje en lactantes y niños pequeños, lo cual podría considerar e incluir la modalidad gestual además de la verbal, en las interacciones que establecen los padres, educadores y otras figuras

significativas en la vida del niño, especialmente cuando la modalidad verbal no está completamente desarrollada. Muchas veces lo que no pueden expresar con palabras lo hacen a través del gesto, lo que los adultos debemos aprender a interpretar. Tanto en la comunicación gestual como verbal subyacen similares funciones simbólicas y cognitivas, y aunque la relación palabra-gesto varía según la edad, esta se mantiene a lo largo de todo el ciclo vital.

Como se puede observar, mucho tiempo se creyó en un determinismo biológico, sin embargo, las experiencias que tienen los niños y niñas harán que avancen y superen algunas dificultades. Por tanto, no se pueden señalar edades fijas para el desarrollo y en el caso del lenguaje esto también es flexible.

Por ello el adulto es, igualmente, responsable de potenciar estos aprendizajes donde favorecerá y valorará el lenguaje en sus diferentes manifestaciones.

JUNJI orienta a sus educadoras señalándoles la importancia de: (JUNJI, 2010c, p.9)

- nombrar la realidad a los niños, los objetos y personas que lo rodean, las acciones y situaciones que observa.
- practicar el lenguaje gestual o de señas como una forma para facilitar la adquisición del lenguaje verbal.
- observar libros de imágenes junto al niño y niña. Compartir la lectura de imágenes permite concentrar la atención del niño y del adulto, y acercar la comunicación que conlleva al lenguaje.
- hablarles a los niños y niñas, aunque no comprendan lo que oyen. El contacto con el lenguaje verbal es clave para su aprendizaje.
- repetir los sonidos que hacen los niños. Sus propios sonidos les resultan más fáciles de reproducir.

En cuanto al lenguaje musical, también es de relevancia, sabiendo que investigaciones han demostrado que los bebés pueden escuchar desde el quinto mes de gestación. Experiencias con embarazadas han demostrado que los bebés al nacer reconocen “aquellas músicas o sonidos que rodearon a la madre muy cotidianamente, y éstos poseen efectos contenedores en

los niños (...)” (Origlio, Berdichevsky, Porstein y Zaina, 2004, p. 57). Al respecto, Campbell señala:

Durante las primeras semanas, a medida de que se desarrolla su visión y termina de salir el líquido amniótico de sus oídos, permitiéndole oír sonidos de espectro completo, el niño comienza a percibir semejanzas entre los ritmos de este mundo y el mundo que conoció antes. El tic tac del reloj le recuerda los latidos del corazón de la madre, (...) el mecimiento de los brazos le recuerda el suave balanceo en el útero (2001, p. 73-74).

Se ha investigado y señalado que los bebés que escuchan música en el periodo de gestación probablemente la recuerden durante el primer año de vida, asociándola a momentos placenteros. Es por ello que se recomienda indagar qué escuchaba o cantaba la madre cuando estaba embarazada.

En cuando al desarrollo del potencial intelectual, investigaciones desarrolladas por psicólogos canadienses de la Universidad McMaster han comprobado que la enseñanza musical acelera el desarrollo del córtex cerebral de los niños y niñas, favoreciendo también la memoria y la atención de los más pequeños.

Sin embargo, es preciso seleccionar bien la música dependiendo de lo que se espera. . Es así como se dice que cierta música clásica puede tener efectos muy positivos para el aprendizaje. En el caso de la “música barroca logra estados y condiciones propicias para el aprendizaje, pues tiene un ritmo de sesenta golpes, que equivalen a los latidos del corazón cuando estamos tranquilos y reposados. Por eso sincroniza su ritmo al de nuestros latidos de forma inmediata y el cerebro al registrarla manda una señal al cuerpo para mantenerlo tranquilo y alerta”³ ello produce un estado de relajación.

Ejemplos de música Barroca, podría ser Telemann Largo de “ la Doble fantasía en sol mayor”, Albinoni “Adagio en sol para cuerdas”, Vivaldi Largo del” Invierno” de las Cuatro estaciones . En cambio, si se escogen obras

³ Ibarra, Luz María. Opus cit. Pág. 26

...con vibraciones más cortas que la música barroca; la agilidad en las notas y el aumento en el ritmo provocan en las personas un estado de alerta constante manteniéndola en condiciones de lograr un aprendizaje más activo, esto es, con más interacción mente/cuerpo. (Ibarra, 2011, p.23)

Para el aprendizaje activo, sería Mozart la Sinfonía Praga, Sinfonía Haffner, de Chopin todos los Valses o de Thaikovsky: Concierto N° 1 para piano y orquesta. (Ibarra, 2011)

Hoy se ha llamado musicoterapia al uso de este recurso con fines diversos, Así en la investigación desarrollada por Flores (2013) concluye que la aplicación de ésta en bebés “promueve la expresión individual y favorece la integración social”.

Estudios (Navarrete, 2010 en Flores 2013) demuestran que la música y sus componentes producen patrones de actividad eléctrica cerebral, lo que permite un mayor funcionamiento de éste, como regulador de las funciones vegetativas del organismo. Por tanto, el uso de la música ayuda a los niños y niñas a relajarse y fortalecer el vínculo afectivo con las personas que lo rodean.

Por lo anteriormente expuesto, es de relevancia que las situaciones de aprendizaje incluyan música y movimiento. Schiller (2001) señala que el verdadero aprendizaje no se completa hasta que no encuentra una salida o expresión de tipo personal del pensamiento o del movimiento. Si de los movimientos se desarrolla la capacidad cerebral formando redes neuronales de los músculos, entonces es esencial para el proceso de aprendizaje permitir que los niños exploren cada aspecto del movimiento y equilibrio en su medio ambiente, que se expresen moviéndose (Ibarra, 2011). Además de desarrollarse a nivel cerebral, el cantar (de manera suave, con contacto visual y otras características positivas) tiene muchos beneficios, ayudando a reducir la ansiedad, permitiendo tener un sentimiento de felicidad y desarrollar la discriminación auditiva. (Schiller 2001)

La capacidad creadora es otro aspecto relevante a favorecer en cuanto a los diversos lenguajes de los niños y niñas, ya que se ha concebido a la educación como la posibilidad de promover dicho potencial en los niños y niñas. (Callejón, 2012). Coherente con ello, Loris

Malaguzzi señala la relevancia de incorporar el arte contemporáneo en la escuela infantil como contexto de belleza y relaciones desde la ética y la estética, aportando a que ellos reconozcan sus inmensas capacidades de transformación, favorecer que desarrollen y reconozcan todas sus potencialidades (Abad, 2008).

En este sentido, se hace relevante ofrecer diferentes posibilidades de expresión a los niños y niñas y ambientes acogedores en que se estimule la creatividad y la estética. Por ejemplo mostrándoles ejemplos de arte: pinturas, esculturas u otros, de manera que favorezcan la contemplación, expresión y comunicación, reflexionando en forma individual y en conjunto asignando otros significados. Sus manifestaciones hacen participante activo al niño y la niña de la cultura, dotándole con la capacidad de acceder al arte como experiencia cotidiana (Callejón, 2012).

Otra actividad interesante es el juego de sombras, como describe Fellini (2011) en la que se produce una correspondencia sincrónica de los movimientos jugando el niño y la niña con su propia identidad y con su mente en movimiento:

Las observaciones recogidas por las educadoras de las escuelas 0-3 nos revelan que en un determinado momento de su desarrollo todos los pequeños se preguntan sobre las sombras, con las que después establecerán ricas interacciones... mayoría de los niños llegarían de una forma u otra a reconocerse en su propia sombra entre los 15 y los 20 meses. (p.72)

Lo relevante es presentarles sonidos, imágenes, olores, objetos conocidos que tengan relación con su hogar por el apego, pero también sonidos e imágenes nuevas. Como lo ha investigado Gopnik (2010):

“los bebés prefieren mirar o escuchar cosas nuevas en lugar de cosas ya vistas u oídas. Si exponemos a los bebés al mismo sonido una y otra vez... se aburren y se alejan del sonido. Si les exponemos algo nuevo, prestan atención y empiezan nuevamente a escuchar y volverse al sonido”. (p. 97)

Como se puede apreciar es necesario fomentar los “Cien Lenguajes de los niños” como decía Malaguzzi, “los adultos reconocemos el lenguaje verbal como medio de comunicación

principal. Pero el niño tiene muchas otras maneras de comunicar”, (Hoyuelos, 2006) lo que refleja el respeto a la singularidad a través de acoger y potenciar sus formas de pensar, de moverse, de expresarse y pensar., tarea de la educación infantil.

3.6.6 Experiencias basadas en el juego

Tomando palabras de Sarlé, P., Rodríguez, I. y Rodríguez, E., (2010), “el juego es un espacio de interacción a partir de la creación de una situación imaginaria en la cual los niños se involucran voluntariamente bajo la intención, el deseo o propósito de jugar a” (p.22). En primer lugar nos referiremos a la necesidad que tienen los niños de jugar, ya que mediante este exploran, conocen el mundo y se relacionan con los demás. Al respecto, las mismas autoras señalan la relevancia del juego el que es señalado en la formación y en los libros de pedagogía, sin embargo, en las prácticas cotidianas en la escuela infantil, ocupa mucho lugar en el pensamiento del maestro, pero un pequeño lugar en la concreción de las prácticas pedagógicas.

Para Huizinga, Gruppe, Cagigal, Moor, Blanchard y Cheska, el juego es un elemento antropológico fundamental en la educación, ya que potencia la identidad del grupo social, contribuye a fomentar la cohesión y la cooperación del grupo y, por tanto, favorece los sentimientos de comunidad, por lo que el juego resulta ser un mecanismo de identificación del individuo y del grupo. “Jugar no es estudiar, ni trabajar, pero jugando, el niño aprende a conocer y a comprender el mundo social que le rodea” (Ortega, en Paredes, O., 2002, p.12).

Desde un punto de vista sociológico, el juego transmite y desarrolla costumbres y conductas sociales, aportándoles a su proceso de enculturación primaria a los niños y niñas. Como define Orlick (en Gutiérrez, M. en Moreno, J., 2002):

...jugar es un medio ideal para un aprendizaje social positivo porque es natural, activo y muy motivador para la mayor parte de los niños. Los juegos implican de forma constante a las personas en los procesos de acción, reacción, sensación y experimentación. Sin embargo, si deformas el juego de los niños premiando la competición excesiva, la agresión física contra otros, los engaños y el juego sucio, estás deformando las vidas de los niños (p. 52).

A partir de una perspectiva histórica, desde comienzos de la pedagogía se ha considerado el juego. Es así como Comenius (1592-1670) consideraba necesario ejercitar y desarrollar tanto el lenguaje como la percepción; Rousseau (1712-1778) proponía intervenir lo menos posible (desde una enseñanza autoactiva e intuitiva) considerando, como tantos otros, la importante influencia que la experiencia sensitiva adquirida durante los primeros años tenía en el desarrollo posterior del niño. Pestalozzi (1746-1827) daba especial importancia a los trabajos manuales así como a la utilización de los sentidos, guiar al niño para que aprendiera a través de la observación y la práctica. Froebel (1782-1852) llegó a crear un programa de educación sensorial al considerar la sensación y la percepción como básicas y esenciales, él fue uno de los primeros en señalar el “juego-trabajo”. Posteriormente, las hermanas Agazzi (Rosa, 1886-1951 y Carolina, 1870-1945) también creían que el niño enriquecía sus vivencias experimentando por medio del juego, aprovechando objetos que les llamaran la atención. Montessori (1870-1952) creó materiales para ejercitar los sentidos y la percepción, siguiendo a autores que hacían hincapié en la capacidad innata del niño de desarrollarse en el medio, consideraba la necesidad de una relación integral del niño con el medio ambiente y en libertad. Decroly (1871-1932) nos aportó su “pedagogía del interés”, considerando que la acción pedagógica debía partir del poner en contacto al niño con algo de su interés, de manera que permitiera la observación, la asociación y la expresión. Freinet (1896 - 1966) propuso desarrollar la motivación creadora como medio más seguro que conduce al éxito (Callejón, 2012).

En los años '70, se desarrolló un debate acerca del lugar que debía adquirir en los jardines infantiles el juego. Algunos argumentaban que se debía favorecer el “jugar por jugar”, y otros autores aducían que debía de tener un propósito específico, es decir, “jugar para”. En el primer caso, se ponderaba una supuesta libertad y creatividad en el juego por parte de los niños y niñas; en cambio, en la segunda postura se enfatizaba la relación entre el

juego y el proceso de enseñanza y aprendizaje. Hoy en día, el juego aparece como un derecho de los niños y niñas y por tanto, el Estado debe ser garante de ello, lo mismo las instituciones educativas.

Entre los años 1999 y 2002, Sarlét desarrolló una investigación en Buenos Aires y Santiago de Chile con respecto al juego observando prácticas educativas con niños y niñas entre 3 y 5 años. Este trabajo evidenció que las actividades que involucran el aprendizaje de actitudes y facilitan la adaptación escolar, enseñando a compartir, escuchar, ordenar y seguir la rutina de la clase ocupan cerca del 50% del tiempo escolar, en cambio las actividades vinculadas a áreas disciplinares, representan el 30% de las situaciones de enseñanza, ocupando las actividades vinculadas con el juego, el 20% del tiempo escolar (Sarlé et al., p.26).

Con respecto a la necesidad de jugar, García y Llull en el año 2009, señalaron que el juego es una actividad fundamental para el desarrollo y el aprendizaje en la infancia. En tal sentido, la actividad lúdica favorece procesos de maduración psicomotriz, el desarrollo de habilidades cognitivas, el desarrollo afectivo y la socialización de los niños y niñas (p.315). De esta manera, el juego es mucho más que un entretenimiento o una estrategia didáctica de los adultos hacia los niños y niñas. En sí tiene un valor. Por sí mismo, tiene un valor.

Además de lo anterior, el juego es clave en el desarrollo del cerebro. Los niños y niñas que no juegan o que no están expuestos a un ambiente rico en variedad de experiencias tienen menos posibilidades de desarrollarse. En el juego, que es el modo natural de aprender de los niños, ellos utilizan todos los sentidos en forma asociada: la vista, el oído, el olfato, el tacto y el gusto; incorporando, además, el movimiento corporal. También es condición del juego que se dé en un ambiente afectivamente favorable. Ello hace de la experiencia lúdica un espacio de excelencia para desarrollar inteligencia y aprendizaje.

Como se puede apreciar, el juego es una necesidad, ya que cumple diferentes funciones. Braga (2005, citado por Quinto, 2010) señala las siguientes:

1. Función exploratoria: se refiere a aquella etapa en que los bebés a través de habilidades sensoriales y perceptivas, descubren el medio y objetos que les rodea.
2. Función constructiva: les permite a los niños y niñas desarrollar su autonomía. Así van integrando paulatinamente reglas establecidas.
3. Función comunicativa: a través del juego se evidencian participaciones verbales e interacciones sociales, donde los niños y niñas van aprenden a manifestar, controlar y comunicar emociones.
4. Función creativa: a través del juego recrean la realidad, la interpretan, la transforman y la reinventan.

Goldschmied y Jackson (2010) desarrollaron una metodología en torno al juego de los bebés y niños pequeños. Para los niños que aún no caminan, propusieron “el cesto de los tesoros” donde los niños de 6 a 12 meses de edad descubren explorando materiales que se les ofrece en un contenedor, canasta u otro recipiente, mientras permanecen sentados. Se trata de un conjunto de materiales – no son juguetes- traídos del hogar, confeccionados o comprados, pero sin ser necesariamente de alto valor económico, los que se pueden clasificar en: naturales (piedras, calabazas secas, caracoles de mar, naranjas), objetos de material natural (ovillo de lana, cestos pequeños, cuchara de madera, muñeca de lana o de tela), objetos metálicos (cucharas de diversos tamaños, embudo, pito, triángulo musical, llaves), objetos de papel o cartón (remolino, cajas, papel celofán, tubos de cartón). Así, la gran variedad de objetos pequeños, permite que los niños y niñas exploren, descubran, se concentren y puedan jugar tranquilos un periodo de tiempo de acuerdo a sus intereses. Como señala Majem y Ódena (2010, p. 29) esta oportunidad es muchas veces poco frecuente en los niños menores de 12 meses, lo que es una necesidad para ellos el probar la consistencia de las cosas, por lo que se llevan a la boca, muerden, succionan, manipulan o lanzan los objetos. El rol del educador en tanto es “observar cuáles son las preferencias, actividades, actitudes de los niños y niñas con cada objeto en concreto, para determinar con qué criterio debemos renovar el material” (Majem y Ódena, 2010, p.20).

Otra estrategia didáctica sugerida por Goldschmied, es el denominado “juego heurístico”, propuesto para niños y niñas entre 12 y 24 meses de edad, pero es relevante

anteriormente que hayan tenido diversas experiencias donde exploren libremente variedad de objetos. La estrategia consiste en proporcionar tres tipos de materiales: los objetos, los contenedores y las bolsas. “Los objetos deben ser diferentes para que los niños y niñas hagan colecciones” (p.129). Es importante señalar que al igual que en La Cesta del Tesoro, en este tipo de estrategia los recursos no son pensados como “juguetes”, sino que también son objetos cuidadosamente seleccionados. El juego heurístico tiene tres fases bien diferenciadas:

- En la primera, la educadora prepara el material en un aula vacía y libre de otros elementos de juego. Selecciona tres tipos de materiales sensoriales distintos y los ubica en diferentes “montones” según la cantidad de niños y niñas.
- En la segunda, los niños y niñas exploran los objetos que encontraron libremente.
- La tercera parte corresponde a la recogida de los objetos, donde el educador tiene un rol más activo, invitando con el lenguaje a agruparlos según atributos en bolsas o cajas que le ofrece y nombrando lo que escogen y guardan, así como sus características.

Algunos de los beneficios planteados por Majem y Ódena (2010), son que los niños y niñas:

- Estructuren su pensamiento.
- Desarrollen la comprensión verbal.
- Desarrollen la concentración.
- Conozcan las propiedades de algunos materiales.
- Desarrollen la autonomía.
- Experimenten sentimientos de éxito.
- Interactúen con otros niños y niñas.

Como se puede apreciar, ambas estrategias, Cesta de los Tesoros y Juego Heurístico, favorecen la exploración que es esencial en esta etapa de vida y la concentración (Goldschmied y Jackson (2010)

Pese a lo mencionado anteriormente, como reflexiona Hoyuelos (2009), el juego es visto, muchas veces, como una pérdida de tiempo, se les da permiso de jugar “cuando se han

terminado las actividades curriculares que se consideran jerárquicamente importantes. O lo que es peor, con la excusa de que el niño sólo aprende jugando, algunos profesionales, y muchas editoriales y empresas han inventado pseudo-juegos y juguetes didácticos (...)” desnaturalizando lo que en realidad es el juego, agrega el educador mencionado que “el juego es aventura, incertidumbre, azar, sueño, viaje a lo desconocido, virtualidad” (p.176).

Investigadores de la Facultad de Medicina de Baylor College han descubierto que los niños y niñas que no juegan mucho o que no son lo suficiente estimulados, desarrollan cerebros 20% o 30% más pequeños que el estándar normal para sus edades (Nash M. en TIME). Es tarea, por tanto, de los educadores ofrecer experiencias lúdicas de manera intencional, es decir, con un propósito pedagógico. Al respecto Quinto (2010) señala: “el educador tiene la tarea de elaborar, a través del juego, un proyecto educativo claro y eficaz, es una ocasión que no debe desperdiciar (...) no basta con ofrecer oportunidades de juego, hay que definir una auténtica pedagogía del juego” (p.180).

Un pensamiento positivo presenta la reflexión que hace Zabalza (2008) cuando señala que se le reconoce en la escuela al juego como identificación de la vida de los pequeños, es decir, como la condición de modo natural que el niño y niña utilizan para construir sus propios modelos de conocimiento, de comportamiento socioafectivo y de selección de valores. He ahí la importancia de experiencias de aprendizaje lúdicas y cargadas de afecto, ya que en ausencia de un ambiente estimulante, el cerebro de un niño sufre.

Por todo lo expresado, entre otras cosas, jugar le permite a los niños pequeños:

- Manejarse en un contexto que le posibilita ejercitar funciones cognitivas con las que ya cuenta potenciar la exploración y la construcción del conocimiento.
- Negociar con otros, ponerse de acuerdo y compartir valoraciones, percepciones y emociones sobre sí mismo, los otros y las cosas.
- Construir un grado de confianza cada vez mayor en su propia capacidad frente a lo que puede hacer y adquirir la fuerza de voluntad para perseverar en el aprendizaje (logros que contribuyen a su autoestima).

- Aprender a coordinar acciones, tomar decisiones y desarrollar una progresiva autonomía.
- Resolver problemas y reducir las consecuencias que pueden derivarse de los errores frente a situaciones nuevas.
- Enriquecer su mundo cultural al conocer y participar de producciones propias de su comunidad y de otras comunidades. (Sarlé et al., 2010, p. 23)

La necesidad de aprendizaje en base al juego responde claramente a los estilos de trabajo que se presentan con mayor frecuencia en primera infancia. Según el estudio realizado por Valero Rodríguez (2007), donde el autor compara globalmente la estructura de las inteligencias múltiples de los niños y niñas en educación infantil con los de primer ciclo de educación primaria, da cuenta que en la primera infancia existe un estilo de trabajo denominado “Estilo alegre/juguetón” (p.397), que se correlaciona con el aprendizaje a través del juego, lo que implica un abordaje específico de las experiencias.

En la actualidad, se ha podido apreciar en declaraciones internacionales, tanto en Chile como en otros países, la necesidad de relevar el juego, dado que prácticas pedagógicas se han alejado de este. Así lo ratifica la declaración mundial de la OMEP (Organización Mundial de Educación Preescolar) del año 2010 en Suecia, representando a setenta y dos países de los cinco continentes, donde se acordó “defender la Declaración de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, especialmente el derecho de los niños y niñas al juego, como asimismo garantizar su bienestar en todos los países y programas educativos”. Los niños y niñas y a esta edad aprenden jugando y, por tanto, el juego es un paradigma metodológico imprescindible.

El educador debiera de saber que existen diferentes tipos de juego, así, dentro de los dos primeros años de vida, los niños y niñas desarrollan el llamado “juego funcional o de acción” donde aún no representan ni ha aparecido el juego simbólico. Algunas de las características son descritas por Martínez (2002):

Durante los primeros nueve meses de vida, el niño pasa parte de su tiempo explorando placenteramente su cuerpo (...), así como también el cuerpo de su madre. En torno a los nueve meses incorpora en su actividad de juego distintas acciones con los objetos, como lanzarlos o buscarlo. Hacia los 24 meses, las formas que adopta el juego aumentan gracias a que el niño adquiere mayores posibilidades de desplazarse de modo independiente en el espacio. (Moreno, J. p. 33-50)

Posteriormente, suelen pasar al Juego de Construcción el que permanece durante toda la vida, según lo han señalado diferentes estudios.

Aparecen las primeras manifestaciones, aunque no sean estrictamente casos puros de juegos de construcción en el período sensoriomotor, por carecer el niño en esta etapa de la capacidad representativa. Este juego gana en complejidad en los años siguientes. Así, lo lúdico podría oscilar desde apilar un par de cubos hasta llegar a formas más complejas como la elaboración de un puzzle con gran cantidad de piezas (Martínez, M., en Moreno, J., 2002, p. 40).

Hacia los dos años aproximadamente, aparece el llamado Juego Simbólico, representacional o juego de roles, lo que corresponde al estadio preoperacional. Se constituye en la actividad más frecuente del niño entre los 2 y los 7 años, en él predominan los procesos de “asimilación” de las cosas a las actividades del sujeto, es decir, a través del juego los niños manifiestan comportamientos que ya forman parte de su repertorio, “acomodando o modificando” la realidad a sus intereses (Martínez, M., en Moreno, J., 2002, p. 41). Este juego se puede desarrollar tanto solo como con otros, sobre todo en la medida en que los niños y niñas van creciendo, ampliando su espectro de relaciones. Posteriormente, comienza a aparecer otro tipo de juegos como es el de reglas, lo que ocurre en edades que exceden a los niños y niñas que se refiere esta investigación.

También existen otros tipos de clasificaciones; por ejemplo, desde el punto de vista social, en que dividen el juego en etapas: (Martínez, M., en Moreno, J., 2002, p. 43-45)

- Juego solitario, donde los niños y niñas juegan separado de los demás y su interés se encuentra centrado en la actividad en sí misma.

- Juego de espectador o comportamiento observador, donde mira cómo juegan otros niños, a veces puede hacer un comentario, pero no muestra mayor interés por integrarse en el grupo.
- Juego paralelo. El niño comparte espacio físico con otros niños, pero juega de forma independiente del resto. Este tipo de juego se diferencia de otros de mayor complejidad social ya que a pesar de estar cerca físicamente no interactúan, aunque puedan desarrollar la misma actividad.
- Juego Asociativo. En este se desarrollan las primeras relaciones donde buscan un objetivo común.
- Juego cooperativo. Ya en este los niños y niñas se organizan en grupos y bajo ciertas reglas (lo que es posterior a las edades de este estudio, aproximadamente se da a los siete años).

3.6.7 Experiencias que favorezcan la exploración.

Haciendo alusión a la película “Nemo”, Callejón (2012) reflexiona lo bueno que sería tener un profesor como la mantarraya, quien era el profesor y que los estudiantes se subían a él y recorrían todo el arrecife, y no estuvieran horas sentados y quietos en sus sillas como muchas veces pasa en los centros educativos.

Ello suena como una aventura y poco habitual, sin embargo, los niños y niñas en estas edades aprenden del entorno explorando. Al respecto, Gopnik (2010) enfatiza cómo los bebés desde pequeños son grandes investigadores, por ejemplo cuando ellos ponen atención a las consecuencias de lo que hacen, experimentan una y otra vez.

Esta autora fundamenta el que los bebés muchas veces gastan gran energía e incluso corren riesgos, ya que son “máquinas de aprendizaje casual”. A través de la experimentación, descubren nuevas causas y sus efectos, y comprenden causas de lo que observan.

Salmerón, H.; Jiménez, O. y Rodríguez, S., (2007) hacen mención a palabras de Tonucci (1997) quien señala que muchas veces los centros educativos enseñan "todo" a los

escolares, excepto lo que más les interesa a ellos mismos, por ejemplo el auto descubrirse en esta etapa educativa puede ser de gran interés : reconocerse en un espejo, reconocer su voz, saber cómo conseguir sus primeros objetivos - aunque sean caprichos -. De ahí, la importancia de permitir que los niños y niñas pequeños exploren su cuerpo, se conozcan y se reconozcan en actividades cotidianas y observarlos descubriendo qué les interesa.

Es de relevancia sensibilizar a las comunidades el cómo aprenden los niños y niñas de estas edades, puesto que presiones sociales y familiares se instalan en las prácticas pedagógicas donde muchas veces los educadores olvidan o peor aún, no dan cabida a la exploración, resolución de problemas, la libertad, y otras formas básicas presentes en el aprendizaje de los niños y niñas menores de tres años. Muchas veces familiares y educadores “justifican el éxito o el fracaso escolar en bases a una relación directa entre capacidad intelectual y resultados académicos,...como si existiera una relación lineal entre bajo nivel intelectual con fracaso escolar y alta capacidad con éxito académico” (Valero R. 2007, p. 19)

Teniendo presente que el éxito escolar o el aprendizaje no es producto de cuán inteligente es un niño, sino muchas veces de las estrategias de enseñanza, se deben seleccionar estrategias didácticas variadas, favoreciendo los diferentes tipos de inteligencias y formas de aprender, a través de diferentes formas de enseñar.

Por lo expuesto, evidentemente, con niños y niñas pequeñas que van a centros educativos no se hacen “clases”, se desarrollan experiencias de aprendizajes las que deben tener ciertas características que se describirán posteriormente. Lo importante es que exploren con sus sentidos de manera libre, lo que es vital para el desarrollo humano, así afirma Zuluaga (2009) cuando señala que:

“...el movimiento, memoria, emociones, aprendizaje, evolución. Todos estos eventos dependen de cambios comunicativos en mayor o menor escala. La experiencia vital a través de los estímulos sensoriales, toca cada proceso organizativo, redefine las reglas de interacción y garantiza un individuo adaptado al contexto ambiental en el cual se desarrolla”. (p.114)

3.6.8 Experiencias que favorezcan el buen humor.

Diversos estudios referidos al humor como estrategia pedagógica afirma la importancia de la incorporación de éste.

En el área de la salud son más los centros hospitalarios e instituciones sin fines de lucro que conocen los beneficios del Buen Humor en Chile. Un caso es el del “Hospital Clínico Regional de Concepción Guillermo Grant Benavente” donde se lleva a cabo desde el año 2002 un programa denominado Risoterapia. (Hospital Clínico Regional Guillermo Grant B: “Revista de Salud”, Concepción, Chile, año 2006). También se ha dado el programa “Doctor Nariz Roja” el que se generó desde el año 2003, por parte de los visitantes médicos del Laboratorio Chile que durante sus recorridos a los centros de salud se conmovían por la situación que viven los niños hospitalizados y sus familias, así recibieron un entrenamiento integral en áreas como psicología, actuación y "Risoterapia", visitando hospitales y Clínicas privadas en Chile.

En cuanto al “Buen Humor integrado a la Pedagogía” hay diversas investigaciones que avalan su importancia. Así, Goleman (1996) plantea que si a un niño se le cuenta un chiste antes de enfrentar un problema, podrá resolverlo mejor, ya que pensará con mayor amplitud. Por otra parte, Shapiro (1997) manifiesta que el buen humor permite salir airoso después de un encuentro incómodo, puede ayudar a las personas a expresar algo que no se atreven o que no le permiten decir y que mediante este recurso lo pueden expresar sin agredir a nadie. Ello podemos asociarlo a la confianza que debe generarse en los ambientes donde el error es parte del aprendizaje. (p. 174).

En relación al aprendizaje, algunos investigadores han comprobado el valor del humor en el aprendizaje, así, los absurdos, chistes, anécdotas, etc. al provocar risa, perduran en la memoria, más que un contenido entregado de manera lineal (Fernández, 2009) También se ha afirmado que el humor ayuda a que las tareas se puedan resolver de manera consciente, favoreciendo mejores resultados de aprendizaje. (Rivero, F. 2011)

Desde las neurociencias, se afirma que a través de la risa se producen importantes neurotransmisores como la adrenalina y noradrenalina, hormonas que facilitan la retención en la memoria a largo plazo. (Fernández, 2009, p.207)

En las Bases Curriculares planteadas para la Educación Parvularia, ha considerado la integración del Humor a la pedagogía y ello se manifiesta en el Aprendizaje Esperado N°13 correspondiente al ámbito de Comunicación cuyo núcleo es Lenguaje Artístico y dice así: “Recrear situaciones, ideas, hechos y sentimientos, mediante el humor, absurdo y la fantasía” (MINEDUC, 2001b. p. 68)

El humor ha sido incorporado explícitamente en Chile en la Junta de Jardines Infantiles desde 1995, donde se desarrolló un proyecto en ocho jardines piloto. Si bien los jardines que fueron estudiados en la investigación no participaron, la institución difundió la información a todos ellos. Esto se llevó a cabo para todos los niveles educativos desde Sala Cuna Menor a Transición.

3.7 Calidad y Currículo

De acuerdo al objetivo específico de esta investigación se procede a desarrollar este apartado:

Objetivo N°1

Determinar los criterios de calidad curricular, según la literatura científica experta, que debieran considerarse en la implementación curricular con los niños y niñas menores de tres años.

El término “calidad” se ha discutido desde hace bastante tiempo, así en la década de los sesenta, empieza a tratarse explícitamente el problema de la calidad en los sistemas educacionales mundiales, especialmente a partir del informe de la "Carnegie Commission" (Carnegie Commission on Higher Education. "Quality and equality: New levels of federal responsibility for higher education". Mc Graw Hill, New York, 1968) y en especial a través de un Simposio realizado por UNESCO a través del Instituto Internacional para la Planificación Educativa, que dirigía P.H. Coombs. Como señala Aguerrondo (2003), la calidad es un tema complejo, totalizante, multifactorial, y determinado por variables sociales e históricas.

En primer lugar, es importante señalar que el término “calidad” proviene del latín *qualitas*, que significa “cualidad”. Por lo tanto, al hablar de calidad educativa estamos haciendo referencia al conjunto de cualidades, características o atributos centrales de la educación. (Fundación Integra, 2013)

Haciendo una breve reseña temporal, se puede ver cómo existen diferentes definiciones y enfoques desde hace más de cuatro décadas. Ya en 1968, P. H. Coombs señalaba que calidad era el término más “resbaladizo” en educación; en la actualidad, autores como P. Moss (1994), C. Jensen (1994) y J. Casassus (1999) afirman que este concepto ha pasado a ser una “panacea” en educación, bajo el cual todo se aborda, con lo que puede perder así su

significado específico y, por tanto, su aporte para formar mayores consensos y una adecuada praxis. (citado por Peralta 2008 b:5)

Así también diversos investigadores han escrito sobre la calidad (Balaguer, Mestres y Penn, 1992; Dahlberg, Lundgreen y Asen, 1992; Red Europea de Formas de Atención a la Infancia, 1996b; Evans, 1994; Farquhar, 1993; Moss y Pence, 1994; Muton, Mooney y Rowland, 1995; Pascal, Bertam y Ramsden, 1994; Pence, 1992; Williams, 1994; Woodhead, 1996), citados por Dahlberg (2005, p.18) y han constatado la importancia de definir calidad, avanzando en ello.

Para Tietze y Viemickel, (2010), la calidad debe definirse según lo que se espera que los niños y las niñas deben lograr en este nivel educativo, señalando que “se desea que los niños y niñas tengan la oportunidad de desarrollarse en forma integral, maximizando su potencial de acuerdo con sus intereses y motivaciones”. (p. 9). Entendiendo la relevancia de una educación de calidad planteada en el año 1995 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en que la define como aquella que permite a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes las que serán necesarias para equipararles para la vida adulta, es preciso reconocer que ésta es un proceso subjetivo, basado en valores, relativo y dinámico, sobre el que es posible tener múltiples perspectivas o interpretaciones, siendo por tanto relativa dependiendo del contexto.

En consecuencia, calidad es un concepto construido, de naturaleza subjetiva y basado en valores, creencias e intereses, más que una realidad objetiva y universal como señala Pence y Moss (1994), por tanto, no se podría estandarizar, siendo por consiguiente un concepto relativo. De manera semejante describe este concepto Martin Woodhead (1996) quien plantea una propuesta más integradora, expresada como: “la calidad es relativa, pero no arbitraria”. Fundamenta su postura en el campo de la educación infantil y plantea una metáfora, asemejando la calidad con un arcoíris, donde hay variedad de colores, así, la calidad emerge de una combinación de circunstancias particulares, enfocadas desde particulares perspectivas. Así, cualquier programa educativo es resultado de un sistema complejo donde intervienen diversos criterios de calidad, (Peralta 2008 b), sin embargo, “el proceso de entender la calidad

y llegar a indicadores de calidad es un proceso dinámico y continuo de reconciliar los énfasis de diferentes grupos.” (Moss p. 6 en Myers 2001, p.7)

Cabe agregar que la calidad educativa, no sólo la construyen conceptualmente y prácticamente los pedagogos, sino, que han entrado en su definición otros actores, como son, diversos grupos de tomadores de decisión y los "usuarios": es decir, la comunidad, la familia y los mismos educandos. Por tal razón, se ha planteado que la noción de calidad se construye a partir de los contextos y de los sentidos que le otorgan sus actores, por lo que existe una cierta relatividad y subjetividad en el establecimiento de los atributos en que ésta se expresaría (Dahlberg, Moss y Pence, 2007).

Quinto (2013) señala al respecto que la calidad alude a algo relevante y a las metas que es deseable alcanzar. Haciendo una crítica al sistema y las diferentes concepciones de calidad, clasifica ésta según su enfoque, ya sea de excelencia, de satisfacción del usuario, cumplimiento de estándares prescritos, la adecuación al propósito o la calidad vista como una oportunidad de transformación, producto de la evaluación de algo.

Según la UNESCO (2005), de las principales corrientes interpretativas en educación se pueden deducir importantes diferencias respecto de lo que constituiría la calidad. Desde enfoques humanistas, lo central es el desarrollo de las capacidades de las personas que aprenden a través de construcción de significados y el sentido de lo que están aprendiendo, siendo el docente un mediador en dicho proceso. En cambio, las corrientes conductistas, enfatizan la importancia de la enseñanza estructurada, graduando paso a paso lo que el alumno aprende y verificando sus resultados. En este caso, el docente dirige el aprendizaje controlando los estímulos y respuestas. Desde los enfoques críticos -que abarcan una amplia gama de teorías- se potencia en los que aprenden un análisis crítico de la realidad, favoreciendo la educación a la transformación social.

En los países de América Latina y el Caribe se observan al menos dos interpretaciones acerca de lo que es “calidad de la educación”. La primera concibe la educación como la base de la convivencia y la democracia, dando importancia a las dimensiones ciudadanas, cívicas y

valóricas. La segunda se relaciona con los efectos socioeconómicos de la educación, en términos de limitaciones o aportes al crecimiento económico, el acceso al empleo y la integración social. La riqueza del marco ético se refleja también en la legislación internacional, la cual constituye un punto de partida indispensable para cualquier debate amplio sobre la calidad de la educación. (UNESCO 2007b:26)

De acuerdo a investigaciones recientes referidas a la calidad en educación infantil, en Chile la Fundación Integra (2013) afirma que ésta:

- No es un concepto único, es relativo pues implica un juicio valorativo que se construye socialmente, en un tiempo y espacio determinado; lo que variará de acuerdo a quienes la definan y su contexto.
- No es arbitraria, puesto que surge de una construcción dialogada y consensuada por los diferentes actores involucrados (equipos educativos, familias, niños y niñas, comunidad, etc.). Reconociendo el aporte del saber especializado.
- Tiene un carácter de normatividad puesto que pretende orientar acerca de lo que es considerado importante y deseable según la concepción educativa que se tenga, los actores y el contexto social en que se desarrolle.
- Debe visualizarse desde una perspectiva dinámica o “en desarrollo”, de permanente evolución y mejoramiento.

Por lo anteriormente expuesto, se constata que el concepto de calidad educativa no es homogéneo y por consiguiente, debe ser construido por cada comunidad educativa según sus énfasis, y éste permeará las prácticas pedagógicas y por tanto, los resultados de aprendizaje en los niños y niñas.

3.7.1 Criterios de calidad del currículo en la primera infancia

Revisando la literatura científica experta en este tema de la calidad en la educación infantil, se encuentra que a través del tiempo se han planteado criterios relativamente comunes. Entre los autores encontrados y ordenados en el tiempo están: Darder (1990), Peralta (1992), Pascal (1994), Penn (1995) Zabalza (1995), Fujimoto (2001) Didonet (2002), Goelman (2003) Kagan y Britto (2005), Myers (2007), UNICEF (2008) Peralta (2008) y NAYEC (2009)

Es de relevancia señalar que la institución en que pertenecen los sujetos estudiados, JUNJI cuenta desde el año 2003 con un Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia, instrumento orientado a desarrollar y asegurar la calidad de la educación para la primera infancia, generando e instalando procesos de mejoramiento continuo a los que le subyacen estándares de calidad, que permite medir el nivel de gestión de los jardines infantiles. Éste contiene un conjunto coordinado de componentes que apoyados en la reflexión de la práctica, promueven el aprendizaje organizacional, otorgando información para la toma de decisiones al desarrollar ciclos de mejoramiento. Desde el año 2013, "la implementación del Modelo de Gestión de Calidad se enmarca en el proceso de Certificación de Calidad... realizando un proceso de autoevaluación para continuar con el proceso de mejoramiento continuo del proceso educativo en los jardines infantiles que administra". (JUNJI, 2013, p. 9) Distingue para llevarlo a cabo seis áreas:

- Liderazgo. Analiza cómo las prácticas desarrolladas por la dirección orientan, planifican, articulan y evalúan los procesos y conducen a la comunidad educativa hacia la Visión y Misión para el logro de las metas.
- Gestión de los Procesos Educativos. Examina cómo el Proyecto Educativo refleja el sello e identidad del Jardín infantil. Así mismo, observa cómo los distintos niveles de planificación orientan y aseguran la práctica pedagógica para el desarrollo integral de niñas y niños. Finalmente, examina cómo se asegura la evaluación pedagógica y la evaluación de la práctica para retroalimentar y aportar a la toma de decisiones.

- Participación y Compromiso de la Familia y la Comunidad. Considera el conjunto de criterios, estrategias y mecanismos que utiliza el Jardín infantil para promover y asegurar la participación, el compromiso y el diálogo con las familias. Además, examina de qué manera el jardín infantil establece vínculos con representantes de organizaciones sociales de su entorno que aporten al mejoramiento de la calidad del proceso educativo.
- Protección y Cuidado. Identifica de qué manera la existencia de espacios, mobiliario, equipamiento y material didáctico validados por la normativa vigente, aseguran ambientes propicios para el aprendizaje, contando con condiciones de seguridad que resguardan y promueven el bienestar y desarrollo de niñas y niños. Incorpora la promoción de estilos de vida saludable.
- Gestión y Administración de Recursos Humanos y Materiales. Examina cómo el Jardín infantil establece reglas y procedimientos en la gestión de los recursos para cumplir los objetivos. También examina cómo se fomenta el desarrollo de competencias y la evaluación de desempeño del personal.
- Resultados. Corresponde a datos, cifras, porcentajes, resultados de mediciones que el Jardín infantil registra, sistematiza y analiza para evaluar la efectividad de sus prácticas. (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2013. p 9 y 10)

Es preciso diferenciar lo referido a la calidad de lo que ofrecen en general los centros educativos, la calidad del currículo y la implementación curricular, foco de atención del presente estudio.

En América Latina, Peralta (1992) plantea cuadro criterios de calidad curricular: actividad, integralidad, participación, pertinencia cultural. Estos los vuelve a presentar con fundamentos años más tarde, los que presenta y analiza Myers (2011).

- **Actividad:** este criterio apunta al “concepto de Hombre que todos deseamos favorecer: dinámico, con iniciativa, creador, con criticidad; en definitiva: un descubridor y realizador, que asuma su rol protagónico”, (Myers 2011, p.6) y se traduce en lo que la autora denomina Currículo Activo, donde “el niño es agente o sujeto del currículo que se está desarrollando, por tanto participa en todo momento de acuerdo a sus posibilidades”, el educador es un orientador, un facilitador, que estructura el tiempo en base a las características e intereses de los niños y niñas, donde desarrolla experiencias de aprendizaje en que los niños y niñas son protagónicos, escogen, se mueven con libertad, donde el niño participa de la ambientación del espacio y en cuanto a la evaluación no es participativa.
- **Integralidad:** demanda un “equilibrio de objetivos, actividades, materiales, recursos intangibles...” (Peralta p. 9 en Myer, 2011, p. 8) y formas de evaluación y lo que se valora, así no se recae en una exageración de un área de aprendizaje.
- **Participación:** “consiste en más que la presencia o en hacer aseo; implica trabajar en conjunto en diagnósticos, decisiones, ejecución y evaluación. Este criterio toma en cuenta que los padres son los primeros educadores y tienen mucho que aportar en el proceso educativo”, tarea que debe conducir el o la educadora.
- **Pertinencia:** a ello se refiere con el respeto y la incorporación socio- cultural del currículo, es decir, éste debe responder a las particularidades de la comunidad en que está inserto el centro y de donde provienen los niños y niñas. La tarea de los educadores y comunidad educativa es rescatar lo más valioso de ésta.

Fujimoto (2001), representante de la OEA, también ha señalado algunos criterios denominados por ella indicadores, lo que “en el contexto socioeconómico actual el papel de la educación es determinante, los sistemas educativos de la Región han universalizado el acceso a la educación básica, pero con desafíos grandes en los niveles de calidad” (p. 4). Dicha autora señala entre los indicadores directos el bajo rendimiento académico, el alto grado de deserción temporal y la repitencia en el primer grado, la deficiente calidad de las prácticas de

enseñanza-aprendizaje, las condiciones materiales de la escuela, la no disponibilidad de textos para los alumnos y profesores, la poca pertinencia de los currículos, la baja formación de los educadores, así como la falta de flexibilidad para usar metodologías más eficientes con los educandos, o la poca participación de los padres de familia y comunidad en el acto educativo, atentan contra la calidad.

En el año 2005 investigaciones señalan que más allá de los aspectos programáticos de calidad, un conjunto de principios ha demostrado sustentar programas y servicios de Primera Infancia a nivel mundial. Estos principios incluyen sensibilidad y empatía cultural; sentido de pertenencia a la comunidad; un propósito común y consenso en cuanto a los resultados relativos a las necesidades de la comunidad; asociaciones entre proveedores, comunidad, padres y cuidadores; fortalecimiento de capacidades de la comunidad mediante la participación activa de familias y demás partes interesadas; y un plan de gestión apropiado (que incluya a los usuarios) a fin de facilitar la vigilancia de la calidad y la evaluación de la efectividad del programa” (Kagan & Britto, 2005 citada en Irwin, 2007, p.33).

Myers (2007 citado por Peralta 2008, p.14), realizó un proceso de evaluación de la calidad, que concluía que en aquellos centros donde había dificultades, era necesario trabajar en los siguientes aspectos:

- Identificación e incorporación de los intereses de los niños
- Oportunidades para los niños para proponer ideas y actos sobre ellos.
- Actividades que promueven el estudio activo, exploración, manipulación y reflexión.
- Atención a la diversidad cultural
- Resolución de conflictos de la relación de la escuela con padres y la comunidad de supervisión y acompañamiento.

UNESCO (2007b), hace énfasis en la necesidad de la pertinencia en la educación, la que debe ser significativa acogiendo la diversidad de estratos sociales, culturas, capacidades e intereses, “de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos, desarrollando su autonomía, autogobierno y su propia identidad”.(p.11) Para que eso suceda, los educadores deben ser investigadores de la realidad

en que están insertos, ser flexibles y adaptarse a las necesidades y características de los niños y niñas, valorando la diversidad.

UNICEF (2008), ha señalado que “si hay un único componente crítico de la calidad, éste se basa en la relación entre el niño y el profesor/cuidador, y en la capacidad del adulto para ser receptivo con el niño...ésta es, pues, la esencia de la calidad”, aunque es difícil de medir. (p.23)

Zabalza (2008), de manera muy explícita propone: Los diez aspectos claves de una educación infantil de calidad. Estos se enuncian a continuación:

- **Organización de los espacios.** Se requieren espacios amplios, bien diferenciados, de fácil acceso y especializados (fácilmente identificados por los niños, tanto desde el punto de vista de su función como de las actividades que se realizan en ellos). Resulta importante también la existencia de un espacio donde puedan llevarse a cabo tareas conjuntas de todo el grupo: asambleas, dramatizaciones, ritmo, etc. Para el autor el espacio es una condición básica para poder llevar a cabo muchos de los otros aspectos clave.
- **Equilibrio entre iniciativa infantil y trabajo dirigido a la hora de planificar y desarrollar las actividades.** Es de relevancia que existan momentos a lo largo del día en los que sea cada niño/a quien decida lo que va a hacer, es decir, no todo el día que hayan actividades iniciadas y dirigidas por parte de los adultos. Es por ello la necesidad de ofrecer alternativas de juego y trabajo en que puedan escoger con libertad como es el caso de los Rincones o Talleres. En el caso de los niños y niñas pequeños debe de dárseles libertad de exploración, ante ello,
- **Atención privilegiada a los aspectos emocionales.** Señala que el desarrollo emocional es relevante en esta etapa, por tal razón se debe ofrecer condiciones que permitan a los niños y niñas sentirse seguros, lo que dará origen de mejor manera a aprendizajes y su desarrollo pleno. “Requiere también crear oportunidades de

expresión emotiva (de manera que los niños y niñas mediante los diversos mecanismos expresivos vayan reconociendo cada vez más sus emociones y haciéndose progresivamente con su control”. (Zabalza, 2008, p.51)

- **Uso de un lenguaje enriquecido.** “Sobre el lenguaje se va construyendo el pensamiento y la capacidad de decodificar la realidad y la propia experiencia, es decir, la capacidad de aprender” (Zabalza, 2008, p.51). En tal sentido, el educador debe crear un ambiente en el que el lenguaje sea el gran protagonista, favoreciendo la escucha y las posibilidades de expresión de cada uno de los niños y niñas.
- **Diferenciación de actividades para abordar todas las dimensiones del desarrollo y todas las capacidades.** El crecimiento infantil es un proceso global e interconectado, no se produce de manera homogénea, ni automática, sin embargo, hay estrategias diversas según los niños y niñas y lo que se pretende favorecer. Sin embargo, es importante presentar experiencias con énfasis pero que evidentemente favorecen diversos aspectos o dimensiones de la persona.
- **Rutinas estables.** Debido a que a esta edad los niños están construyendo su esquema temporal, es necesario tener una secuencia de periodos o momentos que se repitan cada día, así se podrán anticipar y les permitirá que lo cotidiano pase a ser algo previsible, lo cual tiene importantes efectos sobre la seguridad y la autonomía. Zabalza (2008) señala que es relevante analizar el contenido de las rutinas, ya que suelen ser un reflejo de los valores que rigen la acción educativa y por tanto contienen un mensaje.
- **Materiales diversificados y polivalentes.** Se debe ofrecer un conjunto de materiales de diferente procedencia, tanto de la vida diaria, elaborados comercialmente, con las familias, con los niños, reutilizados, de la naturaleza...u otros, brindándoles oportunidades de aprendizaje desafiantes.

- **Atención individualizada a cada niño y a cada niña.** Además de relacionarse con todo el grupo, pequeños grupos, es relevante buscar momentos en que los adultos se interrelacionen de manera personal con los niños y niñas, buscando algunos momentos del día para ello, de tal manera de responder a sus reales necesidades. Aunque resulte más cómodo desde el punto de vista organizativo trabajar con todo el grupo a la vez (todos haciendo la misma cosa), tal modalidad está en contradicción con este principio, donde muchas veces se homogenizan las prácticas pedagógicas.
- **Sistema de evaluación, toma de notas, etc., que permitan el seguimiento global del grupo y de cada uno de los niños y niñas.** Desarrollar procesos de evaluación sistemáticos es una característica de la profesión del educador, así se verifica cómo se va avanzando hacia los propósitos establecidos. “Se trata, además, de superar la idea de que no basta con tener buena voluntad, un poco de intuición y capacidad para improvisar experiencias y juegos. Todas esas cosas resultan competencias inestimables de todo buen educador/a de infancia” (Zabalza, 2008 p.53). Se requiere por consiguiente desarrollar la capacidad de planificar y evaluar el aprendizaje de los niños y niñas y las estrategias didácticas para favorecerlo.
- **Trabajo con los padres y madres y con el entorno (escuela abierta).** Ello demanda la participación de la familia en diferentes instancias, teniendo la convicción de que ello enriquece el trabajo educativo que se desarrolla en la escuela, planificando, organizando y desarrollando actividades y dando su opinión referente a éstas y los aprendizajes y desarrollo de sus niños y niñas. (Zabalza, 2008, p.54) También los educadores aprenden de las familias, por tanto es una interacción necesaria. También señala el autor la importancia de aprovechar otros espacios educativos sociales, naturales y culturales ampliado para las experiencias formativas.

Como se puede apreciar Zabalza (2008) apunta a ideas medulares que favorecen la calidad en el trabajo con niños y niñas pequeños, lo cual es interesante de analizar y concretarlas en la medida de lo posible. Algunos de estos aspectos basta con la voluntad de los educadores y que se hagan cargo de ello como es el planificar teniendo un equilibrio entre

la iniciativa de los niños como las actividades dirigidas, o el estructurar una rutina más o menos estable, lo mismo el privilegiar aspectos emocionales o el usar un lenguaje enriquecido. Sin embargo, otros aspectos pasan por presupuestos o políticas públicas como es el ratio o coeficiente adulto –niño, lo que favorece una atención individualizada a cada niño y niña cuando lo requieran.

Peralta (2008 b) hace una revisión de investigaciones referidas con respecto a calidad a nivel internacional, (Schweinhart, 1981; 1990; Pugh, 1996; Salazar, 1996; National Childhood Accreditation Council, 1994; Myers, 2001; OCDE, 2001;Tietze, 2007) aportando aquellos que más se repiten. Es importante considerar que involucra tanto aquellos de gestión y administración, como los propiamente curriculares. Los que son comunes serían:

- La contribución de los padres en el diseño e implementación de los programas.
- La calidad de las interacciones entre todos los participantes, pero en especial, las referidas al adulto-niño. Ante ellas los autores citados que hacen mención destacan tanto las interacciones afectivas como cognitivas.
- Un programa educativo explícito, claro y relevante.
- Sistemas de monitoreo y evaluación del programa, así como de los aprendizajes de los niños, lo que permite la retroalimentación.
- Espacios físicos adecuados y organizados, y con acceso a materiales que permitan a los niños explorar, descubrir y transformar. Hacen énfasis diversos autores en la necesidad de la diversidad de materiales (naturales, culturales, en desuso, etc.).

- Rutinas estables, que organicen adecuadamente el tiempo diario de los niños, pero sin caer en la monotonía.
- Capacitación permanente del equipo de trabajo, lo que implica una formación en servicio continuada.
- Evidencia de que los niños asumen un rol activo en sus aprendizajes a través del juego.

La NAEYC “The National Association for Education of Young Children”, es una asociación de Estados Unidos, de educadores de niños y niñas recién nacidos hasta los 8 años de edad, y han establecido algunos lineamientos para lo que ha denominado la práctica apropiada para el desarrollo, siendo las siguientes. (NAYEC, 2009):

- **Crear una comunidad de estudiantes afectuosa**, ello implica que Cada miembro de la comunidad es sea valorado por los demás, un clima social y emocional en su conjunto es positivo, las interacciones entre miembros de la comunidad así como las experiencias ofrecidas por los maestros, hacen que los participantes se sientan seguros, relajados y cómodos en lugar de sentirse desvinculados, temerosos, preocupados o indebidamente estresados y los niños y niñas disfruten del aprendizaje y se involucren, entre otras acciones.
- **Enseñar para mejorar el desarrollo y el aprendizaje.** Ello implica que los niños son constructores activos de su propia comprensión del mundo que los rodea; como tales, ellos se benefician al iniciar y regular sus propias actividades de aprendizaje y al interactuar con sus pares. Las prácticas de enseñanza apropiadas para el desarrollo ofrecen un equilibrio óptimo entre las experiencias guiadas por los adultos y por los niños y niñas.

- **Planificar un plan de estudios que apunte a alcanzar metas importantes.** Ello a través de experiencias de aprendizaje lúdicas, en diferentes agrupaciones, favoreciendo la adquisición de Conceptos específicos, capacidades y habilidades, elaborando a partir de experiencias anteriores.
- **Evaluar el desarrollo y el aprendizaje de los niños.** Esto es esencial para los maestros y los programas a fin de planificar, implementar y estimar la efectividad de las experiencias de clase que ofrecen. Aduce también a la necesidad de evaluar el programa para chequear si el centro está o no cumpliendo con las necesidades de los niños y niñas y sus familias.
- **Establecer relaciones recíprocas con las familias.** Estas favorecen que se conozca el contexto en el que viven los niños y niñas. Es de relevancia tener presente que la participación de los adultos familiares no se limite a eventos programados, sino en el proyecto educativo. Es así como los educadores involucran a las familias como fuente de información sobre el niño (antes de su ingreso al programa y en forma continua) y las hacen participar en la planificación para el niño.

Haciendo una síntesis de algunas de los aportes recolectados, se presenta un cuadro donde se pueden visualizar coincidencias y se presentan aquellos criterios que se han considerados pertinente por tratarse para niños y niñas menores de tres años y de acuerdo a las características de la investigación.

Tabla 6: ALGUNOS CRITERIOS DE CALIDAD CURRICULAR

Selección	Fujimoto 2001	Myers 2007	Zabalza 2008	UNICEF 2008	Peralta 2008
Espacio	Condiciones materiales de la escuela	----	Organización de los espacios.	----	Espacios físicos adecuados.
			Materiales diversificados y polivalentes		
Planificación	Calidad de las prácticas de enseñanza-aprendizaje.	----	Equilibrio entre iniciativa infantil y trabajo dirigido por el adulto.	----	Programa adecuado
	Uso de metodologías eficientes.				
	Pertinencia de los currículos				
Rol activo de los niños y niñas		Considerar los intereses de los niños.	Atención privilegiada a los aspectos emocionales.	----	Rol activo de los niños y niñas
		Promover el estudio activo.			
Interacción adulto-niño-niña	----	----	Atención individualizada a cada niño y a cada niña	Relación entre el niño y el profesor/Cuidador.	Adecuadas interacciones adulto-niño
				Capacidad del adulto para ser receptivo con el niño...	
Participación de la Familia	Participación de los padres de familia y comunidad.	Relación de la escuela con padres y la comunidad	Trabajo con los padres y madres y con el entorno (escuela abierta).		Involucración de los padres en el proyecto educativo

Jornada diaria			Rutinas estables		Rutinas estables
Evaluación			Sistema de evaluación... del grupo y de cada uno de los niños y niñas.		Monitoreo y evaluación
Otros no considerados	La formación de los educadores.	Atención a la diversidad cultural.	Uso de un lenguaje enriquecido		Capacitación al equipo
			Diferenciación de actividades para abordar todas las dimensiones del desarrollo y todas las capacidades.		

Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar hay criterios que se repiten según diferentes autores, tal son los referidos a espacio, rol activo de los niños y niñas, interacción adulto niño-niña y el más presente es el referido a la participación de la familia, señalado por cuatro autores.

3.7.2 Evaluación de la calidad del currículo

Es importante que al hablar de la calidad, se haga referencia a las cualidades relevantes de las experiencias educativas para los fines de esta etapa. Desde el significado etimológico del término, calidad proviene de la palabra latina *qualitas*, se refiere a los atributos inherentes de algo; dicho en otros términos, hace referencia a la sustancia o los componentes de algo (en este caso, la educación), pero haciendo una descripción de esa sustancia para compararla o atribuirle un valor “En el ámbito de la Educación de la Primera Infancia, el empleo del concepto de calidad es bastante reciente, y en la región comenzó a aplicarse desde la década de los noventa como parte de las políticas públicas de educación generales de los diferentes países y como un criterio para orientar el desarrollo de los programas que habrían de ser evaluados por diferentes agencias de financiación. Se han planteado criterios de calidad básicos como es el rol activo del niño/a en sus aprendizajes, el enfoque integral de las propuestas educativas, la participación de la familia como comunidad educativa activa y el concepto de pertinencia cultural de los currículos. Posteriormente se agregó el de relevancia de los aprendizajes en función del fortalecimiento de los significados para el niño según los contextos en los que participa” (Peralta en OEI, 2011, p.16). En esta investigación se tomarán como referentes estos criterios.

En informe de UNESCO (2007 b, p.9) se señala que “Las tensiones entre calidad y equidad, y entre inclusión y segregación, son objeto de controversia en numerosos países del mundo. Calidad y equidad no sólo no son incompatibles sino que son indisociables”. En consiguiente una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas que necesita cada persona para estar en igualdad de condiciones. Se menciona en informe de UNESCO que para avanzar en una educación de calidad para todos implica establecer políticas al respecto que permitan evaluar, pero esta evaluación debe ser coherente con el concepto que se tenga de calidad, entendido “como un derecho fundamental de todas las personas que tiene como cualidades esenciales el respeto a los derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia, junto como la eficacia y la eficiencia como elementos operativos” (UNESCO, 2007b, p.102-104)

Algunos de los instrumentos que permiten evaluar ambientes de aprendizaje o algunos de los criterios de calidad mencionados encontrados en la literatura y que han sido estandarizado internacionalmente son:

- **ITERS** Escala de calificación del ambiente de bebés y niños pequeños ITERS-R (Harms, Cryer, Clifford, 2003): La escala se encarga de evaluar los programas para niños y niñas de 30 meses de edad. Consta de 39 preguntas organizados en 7 sub escalas, preguntas que evalúan el ambiente en cuanto a seguridad y protección de la salud de los niños y niñas, el estímulo apropiado a través del lenguaje y las actividades, y una interacción cálida y fortalecedora (Harms, Cryer y Clifford, 2003).
- **ECERS** (Harms et al., 2005, 2006). Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana, evalúa la calidad del entorno organizado para niños y niñas de dos años y medio a cinco años. Es una pauta de observación diseñada para evaluar cualquier centro infantil, de cualquier realidad educativa, por personal previamente entrenado. Evalúa: Espacio y muebles Rutinas de cuidado personal, Lenguaje y Razonamiento, Actividades, Interacción, Estructura del programa y Padres y Personal. (Mathiesen, M. Merino, J., Herrera, M.O., Castro, G., y Rodríguez, C. 2011, p.149)
- **CIS** Caregiver Interaction Scale o Pauta de Observación (Arnett 1989) mide el clima de la sala de actividades en el centro infantil. En su aplicación para Chile, cuenta con tres subescalas: Apego, Sensibilidad y Dureza. Requiere que se observe directamente el comportamiento del adulto y luego se responda a cada uno de los 26 preguntas que componen el instrumento

Si bien estas escalas como otras que existen son de reconocimiento internacional, en este caso no fueron utilizadas ya que no permitían evaluar todas las categorías explicitadas en la literatura referente a la calidad de la implementación curricular con niños y niñas menores de tres años. Además lo más importante ha sido recabar la información a través de los discursos de las educadoras y respuestas de los adultos familiares, las observaciones se han realizado para levantar información contrastándola con las otras dos fuentes mencionadas.

3.8 Resumen del Capítulo

A través de este capítulo se ha podido revisar conceptos claves de esta investigación y más aún de la Educación Infantil. Empezando por currículo y sus concepciones, las que pueden ser muy restringidas asociadas a plan de estudio o bien un enfoque en que intervienen otros factores como los presentados, lo que se planifica, el espacio, el tiempo, la evaluación y el más importante a juicio de la investigadora; la comunidad educativa, donde el rol del educador es relevante no sólo para el trabajo directo con los niños y niñas sino que también generando espacios de participación con las familias. Se caracterizan cómo tienen que ser las experiencias de aprendizaje en esta etapa de vida, haciendo énfasis en el afecto, el apego, el carácter lúdico de éstas así como el humor entre otras.

En el apartado referido a calidad y currículo, se señala que si bien no hay una definición universal de calidad, se han encontrado algunos criterios en relación a ésta, algunos de los que se explitan en el presente estudio, como los enunciados por Peralta (1995), Myers (2007) Zabalza (2008). Existen elementos comunes en ellos como es el rol activo de los niños y niñas, los espacios educativos, la participación o como ha señalado Tonucci (2007) la primera y más importante acción que ha de emprenderse es la de dar a los niños y niñas el papel de protagonistas.

SEGUNDA PARTE:

ESTUDIO EMPIRICO

CAPÍTULO IV: LA INVESTIGACIÓN

- 4.1 Índice de contenidos.
- 4.2 Presentación del capítulo.
- 4.3 Problema de investigación.
- 4.4 Preguntas de la investigación.
- 4.5 Objetivos de investigación.
 - 4.5.1 Objetivo General.
 - 4.5.2 Objetivos Específicos.
- 4.6 Diseño de la investigación.
- 4.7 Tipo de investigación.
- 4.8 Enfoque Metodológico.
- 4.9 Contexto de la Investigación.
 - 4.9.1 Escenario.
 - 4.9.2 Sujetos informantes y Criterios de selección de los Centros Educativos.
 - 4.9.3 Población y muestra.
- 4.10 Técnica de recogida de Información.
- 4.11 Síntesis de validación de expertos
- 4.12 Síntesis de validación de instrumentos por parte de jueces
- 4.13 Dimensiones
- 4.14 Criterios de Rigor Científico
- 4.15 Tratamiento de la información y análisis de datos
- 4.16 Resumen del capítulo.

4.2 Presentación del capítulo:

En este capítulo se presenta el diseño de la investigación que se ha llevado a cabo. En tal sentido, se plantea en primer lugar el problema de investigación dando un marco general y enunciando las interrogantes que guiarán el proceso, así posteriormente se enuncian los objetivos de investigación tanto generales como específicos.

En segundo lugar, se define el método de investigación, el tipo de muestra seleccionada así como las técnicas con las cuales se recogió la información.

En tercer lugar se presenta el contexto de la investigación, la cual se desarrolla en Jardines públicos de Chile, precisamente en la Junta Nacional de Jardines Infantiles de Chile (JUNJI).

En cuarto lugar se especifican tanto los escenarios de estudio dados por las comunas y Niveles educativos para posteriormente señalar los Sujetos informantes y Criterios de selección de estos.

A través del diseño de investigación se dará cuenta de los datos empíricos referidos a la implementación del currículo en el Primer Ciclo de Educación Parvularia en los Jardines Infantiles de JUNJI investigados.

4.3 Problema de investigación

Existen diversas investigaciones que avalan la importancia de la educación infantil como se expuso en el apartado en que se desarrolló este punto. Dentro de éstas a nivel mundial sobresalen por su impacto las siguientes:

En Suecia desde 1990 se desarrolló uno de los primeros estudios a largo plazo, evaluando a niños y niñas de 128 familias de ingresos bajos y medios, a cargo de Bengt-Erik Andersson, concluyó que el participar de un servicio de cuidado infantil desde una etapa temprana tiende a pronosticar el desarrollo de un adolescente creativo, socialmente seguro, popular, abierto e independiente. (UNICEF, 2008)

En Estados Unidos se llevó a cabo un estudio en el 2005 por el programa Early Head Start, (EHS) con una muestra aleatoria de más de 3.000 familias en 17 programas, demostrándose que “los niños que participan en el programa logran un mejor desarrollo cognitivo y lingüístico, tienen mayor capacidad para prestar una atención sostenida y su conducta hacia los demás es menos agresiva, así como en Carolina del Norte “(Estados Unidos) (UNICEF, 2008)

En el marco del Abecedarian Project se mostró con 112 niños desfavorecidos los niños que habían participado de dicho proyecto tenían mayores niveles de inteligencia y rendimiento escolar, unos salarios más elevados (con unas previsiones de 143.000 dólares adicionales durante la vida laboral), un mejor estado de salud y una menor dependencia de las ayudas sociales. Es importante señalar que el coeficiente adulto – niño era de 1:3 para los lactantes, de 2:7 para los niños pequeños y de 1:6 para los niños de cuatro y cinco años. Como se puede ver y así se calculó, el proyecto fue de alto costo económico, (14.000 dólares por niño en dólares) UNICEF, 2008)

En Ypsilanti, Michigan (Estados Unidos) el Perry Pre-school Project, que se llevó a cabo desde 1962 hasta 1967, ofreció educación parvularia a niños afroamericanos de tres y cuatro años procedentes de entornos pobres, una evaluación a largo plazo comprobó que los niños del Perry Project tenían unos coeficientes de inteligencia superiores, dedicaban en promedio casi un año más a la educación, tenían un 44% más de posibilidades de concluir la enseñanza secundaria y pasaban un promedio de 1,3 años menos en servicios de educación especial. Tras realizar un seguimiento a los 27 años de edad, se comprobó que habían tenido un 50% menos de embarazos en la adolescencia y que tenían casi un 50% menos de probabilidades de haber estado en la cárcel (con una tasa de detención por delito violento un tercio inferior). Supervisados una vez más a los 40 años, se comprobó que tenían una mediana de ingresos un 40% superior a la del grupo de control. Asimismo, tenían más probabilidades de ser propietarios de sus hogares y un 26% menos de probabilidades de haber recibido pagos en concepto de ayudas sociales.

En California (Estados Unidos) el informe de 2005 titulado *The Economics of Investing in Universal Pre-school Education in California* consideró que los niños que asistían a centros de educación infantil tenían más probabilidades de concluir la enseñanza secundaria y de percibir unos salarios más altos en la edad adulta, y que tenían menos probabilidades de verse involucrados en un delito (Karoly & Bigelow, 2005).

En Nueva Zelanda la última encuesta (2004) del Competent Children Project revela que los niños de 12 años que recibieron educación de alta calidad durante la primera infancia obtuvieron mejores resultados en lectura y matemáticas. Las diferencias persistieron incluso después de tener en cuenta los ingresos familiares y el nivel educativo de los padres.

En el Reino Unido la Oferta Efectiva de Educación Prescolar (EPPE) es un estudio a largo plazo del desarrollo de los niños pequeños, se concluye que la educación preescolar potencia el desarrollo cognitivo y social de los niños y que los efectos redundan en mayor medida en los niños desfavorecidos –máxime si los centros de educación infantil reúnen a niños de diferentes entornos- Las ventajas están en correlación positiva con las mediciones de la calidad del programa y las cualificaciones del personal.

La UNICEF (2008) expone fundamentos de la educación de calidad en la primera infancia, (Blanco, 2005, p.20) a través de cuatro argumentos: “la importancia para el desarrollo humano y de las sociedades; su positivo impacto en los resultados de aprendizaje y en estudios posteriores; su alto poder para equiparar la igualdad de oportunidades; y su alto retorno educativo”.

Diversos son los factores que influyen en los aprendizajes de los niños y niñas menores de tres años. Domínguez y otras investigadoras (2007) han develado que, por ejemplo, la calidad del ambiente educativo, influye positivamente en las prácticas pedagógicas, “si el clima emocional de la sala es adecuado, se observan prácticas de mejor calidad” (Domínguez y et al, 2007, p. 353). De esta forma, el clima de aula se posiciona como un factor determinante de la calidad de las prácticas pedagógicas, por lo que las interacciones entre los actores educativos presentes en el aula, se transforman en un factor fundamental para las mismas.

Sin embargo, un factor poco considerado y escasamente estudiado se refiere los criterios de calidad y su implementación curricular en el trabajo pedagógico con niños y niñas menores de tres años.

4.4 Preguntas de la investigación:

- ¿Cuáles son los criterios de calidad, según la literatura científica experta, que debieran considerarse en la implementación curricular, para el trabajo con los niños y niñas menores de tres años?
- ¿Cómo se implementan los criterios de calidad curricular seleccionados en la literatura experta según los educadores, adultos familiares s de los niños y niñas menores de tres años?
- ¿Qué características tienen los criterios de calidad curricular seleccionados en la literatura experta según los educadores, padres y/o madres de los niños y niñas menores de tres años en establecimientos que atienden niños y niñas desde los primeros meses hasta los 3 años, y que se han destacado por su calidad?

4.5 Objetivos de investigación.

En coherencia con las interrogantes anteriormente planteadas, se plantean los siguientes objetivos:

4.5.1 Objetivo General

Elaborar un conjunto de propuestas de mejora del currículo que desarrollan centros educativos que atienden niños y niñas menores de tres años, en el sector público en Chile, como una forma de contribuir con la calidad de la educación entregada en la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

4.5.2 Objetivos Específicos

1. Determinar los criterios de calidad curricular, según la literatura científica experta, que debieran considerarse en la implementación curricular con los niños y niñas menores de tres años.
2. Establecer cómo se implementan los criterios de calidad seleccionados desde la literatura científica experta, según las educadoras de párvulos que trabajan con niños y niñas menores de tres años en Jardines Infantiles públicos de Santiago de Chile destacado por su calidad.
3. Definir las características que tienen los criterios de calidad curricular seleccionados desde la literatura experta, según los adultos familiares de los niños y niñas menores de tres años que se atienden en Jardines Infantiles públicos de Santiago de Chile destacado por su calidad.
4. Evaluar los criterios de calidad curricular seleccionados desde la literatura experta, de algunos Jardines Infantiles públicos de Santiago de Chile que atienden niños y niñas menores de tres años.
5. Elaborar una propuesta curricular de mejora para los Jardines Infantiles públicos estudiados, en base a la información recolectada y en función a los criterios de calidad curricular seleccionados desde la literatura experta.

4.6 Diseño de la investigación

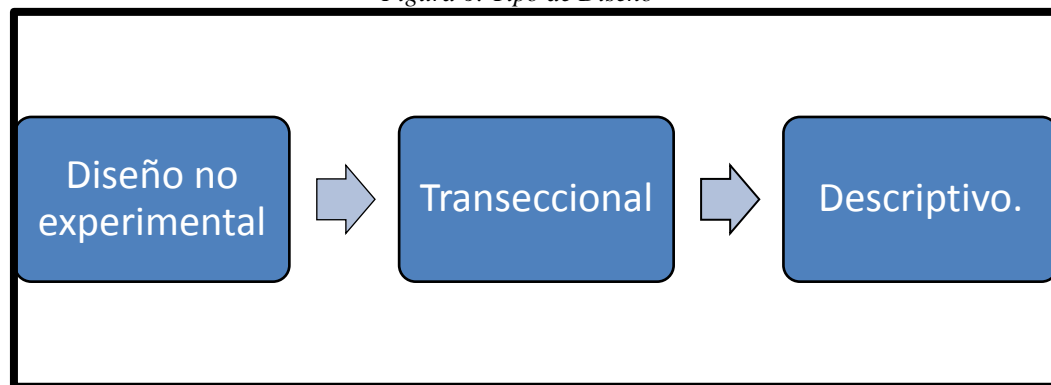
Como la investigación es un “conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno” (Hernández, 2010, p.22), en esta investigación, la secuencia desarrollada sería la siguiente:

Tabla 7: Pasos metodológicos

I. PLANIFICACION DEL TRABAJO
Acciones previas
Determinación del problema a investigar, buscando estudios que avalaran la originalidad de la investigación.
Realización de fichaje de investigaciones. (Anexo 01)
Planteamiento de la pregunta de investigación, objetivos, técnicas de recolección de información, así como instrumentos.
Revisión de bibliografía relacionada con el tema de investigación, de manera de desarrollar un marco teórico coherente, relevante y actualizado.
Despliegue administrativo
Visita a la autoridad nacional de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) del Departamento Técnico con el fin de ver la viabilidad del tema y autorización para la investigación.
Redacción de carta con solicitud formal a JUNJI.(Anexo 02)
Visita de recepción de Protocolo de acuerdo entre la junta nacional de jardines infantiles y la investigadora. (Anexo 03)
Visita a encargada de Región Metropolitana de JUNJI en relación a investigaciones, quien asignó los centros educativos.
II. DESARROLLO DEL TRABAJO
Investigación documental: revisión del estado del arte del tema en cuanto a la literatura experta e investigaciones.
Creación de los instrumentos para recoger la información: pauta para desarrollar la observación en aula, entrevistas a las educadoras, cuestionarios para las familias de todos los grupos escogidos.

Selección de 14 expertos como jueces para validar los tres instrumentos: cuestionarios, entrevistas y pautas de observación.
Validación de los tres instrumentos por parte de los expertos. (Anexo 04)
Carta a jueces validadores (Anexo 05)
Encuesta para jueces validadores de entrevista semiestructurada para educadoras de párvulos que trabajan con niños y niñas menores de tres años. (Anexo 06)
Optimización de instrumentos producto de validación de jueces: cuestionarios, entrevistas y pautas de observación.
Elaboración de cartas de consentimiento para Directoras, educadoras y padres. (Anexo 07 y 08)
Prueba piloto de los instrumentos
Elaboración final de los instrumentos (Anexo 09)
III. Trabajo de Campo
Visita a cinco centros educativos, (de las diferentes comunas) donde se entregaron cuestionarios a las familias de los cinco establecimientos a los grupos de niños y niñas menores de 3 años. (uno de cada uno en cada Jardín: Sala Cuna Menor, Sala Cuna Mayor y Nivel Medio Menor).
Entrevista a Educadoras de Párvulos de los cinco centros educativos, (de las diferentes comunas), de los mismos grupos donde se entregaron cuestionarios a las familias (uno de cada uno en cada Jardín: Sala Cuna Menor, Sala Cuna Mayor y Nivel Medio Menor).
Observación de aula en los centros educativos seleccionados
IV. Análisis y Conclusiones
Lectura de entrevistas, cuestionarios y observaciones codificando lo encontrado.
Se realiza la triangulación y análisis contrastando con el marco teórico.
Propuesta de Mejora.
Se realiza conclusiones, limitaciones, fortalezas y proyecciones del estudio.

Figura 6: Tipo de Diseño



Los diseños transeccionales se caracterizan por realizar observaciones en un momento único. Si no hay ideas prefijadas son de carácter exploratorios; en cambio, “cuando recolectan datos sobre cada una de las categorías, conceptos, variables, contextos, comunidades o fenómenos, y reportan lo que arrojan esos datos son descriptivos”. (Hernández, 2010, p.165). En el caso de la presente investigación se determinaron a priori dimensiones según lo que arrojó la investigación empírica y la literatura experta.

4.7 Tipo de investigación:

En coherencia con el propósito de la investigación, se consideró pertinente realizarla con **métodos o llamados modelos mixtos** (o estrategia de multimétodos) Según Colás, (2013, p. 43) son diversos los autores que afirman que existen dos enfoques de investigación educativa: el cuantitativo y el cualitativo. Sin embargo, para poder tener una mejor perspectiva se ha optado por lo anteriormente citado, utilizando ambos enfoques. De esta manera, como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2010) estos modelos (...) representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de

estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. (p. 21) Permitiendo realizar inferencias y aportar a una mayor comprensión del fenómeno estudiado.

Por una parte, la mirada cualitativa permite una comprensión profunda del fenómeno desde las significaciones y representaciones de los sujetos. Se busca ir más allá de lo observado. Como señala Mucchielli (1996) Un método cualitativo es una sucesión de operaciones y de manipulaciones de técnicas que un investigador hace experimentar a un objeto o fenómeno humano para recuperar significaciones tanto para él como para los demás. Desde esa perspectiva, el utilizar estrategias cualitativas permitiría la comprensión de la complejidad del mundo desde la experiencia y la particular visión de las personas y del entendimiento de sus diversas construcciones sociales (Hernández, 2010). Todo ello dado que este tipo de método permite la flexibilidad en el proceso de dar respuesta al problema planteado (Grinnell, 1997 en Hernández 2010) además el contar con instrumentos no estandarizados para recolectar la información, donde se realizan “*descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones*” (Patton, 1980, 1990 en Hernández 2010, p. 8), permitiendo de manera natural y en el escenario habitual de los participantes recoger la información, donde la acción se centra en el entendimiento del significado que las personas le otorgan a su realidad (Hernández, 2010).

Por otra parte, en un enfoque cuantitativo, el investigador considera lo que ha investigado anteriormente en el Marco Teórico para el posterior análisis, lo que en este estudio así se hizo. Sin embargo, no se consideraron hipótesis previas ni otros estudios previos, los resultados se basaron en el estudio mismo, como señala Hernández et al (2010, p.10) el estudio cuantitativo “se usa para consolidar las creencias (formuladas de una manera lógica en una teoría o un esquema teórico) y establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población; y el segundo para construir creencias propias sobre el fenómeno estudiado...”, el estudio cualitativo se fundamenta primordialmente en sí mismo.

Simultáneamente (no en forma secuencial) se llevó a cabo en el análisis de la recolección de datos. Además, de acuerdo al “estatus dominante” otorgó un lugar dominante al enfoque cualitativo, dada la necesidad de profundizar en la implementación del desarrollo

curricular en el trabajo con niños y niñas menores de tres años, desde la perspectiva de las educadoras y adultos familiares, donde se observó in situ para levantar información cuantitativa y especialmente cualitativa a través de los registros de observación y entrevistas a las educadoras. Es importante tener presente que de acuerdo al tiempo la investigación es Sincrónica ya que estudia fenómenos en un periodo corto.

El objetivo de ello fue realizar una complementación metodológica entre el paradigma cuantitativo y el cualitativo. Así mediante cada uno de los métodos se pudo obtener una perspectiva diferente y a la vez complementaria sobre el problema investigado.

Haciendo referencia a lo explicitado por Johnson y Onwuegbuzie (2004), Onwuegbuzie y Leech (2006) (en Pérez 2011) en que establece la diferencia entre método y modelo:

Modelo mixto: en éste se combinan en una misma etapa o fase de investigación, tanto métodos cuantitativos, como cualitativos.

Método mixto: los métodos cuantitativos se utilizan en una etapa o fase de la investigación y los cualitativos en otra.

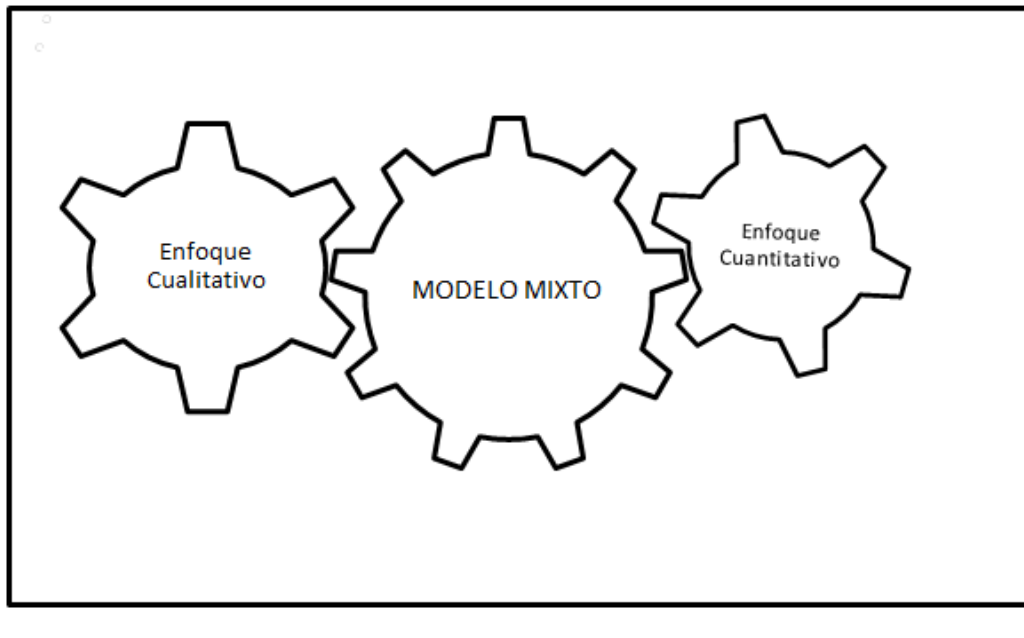
En el caso de esta investigación se puede expresar de la siguiente forma:

Figura 7: Preponderancia de enfoques



De otra manera, se puede decir que el estudio tiene un modelo mixto donde se destaca el enfoque cualitativo sobre el cuantitativo como se expresa en la figura a continuación.

Figura 8: Modelo de la investigación



Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar, la investigación buscó la comprensión de un mundo complejo recurriendo al análisis de la experiencia vivencial desde la visión de los sujetos que la experimentan, facilitando las construcciones sociales sobre el significado de los hechos y el conocimiento (Mertens 2007).

Coherente con ello en el presente estudio se aplicaron cuestionarios a las familias de los grupos seleccionados y posteriormente se realizaron entrevistas a las Educadoras de Párvulos con el objetivo de recabar información en torno a la implementación curricular dentro del Ciclo etario de 0 a 3 años de edad. Los datos extraídos de este proceso, fueron medidos y analizados estadísticamente, para proceder a posteriormente a analizarlos. Todo ello se complementó con la observación de las aulas como técnica de información cualitativa.

4.8 Enfoque Metodológico:

El enfoque metodológico y coherente con la naturaleza de los objetivos y el tipo de conocimiento a alcanzar, es un diseño no-experimental, de nivel descriptivo – interpretativo, ya que describe los hechos como son observados y no hay manipulación de variables. No se plantearon hipótesis, sino que se intentó descubrir e interpretar la información que se obtuvo de la muestra escogida. (Buendía, Colás, Hernández. 1998) Se llevó a cabo a través de un estudio de casos, principalmente porque este nos permitirá indagar a los sujetos individualmente, y no como una comunidad o institución, sino más bien desde sus fenómenos específicos, lo que generara una mayor profundidad, al momento de abordarlos desde sus diferentes dimensiones. Es decir, la investigadora se basó en el estudio de casos, que Pérez Serrano (1998) define como “una descripción intensiva, holística y análisis de una entidad singular, fenómeno o unidad social. Caracterizados por ser particularistas, descriptivos y heurísticos, basados en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos” (p.85), asimismo, para Stake (1999) el fin de un estudio de casos es la particularización, no la generalización, tomando por tanto un caso para conocerlo bien, siendo la finalidad la comprensión de este. El estudio de caso, permitió un marco referencial para abordar el problema desde diferentes perspectivas posibles: educadores y adultos familiares. En esta oportunidad fue casos entrelazados donde como señalan Mertens (2005), Stake (2006), Yin (2009) y Creswell (2009) consideran que en un estudio de caso debe haber triangulación de fuentes de datos y pueden utilizarse diferentes herramientas tanto cuantitativas como cualitativas.

Es de relevancia hacer mención que en esta investigación no se plantearon hipótesis, ya que como señala Hernández (2010) estas no se formulan cuando el estudio es exploratorio o de tipo descriptivo, excepto que este último intente pronosticar un hecho o dato, lo cual no es el caso de esta investigación.

4.9 Contexto de la Investigación:

La investigación se desarrolla en centros educativos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles de Chile (JUNJI). Dicha Institución fue creada el 22 de abril de 1970 tiene diferentes tipos de jardines.

- Jardines Vía Transferencia de Fondos (VTF) Corresponde a Salas Cuna y Jardines Infantiles administrados por terceros (Municipios o entidades sin fines de lucro) con financiamiento JUNJI, el financiamiento es a través de subvención
- Jardines de administración directa. Son Salas Cunas y Jardines Infantiles financiados por JUNJI, ofrecen educación inicial gratuita.

JUNJI, hasta diciembre del año 2014, atendía 194.000 niños y niñas menores de 6 años, a través de 2.858 centros educativos y cuenta con 11.000 funcionarios y funcionarias. Se puede apreciar por tanto la capacidad de esta importante institución pública. Es importante hacer mención que hay una meta de cobertura donde en cuatro años más se pretende aumentar la cobertura en 90.000 niñas y niños de cero a dos años, con la construcción de 4.500 Salas Cunas (establecimientos para niños entre 0 a 2 años) y 34.000 niños y niñas de dos a cuatro años con 1.200 salas de Jardines Infantiles. Jardines Infantiles denominados “clásicos” donde hay una educadora en cada grupo, acompañada por técnico en atención de párvulos y funciona en espacios especialmente diseñados para ellos, jardines en los cuales se hizo esta investigación, son 434, atendiendo a 57.963 niños y niñas. (Publicación de cuenta pública de JUNJI 2014, p. 13)

Existen jardines están presentes a lo largo de todo el país y en las diferentes comunas/municipios, todos con características socioculturales semejantes por ser una institución pública que atiente a niños y niñas pertenecientes a sectores de gran vulnerabilidad.

4.9.1 Escenario

Como se hizo mención, la investigación se realizó en la Institución Pública que atiende niños y niñas menores de 6 años más grande de Chile, la Junta Nacional de Jardines Infantiles: JUNJI

El equipo directivo de JUNJI de la Región Metropolitana (Santiago de Chile) asignó cinco comunas las que son las siguientes:

Tabla 8: Centros Educativos

COMUNA	Codificación	Niveles
Peñalolén	J1	Sala Cuna menor Sala Cuna Mayor Nivel Medio Menor
La Florida	J2	Sala Cuna menor Sala Cuna Mayor Nivel Medio Menor
Pedro Aguirre Cerda (PAC)	J3	Sala Cuna menor Sala Cuna Mayor Nivel Medio Menor
MAIPU	J4	Sala Cuna menor Sala Cuna Mayor Nivel Medio Menor
ÑUÑO A	J5	Sala Cuna menor Sala Cuna Mayor Nivel Medio Menor

Fuente: Elaboración propia

Antecedentes de la Comuna de Santiago y comunas seleccionadas:

Chile llevó a cabo un CENSO en el año 2012, producto de éste, se determinó que la población total del país es de 16.634.603 y donde la Región Metropolitana, donde se realizó la investigación concentra 6.685.685 habitantes, siendo un 40,3% de los chilenos. (CENSO 2012 Instituto Nacional de Estadísticas -INE)

Tabla 9: Caracterización por Comuna

COMUNA	CARACTERÍSTICAS DE LA COMUNA
Peñalolén	Ubicada en sector oriente de la capital de Chile. De gran diversidad socioeconómica: estratos socioeconómicos medios-bajos y altos. Al 2012 contaba con 237.862 habitantes , dentro de las 12 más pobladas del país y en la sexta ubicación dentro de la Región Metropolitana de Santiago
La Florida	Ubicada en el sector suroriental de Santiago de Chile. Alberga familias de nivel socioeconómico medio y bajo. Al 2012 contaba con 363.903 habitantes, es la tercera más poblada de Chile.
Pedro Aguirre Cerda (PAC)	Ubicada en el sector sur de Santiago de Chile. Alberga estratos socio-económicos medios y medios bajos. Al 2012 contaba con 104.018 habitantes.
MAIPU	Ubicada en el sector surponiente de Santiago de Chile. Es una de las comunas más populosas del país. La comuna alberga en gran parte clase media-baja y baja. Según el CENSO 2012 cuenta con 525.229 habitantes
ÑUÑO A	Ubicada en el sector oriente de la capital de Chile. Alberga principalmente a la clase media chilena (más del 60%) Al 2012 contaba con 195.410 habitantes, lo que representa un 2,7% de la población de la Región Metropolitana de Chile.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CENSO 2012 Instituto Nacional de Estadísticas INE Chile. En <http://www.emol.com/documentos/archivos/2013/04/02/20130402145438.pdf>

Figura 9: Mapa de la Región Metropolitana de Santiago de Chile y ubicación de la muestra



Fuente: Elaboración propia

4.9.2 Población y muestra:

La población es definida como “un conjunto definido, limitado y accesible del universo que forma el referente para la elección de la muestra. Es el grupo al que se intenta generalizar los resultados”. (Buendía, Colás y Hernández, 1998, p. 28). Es decir, es una parte del universo accesible desde la que se selecciona una muestra. En tal sentido esta fueron los adultos familiares de los niños y niñas menores de tres años que asisten a jardines infantiles de la Junta Nacional de Jardines Infantiles y educadoras de párvulos que trabajan en grupos de niños y niñas de estas edades.

La muestra fue seleccionada y asignada por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) tomando como criterio aquellos Jardines Infantiles calificados como muy buenos. Esta evaluación respondía a la Política de supervisión de los años 2012 a 2014, a través de una asesoría técnica Educativa. Se seleccionaron 5 Jardines Infantiles tomando en consideración ventajas como señala Latorre, Rincón y Arnal (2003) con el fin de ahorrar tiempo en la realización de la investigación, la reducción de costos y la posibilidad de mayor profundidad y exactitud en los resultados. Otro criterio fue por accesibilidad y viabilidad de la investigadora, siendo de tipo no probabilística o no aleatoria, es decir intencionada. Por tal razón se escogió la Región Metropolitana de la ciudad de Santiago de Chile por ser la ciudad en que vive la investigadora.

Por tanto, la muestra estuvo conformada por 9 educadoras de párvulos que trabajan en JUNJI y en los niveles de Sala Cuna Menor, Sala Cuna Mayor y Nivel Medio Menor.

Tabla 10: Población y muestra del estudio

Población	Muestra	Características de la muestra final	
		Cualitativas	Cuantitativas
Educadoras de Párvulos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles	15 Educadoras de Párvulos que trabajan en los niveles de JUNJI con menores de tres años de edad 5 de Sala Cuna Menor (0 a 1 años) 5 de Sala Cuna Mayor (1 a 2 años) 5 de Nivel Medio (2 a 3 años)	Educadoras que voluntariamente accedieron a ser entrevistadas	Educadoras: 9
Adultos Familiares de niños y niñas menores de tres años	90 adultos familiares de los niños y niñas menores de tres años.	Adultos que voluntariamente accedieron a ser entrevistados	Papás: 7 Mamás: 76 Abuelitas: 3 Tíos: 1 Tías: 1 Mamá y papá: 2 Total: 90

4.9.3 Sujetos informantes y Criterios de selección de los Centros Educativos

Los criterios que se consideraron, para la selección del Jardín infantil fueron: Jardines evaluados como muy buenos de acuerdo a la institución que divide a los jardines según las necesidades de supervisión, siendo estos de baja necesidad, por lo que se consideran muy buenos.

Ello fue posterior a solicitud formal que realizara la investigadora a la Junta Nacional de Jardines Infantiles donde la fiscalía de dicha institución otorgó carta de autorización. Este trámite duró tres meses.

A través de educadora encargada de supervisión de los centros en la Dirección Regional Metropolitana de JUNJI se asignaron cinco centros. Esto fue paralelamente a la solicitud de permiso. Es importante hacer mención que uno de los jardines asignados después de haber pasado el tiempo no quiso participar por lo que se escogió otro.

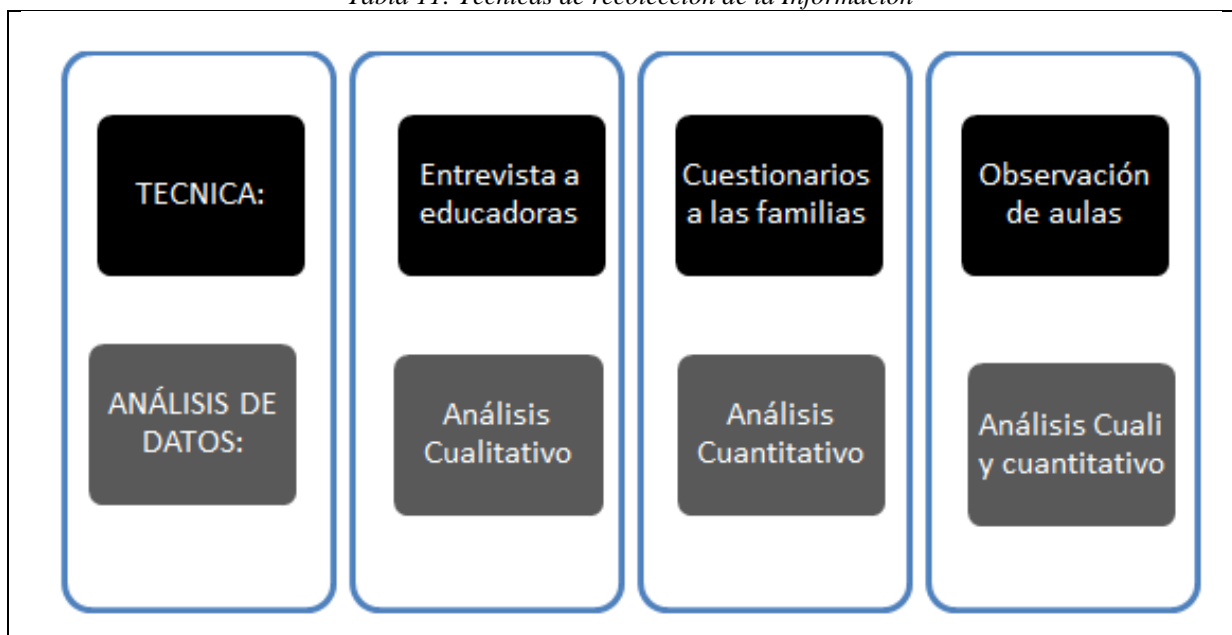
En cuanto a los sujetos informantes estos fueron:

- Educadoras de Párvulos a cargo de los grupos de Sala Cuna menor, mayor y Nivel Medio Menor de los Jardines asignados.
- Adultos familiares de los niños y niñas que asisten a los grupos Sala Cuna menor, mayor y Nivel Medio Menor de los Jardines asignados.

4.10 Técnica de recogida de Información

Dado que el diseño de investigación del presente estudio es de tipo mixto, los procedimientos de recolección de datos y los instrumentos, son de corte cualitativas como cuantitativas.

Tabla 11: Técnicas de recolección de la Información



Fuente: elaboración propia

Cuestionario:

En el ámbito educativo comúnmente se utilizan cuestionarios, debido a la aparente facilidad y el carácter directo de esta metodología. (Latorre, del Rincón y Arnal, 2005). Los cuestionarios son un dispositivo de investigación cuantitativo consistente en un conjunto de preguntas que deben ser aplicadas generalmente de forma individual y donde se ofrece un espacio determinado para las respuestas. (Asún, 2006). Por tanto, permite explorar cuestiones de manera individual y masiva a la vez.

Dentro de la investigación se ha recurrido al cuestionario semiestructurado auto administrado como instrumento de recogida de datos, es decir, se entregó en forma directa cuestionarios a los adultos familiares de los niños y niñas de los grupos estudiados, quienes contestaron libremente y sin intermediarios., es decir las respuestas las marcan o responden ellos mismo. (Hernández, 2010). Se consideraron dos tipos de preguntas: cerradas y abiertas, conteniendo categorías prefijadas las preguntas cerradas, en cambio las abiertas permitían que los sujetos expusieran abiertamente su opinión.

Como señala Asún, R. (2006) para construir un cuestionario se debe traducir los conceptos teóricos del investigador en preguntas y respuestas comprensibles por las personas a las cuales se estudiará, por lo que conocer el lenguaje, cultura y formas de expresión de los sujetos investigados es de relevancia.

Por lo mencionado, esta técnica responde muy bien al enfoque mixto utilizado teniendo respuestas de fácil codificación con valores numéricos y por otra parte desde un enfoque cualitativo permite tener discursos de los sujetos que respondieron el cuestionario.

Coherente con ello se tradujeron las dimensiones a un lenguaje coloquial y no técnico de manera que los adultos familiares pudieran comprenderlas y por otra parte no se especificaron algunas que se consideraron poco pertinentes como es el uso del espacio o jornada que es propio de la tarea del educador, a quienes se les consultó por ello.

Un cuestionario es de utilidad por las siguientes razones (Según Rojas, Fernández y Pérez 1998):

1. Es más fácil comparar e interpretar sus respuestas ya las preguntas son las mismas para todos.
2. Permite ahorrar tiempo. En un mismo periodo un gran número de personas pueden responder el cuestionario, escogiendo el momento oportuno para ellos y agiliza el análisis estadístico de las respuestas.

3. Facilita la confidencialidad. Al no tener que identificarse quienes responden el cuestionario, favorece la sinceridad de las respuestas.

Para la confección del cuestionario se utilizaron las dimensiones recogidas de la literatura que señala los criterios de calidad curricular en educación infantil, coincidiendo generalmente con los elementos del currículo o lo que en Chile se le ha denominado Contextos para el Aprendizaje.

El instrumento, fue entregado a través de las Educadoras de Párvulos que conocen a los familiares de manera que libremente pudieran contestar y sin sentirse evaluados. Anterior a ello se les entregó carta de consentimiento de manera de que una vez aceptada y firmada se procediera hacer entrega del cuestionario.

Es importante señalar que todos los cuestionarios se hicieron en el mes de octubre donde previamente se realizó carta de consentimiento a directoras, educadoras y padres de familia que respondieron voluntariamente.

Caracterización del cuestionario.

El cuestionario aplicado a las familias de los niños y niñas que van a los Jardines Infantiles y específicamente a los niveles que atienden a los niños y niñas desde menores de tres años, Sala Cuna Menor, Sala Cuna Mayor y Nivel Medio, consta de un total de 20 aspectos que fueron evaluados, que se dividen en un total de 28 preguntas. Las preguntas tienen una alta diversidad, en función de sus tipos de respuesta. Algunas son variables categóricas (especialmente binomiales), otras ordinales y una (edad) es de razón. Por otro lado, parte importante de los preguntas permite respuestas abiertas del entrevistado. Esto es especialmente importante para las preguntas que buscan medir la posición de los entrevistados frente a preguntas complejas sin necesidad de contener sus respuestas en un número rígido de categorías. Por ejemplo el pregunta sobre las razones de la importancia de la familia en la educación (pregunta 6) implica un proceso cognitivo complejo que puede ser mermado por los

límites de un grupo fijo de categorías. De este modo, fue posible establecer estas últimas desde los propios objetos de estudio.

Las temáticas del cuestionario están virtualmente limitadas a enfrentar cuestiones asociadas a la implementación del currículo y la calidad de éste en la educación infantil, tomando como referencia los aportes de la literatura experta revisada. (expesta en capítulo referido a antecedentes teóricos). En algunos casos, se enfocan en las percepciones educativas en un plano teórico (por ejemplo, ver preguntas 5 y 6), mientras que en otros en las experiencias concretas de los niños y los familiares en el jardín (ver pregunta 7 y 8 como ejemplo). De este modo, el cuestionario permite sintetizar las percepciones y niveles de importancia que los adultos familiares atribuyen a diferentes aspectos del proceso educativo. La excepción de esto son ciertas preguntas asociadas a las características del entrevistado en relación con el niño o niña, algunas características básicas de este último, y el jardín al que asiste (preguntas 1, 2, 3 y 4).

Método de aplicación del cuestionario.

Este fue aplicado a un total de 90 casos, segmentados en diferentes grupos (Sala Cuna Menor, Sala Cuna Mayor, Nivel Medio Menor y Grupo Heterogéneo); y en diferentes establecimientos de la región Metropolitana. Si bien el cuestionario no posee un muestreo de carácter probabilístico, sí se procuró que incluyese jardines infantiles geográficamente distantes, y que representasen asimismo diferentes clases sociales. De este modo se pretende lograr en la investigación una plétora de opiniones que representen a la diversidad de marcos conceptuales desde donde la familia comprende la educación de sus niños y niñas.

Entrevista Semiestructurada:

Se utilizó una entrevista semiestructurada, que según Delgado y Gutiérrez (2000, p. 225) “son un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona...” posibilitan una comunicación directa, cara a cara a través de una situación dialógica espontánea para localizar discursos de sujetos focalizados que entregan información

relevante respecto a los objetivos planteados. Asimismo, Pérez Serrano (1998) señala que es “una técnica mediante la cual el entrevistador sugiere al entrevistado un tema para que exprese todos sus sentimientos y pensamientos de una forma libre, conversacional y poco frontal sin tener en cuenta lo “correcto” del material recogido”. (p.40)

La importancia de la entrevista en la investigación cualitativa, radica en que permite tener información directa, de los propios sujetos, por lo que se logra tener los significados que ellos mismos le otorgan a su realidad. Hechos descripciones o interpretaciones a las que no se podría acceder de otro modo (Yuni y Ubano, 2005), de ahí esta investigación toma características propias de un enfoque cualitativo, permitiendo conocer cómo las Educadoras de Párvulos que trabajan en el Primer Ciclo de Educación Parvularia caracterizan las diferentes dimensiones del estudio.

La entrevista cualitativa se diferencia de la cuantitativa por ser más íntima, flexible y abierta. Ésta es definida por Hernández (2010) como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) otra u otras (entrevistado/s) donde a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un temática. En la entrevista cualitativa, “el investigador intenta construir una situación que se asemeje a aquellas en las que las personas hablan naturalmente entre sí sobre cosas importantes” (Bodgan y Taylor, 1986 p.120 en Asún, 2006, p. 230) siendo una “conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental...” (Delgado y Gutierrez, 2000, p. 228)

Se realizó para tal efecto un protocolo de entrevista que abarcó las categorías establecidas con anterioridad, generadas de la literatura científica consultada referida a la calidad en la educación infantil. En tal sentido, se pretendió captar los aspectos no previstos y particulares de cada entrevistado, favoreciendo la libre expresión de éstos. Dicho protocolo de entrevista se someterá a criterio de jueces validándola. Es importante hacer mención que se cautelará el anonimato de las fuentes, “encriptando” el nombre de los entrevistados, por

ejemplo Educadora 1 (Ed1). También se garantizó el que sea un acto voluntario la participación, ello en una conversación previa y posteriormente firmando carta de consentimiento.

Observación naturalista externa no participante de tipo directa:

Para poder observar, se debe entrar en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, además de una reflexión continua (Hernández, 2010). Esta se puede llevar a cabo a través de múltiples modalidades y adaptaciones estas son: estructuradas, no estructuradas, participantes y no participantes), dentro del enfoque etnográfico la observación participante tiene gran importancia por los diferentes usos en la investigación educativa (Yuni y Urbano, 2005)

A través de ésta, se penetrará en los universos de significados de los sujetos de estudio, ya que cuando se observa, se miran detenidamente y se realiza en el escenario habitual de los sujetos de estudio. La observación se refiere al conjunto de cosas observadas, el conjunto de datos y conjunto de fenómenos, así observación equivale a dato, a fenómeno, a hechos (Pardinas, 2005), pero requiere algunas características como señala Serrano (1998), requiere un esquema de trabajo para captar los aspectos y manifestaciones concretas de lo que deseamos estudiar

También aclara Hernández (2010), la observación “implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente” (p.587).

Entendiendo que hay diferentes tipos de observaciones, como la directa llamada participante cuando el investigador forma parte activa del grupo observado o bien la observación no participante caracterizada por no participar ni pertenecer al grupo. En el caso de este estudio, se quiso observar de manera “no participante” siendo lo más objetivo posible y así constatando en qué medida lo que se había señalado tanto por las educadoras como por

los padres se daba en la realidad. Ello como para proyectar en futuras investigaciones y en un proceso más largo, desarrollarlo con mayor profundidad. Esto como sugerencia de la doctoranda dada su experiencia.

De esta forma el proceso de observación sirvió para corroborar la información recopilada a través de las técnicas ya descritas: los cuestionarios a los adultos familiares y las entrevistas a las Educadoras de Párvulos a cargo de los grupos de niños y niñas. Se seleccionaron las mismas dimensiones seleccionadas en las entrevistas, de manera de registrar dos veces en cada grupo de niños y niñas (octubre y diciembre) ,por 30 minutos, posteriormente se codificaron los registros de acuerdo a las categorías previas para su posterior análisis.

La observación fue debidamente planificada a través de tópicos a observar los cuales fueron revisados a través del criterio de jueces como se señala a continuación.

Las dimensiones observadas se anotaron en registros. En esta investigación los registros fueron de tipo No Sistematizados, es decir, en una descripción de lo sucedido en estilo narrativo, que recoge cualitativamente todas las características de la conducta, escena o situación que observamos.

4.11 Síntesis de validación de contenido por el método de juicio de expertos

Es importante hacer mención la validación de contenido de los tres instrumentos: entrevistas, cuestionarios y registros de observación. Después de la creación de los instrumentos para recoger la información, se seleccionaron 14 expertos, invitándolos a través de una carta que se les entregó directamente, validándolos como tales.

Según Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), el juicio de expertos es “una opinión informada de personas con trayectoria en un tema particular, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (p 29).

Para esta selección se decidió utilizar un método de agregados individuales (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008), puesto que el análisis requería representantes de áreas diversas de experticia, como se describe posteriormente. En este contexto, un método de evaluación individual parece más apropiado, pues evita que un determinado sesgo paradigmático, ideológico o temático pueda sobreponerse al resto. De este modo, se buscó enriquecer las perspectivas de análisis y potenciar desde diversas áreas el modelo. Para su realización, el método de evaluación individual fue segmentado en dos fases.

La primera fase consistió en el establecimiento de un pool de expertos desde el cual seleccionar.

Para ello, se dividieron los tipos de experticia en 3 áreas temáticas sustentadas en el objetivo de la investigación:

- **Evaluación**

Debido a las características de la investigación, resulta clave contar con expertos en el área de la evaluación que permitan realizar observaciones sobre los indicadores escogidos en base a un trabajo teórico amplio y actualizado.

- **Desarrollo de Experiencias Educativas con Párvulos**

Para la presente investigación un área de conocimiento clave es la de Educación Parvularia, siendo relevante la experticia sobre el desarrollo de los procesos educativos en el proceso propuesto. Esta experticia es clave, pues permitiría contar con puntos de vista que evalúen los tópicos tratados en el modelo a presentar.

- **Trabajo con Menores de Tres Años**

Más allá de los conocimientos sobre los aspectos anteriormente mencionados, parecía necesario incluir expertos que tuviesen conocimientos amplios y prácticos sobre el trabajo con menores de tres años. En esta fase, es importante señalar que no se evaluó la forma en la adquisición de los conocimientos que poseían, sino más bien en la presencia de estos.

La selección preliminar se realizó en base a las redes de la investigadora, procurando integrar expertos de las diversas áreas temáticas propuestas. Los criterios de selección de esta muestra preliminar tienen relación directa con su pertenencia al medio, su currículum vitae, su reconocimiento en la comunidad, sus grados académicos y su título profesional. Como señala, Escobar-Pérez et al (2008, p.29) proponen los siguientes criterios de elección: a) Experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en la evidencia o experticia (grados, investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y premios entre otras). b) Reputación en la comunidad. c) Disponibilidad y motivación para participar. d) Imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad. De este modo se llegó a un total de 15 expertos preliminares

A ellos se les envió una carta pidiendo su cooperación. Esta carta incluía la explicación de los objetivos de la investigación y solicitaba una descripción breve de su currículum. Adicionalmente, la presentación incluía el instrumento planteado por la investigación.

Cada juez experto debía expresar su opinión sobre cada pregunta de las tres formas de evaluación que propone el modelo (registro de observación del entorno, entrevista semiestructurada a educadoras y cuestionario a la familia). Esta evaluación debía ser realizada

en base a tres criterios, señalando el valor que estimase para cada criterio de cada pregunta (entre 1, 2, 3, o 4 que se corresponden cualitativamente y en el mismo orden a “Nada”, “Poca”, “Bastante” o “Mucha”). Los criterios eran su coherencia, su representatividad y su calidad técnica (Anexo 19). Cabe recalcar que algunos de los adultos familiares incluyeron descripciones cualitativas en el cuestionario, las que, aun cuando desavenían las instrucciones del instrumento fueron tomadas como insumos cualitativos relevantes para mejorar la propuesta de la investigación.

Se analizaron cuantitativamente los resultados obtenidos del análisis de las observaciones realizadas por los expertos. Ello según sus apreciaciones particulares sobre cada pregunta pudiendo establecer su coherencia, representatividad y calidad técnica. Con estos datos se dio paso a identificar áreas en las que se podría mejorar.

Sabiendo que un procedimiento formal de selección de expertos debe ser capaz de poder cumplir una serie de funciones como es la pertinencia de los evaluadores del trabajo a presentar y que como conjunto posean diversos puntos de vista que permitan enriquecer el modelo. Para cumplir con el criterio de pertinencia, es fundamental que la selección no se sustente simplemente en la intuición de su experticia, sino que tome en cuenta una evaluación de los conocimientos reales que poseen los sujetos. Para esta selección se decidió utilizar un método de agregados individuales (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008), puesto que el análisis requería representantes de áreas diversas de experticia, como se describe posteriormente. En este contexto, un método de evaluación individual parece más apropiado, pues evita que un determinado sesgo paradigmático, ideológico o temático pueda sobreponerse al resto. De este modo, se buscó enriquecer las perspectivas de análisis y potenciar desde diversas áreas el modelo. Para su realización, el método de evaluación individual fue segmentado en dos fases.

Además de lo anterior, a quienes devolvieron y respondieron los instrumentos (13 de 15) se les solicitó que entregasen un cuestionario de autoevaluación sobre las características de su experticia. Esta información permitía la segunda fase de la evaluación realizada. El método, basado en la selección de expertos vía el método Delphi (Hurtado de Mendoza,

2007), consistió en la autoevaluación de los expertos con respecto a su nivel de conocimientos sobre el tema de investigación (K_c) y una evaluación de las fuentes desde las que las personas sustentan su nivel de experticia (K_a). La media aritmética de ambos valores da como resultado el valor K_t ($K_t=0,5(K_c+K_a)$), que representa la pertinencia del experto para la investigación. El valor K_t va de 0 a 1; en donde un puntaje de mayor a 0,8 identifica un experto de pertinencia alta. Quienes no cumplen con este límite deben ser descartados para efectos de la investigación.

Para la obtención del valor K_c , se hizo una modificación al método estándar de autoevaluación de expertos, segmentando el nivel de experticia en base las áreas temáticas descritas con anterioridad. De este modo, se le solicitó a los expertos que realizaran una autoevaluación del conocimiento que poseen (de 0 a 10) en tres preguntas referentes a cada una de las áreas temáticas. Solo se tomó en cuenta el puntaje más alto entre las tres áreas temáticas. De este modo fue posible asegurar que los expertos pudiesen proveer de diversos puntos de vista sobre la investigación, e identificar con claridad sus respectivas áreas de experticia. El valor más alto fue multiplicado por 0,1, formando el K_c del sujeto. Para el valor de K_a , cada experto debía valorar las fuentes de información desde las que provenían sus conocimientos entre “bajo, medio y alto”. Sus respuestas eran ponderadas en base a una tabla patrón estándar. Es importante destacar que la tabla patrón considera que los expertos deben distinguirse porque sus fuentes de información deben sustentarse, primordialmente, en los análisis teóricos realizados por el sujeto y la experiencia obtenida en la actividad profesional (docencia de pregrado y postgrado incluidos). Otras fuentes son valoradas como poco relevantes, por lo que sin importar el puntaje que se atribuya el sujeto en ellas, no modifican su puntaje final. La presente investigación concurre con esta perspectiva de las características que se esperan de un experto, y por tanto no realizó cambios a la tabla patrón estándar (**Anexo 19**).

Del total de solicitudes enviadas, se recibieron 13 respuestas. 2 de ellas no respondieron los cuestionarios en base a las instrucciones, sino que realizaron solo observaciones de orden cualitativo. Como se planteó anteriormente, estas no fueron consideradas para la evaluación cuantitativa y se reservó su uso para la evaluación cualitativa.

De los cuestionarios restantes, el total de candidatos superaron el puntaje límite escogido ($>0,75$), por lo que todos fueron considerados. La siguiente tabla presenta el total final de expertos luego de estas sustracciones, divididos según sus áreas temáticas de experticia.

Tabla 12: Resultados de la Validación de expertos

INICIALES	ÁREA TEMÁTICA	CONOCIMIENTOS (Ka)	FUENTES (Kc)	PUNTAJE TOTAL (Kt)
CA	Las 3 áreas	1	1	1
JU	Evaluación	1	1	1
SF	Las 3 áreas	1	1	1
MP	Las 3 áreas	1	1	1
MS	Evaluación	1	1	1
MT	D° de ex. Edu. Trab. con menores	1	0,9	0,95
PC	D° de ex. Edu. Trab. con menores	1	0,9	0,95
MN	Evaluación	0,7	0,8	0,75
PL	Evaluación	0,8	0,8	0,8
TM	Evaluación	0,9	1	0,95
LS	Las 3 áreas	0,9	1	0,95
MS	D° de ex. Edu. Trab. con menores	1	0,8	0,9
AS	Las 3 áreas	1	1	1
Total: 13 jueces-expertos				

Todo lo anterior llevó a la selección de expertos quienes validaron los tres instrumentos a utilizar u posteriormente, la optimización de instrumentos producto de validación de jueces: cuestionarios, entrevistas y pautas de observación.

4.12 Síntesis de validación de instrumentos por parte de jueces:

Registro de observación de la implementación curricular.

En líneas generales, el instrumento ha sido evaluado de forma positiva. Si bien no siempre ocurrió una concurrencia entre los jueces del mismo, esto probablemente se explica debido a la dispersión de áreas de experticia de los mismos, algo que justamente intenta valorar el presente juicio de expertos. En ese sentido, si bien es probable que se deban realizar algunas correcciones menores, tanto la coherencia como la representatividad y la calidad técnica son consideradas positivamente por los expertos. Aunar este análisis con las observaciones cualitativas dejadas por algunos expertos en sus hojas probablemente permita mejorar estos aspectos específicos.

Entrevista semiestructurada a educadoras.

El modelo de entrevista semiestructurada a educadoras posee una alta calificación por parte de los expertos en sus tres áreas. Tanto en su coherencia, como en su representatividad y calidad técnica la estadística muestra un nivel de concurrencia de opiniones sobre este hecho. Si bien es posible que amerite correcciones menores, el sentido del instrumento adquiere una completa validez, y su construcción es considerada pertinente, coherente y necesaria para el desarrollo óptimo del modelo de evaluación que plantea la investigación. Comparativamente con el primer instrumento, si bien ambos son evaluados como apropiados para la investigación, el nivel de aprobación general y la concordancia de los jueces expertos es mayor en este apartado.

Cuestionario a la familia.

El cuestionario de la Familia fue positivamente evaluado por parte de los expertos. Los niveles de aceptación de las preguntas tienden a tener valores muy positivos. Sin embargo, hay aspectos que pueden ser mejorados, especialmente en torno a la calidad técnica de las preguntas. Si bien las evaluaciones generales fueron positivas, algunas consideraciones específicas debieran ser evaluadas con el fin de mejorar el instrumento.

Las dimensiones que se utilizaron tanto en los cuestionarios como en las entrevistas a las educadoras y después en las observaciones realizadas a las aulas fueron las mismas, de manera de poder hacer una comparación.

Una vez teniendo los instrumentos validados se realizó una actividad piloto donde se entrevistaron a 5 adultos familiares de niños y niñas menores de tres años, se entrevistaron a 5 educadoras de párvulos que trabajan con niños y niñas de estas mismas edades, y además se observaron 5 grupos de párvulos dentro del rango etario del estudio.

Los resultados arrojaron la comprobación de la comprensión de cada instrumento y un adecuado tiempo en aplicación de éstos sin que haya cansancio tanto de quienes lo aplican como de quienes participan.

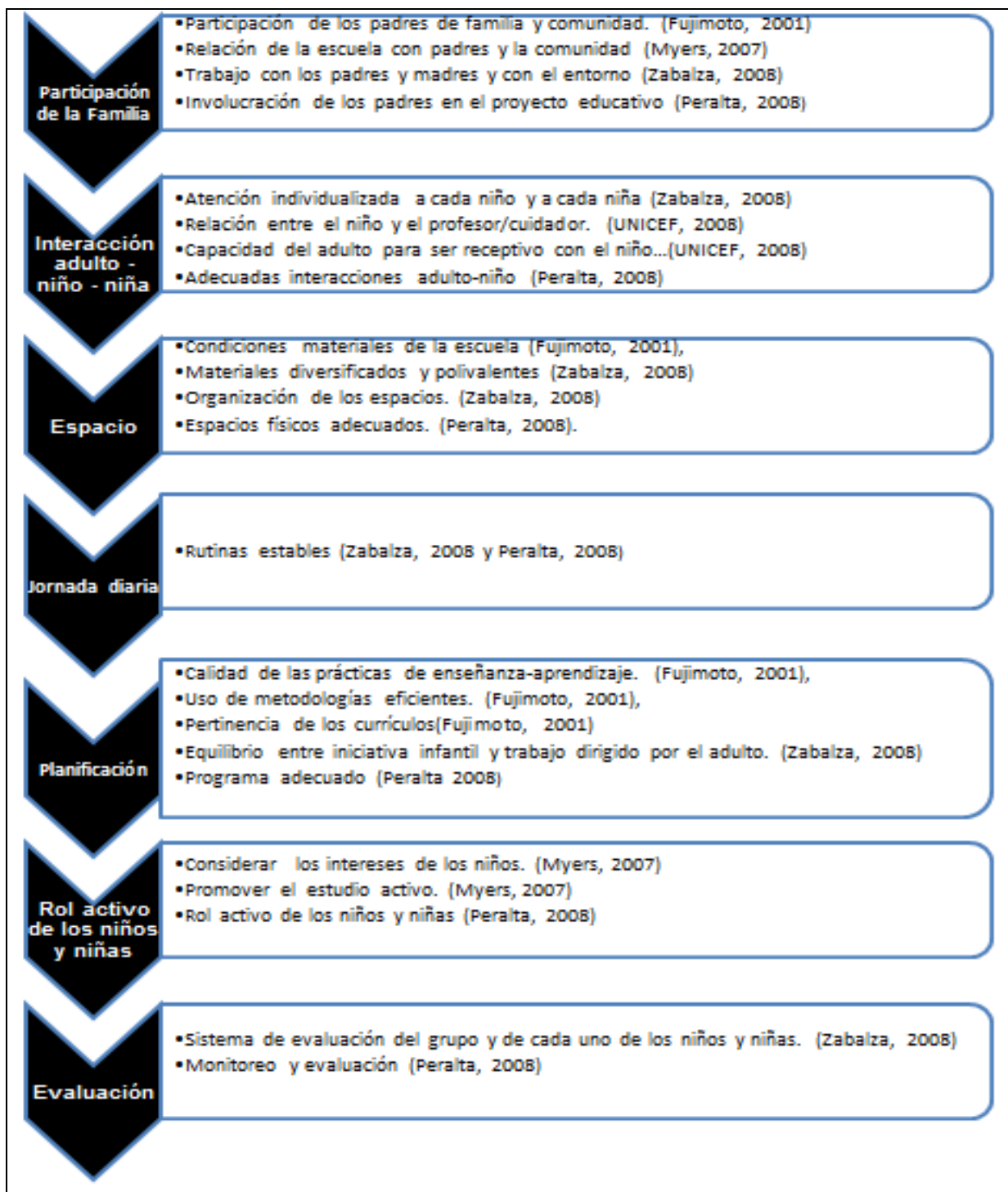
4.13 Dimensiones:

Metodológicamente se les ha llamado así, a los criterios de calidad curricular develados, producto de la revisión de la literatura y expuestos en el apartado referido a calidad y currículo: Dimensiones.

Como se expuso anteriormente, diversos estudiosos se han preocupado de la calidad y los criterios que deberían considerarse. Entre los autores que se tomaron como referente, son aquellos que explícitamente se refieren a la educación infantil y en los últimos diez años, siendo estos Fujimoto (2001), Myers (2007), Zabalza (2008), UNICEF (2008) y Peralta (2008).

Los criterios que más se repiten entre los expertos son los referidos a espacio, rol activo de los niños y niñas, interacción adulto niño-niña y el más presente es el de participación de la familia, señalado por cuatro autores. A continuación se presenta un esquema donde se exponen dichas dimensiones y autores que las plantean.

Tabla 13: Dimensiones creadas según criterios planteados por expertos

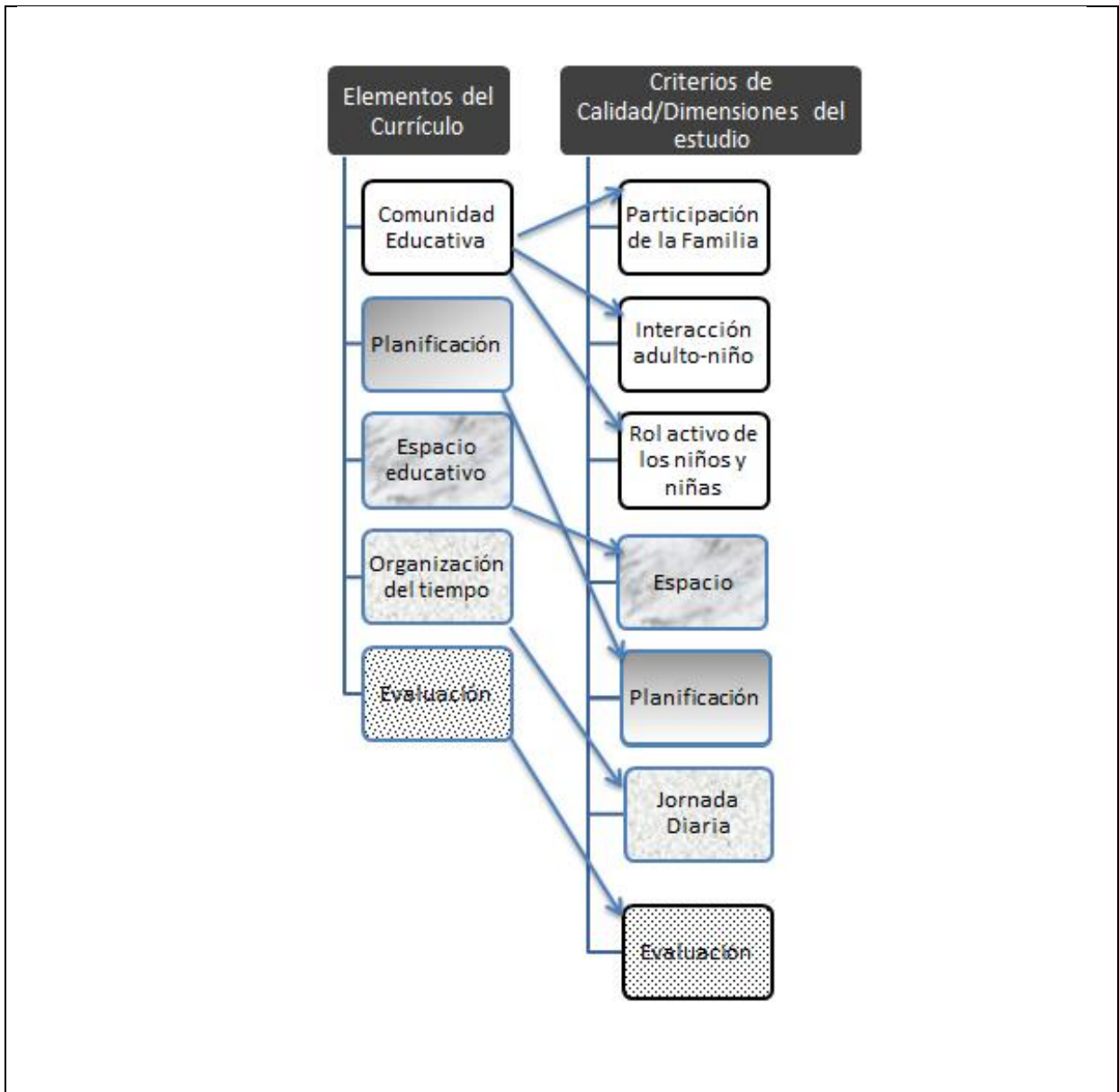


Fuente: elaboración propia.

Otros criterios no se repiten como los antes presentado por lo que no se consideraron como Dimensiones en el presente estudio. Se seleccionaron aquellos que eran factibles de ser estudiados en el tiempo destinado a la investigación, especialmente en el trabajo de campo, y además, los que más se repetían entre lo encontrados en la revisión bibliográfica. No se recogió la capacitación al personal a la que hacen mención, ya que ello precisa otras fuentes tales como centros de formación, mallas curriculares, cursos ofrecidos y tomados por las educadoras, entre otros lo que extendía demasiado el estudio.

Así han quedado siete criterios de calidad curricular: participación de la familia, interacción adulto niño/a, planificación, espacio, organización de la jornada, rol de los niños y niñas, y evaluación, llamados de ahora en adelante Dimensiones. Es importante hacer mención que los criterios de calidad curricular en su mayoría son los elementos o factores del currículo como se expone en el cuadro a continuación donde el fondo de color o textura de los cuadros significa la relación que tienen entre sí representado por flechas.

Figura 10: Elemento del Currículo/ Contexto para el aprendizaje y criterios de calidad curricular



Fuente: elaboración propia

DEFINICIONES DE LAS DIMENSIONES DEL ESTUDIO:

PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA

Participar, significa tomar parte de algo (RAE, 2015), así la familia es parte relevante de la comunidad educativa. En el caso de la participación en la educación de los niños y niñas, específicamente en los centros educativos, se refiere a la intervención de personas o grupos en la discusión y toma de decisiones, compartiendo para ello trabajos específicos, lo que implica asumir parte del poder o del ejercicio del mismo (Gento, 1994). Sin embargo, en la educación y de acuerdo a políticas educativas (mencionadas en antecedentes teóricos) la participación es un derecho de las personas y de los grupos.

En el caso de los Jardines Infantiles ésta se refiere a las diferentes formas en que la familia puede aportar en los diferentes elementos curriculares, es decir, en la planificación con ideas y sugerencia en torno a qué necesitan aprender sus niños/as, experiencias de aprendizaje y además recibiendo orientaciones por parte de las educadoras, la presencia de adultos familiares en la sala es de relevancia y especialmente desarrollando experiencias de aprendizaje con su hijo/a u otros de manera intencional. En la organización del tiempo extendiendo acciones que se llevan a cabo en el jardín y proyectándolas en el hogar, en el espacio aportando con elementos para poner en la ambientación o usar como recursos. En la evaluación, a través de entrevistas y aportando con su punto de vista respecto del desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas.

INTERACCIONES ADULTO-NIÑO Y NIÑA.

De acuerdo al diccionario de la Real Academia Española, interacción es una “Acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, agentes, fuerzas, funciones”. (RAE, 2015)

Diversas investigaciones (Del Río, I, Sánchez E. y García, R. 2000, en Sánchez, E y Rosales J. 2005) se han desarrollado para recoger, analizar y concluir lo que pasa en interacciones entre educadores y estudiantes, lo que es parte de la esencia de la enseñanza, caracterizándola como “un proceso comunicativo en el que los interlocutores que participan en el mismo colaboran para la construcción de comprensiones conjuntas” (Sánchez y Rosales, 2005p.149). Uno de los trabajos que más repercusión han tenido, asegura Sánchez, J. y Rosales, J. (2005) en el estudio de lo que ocurre en las aulas ha sido el desarrollado por Dereck Edwards y Neil Mercer ya en el año 1988, lo que continuó en 1997 y en el año 2001). La propuesta de Edwards y Mercer va más allá de la mera descripción de las regularidades y rasgos típicos de la vida en las aulas y trata de ilustrarnos cómo se producen, realmente, los aprendizajes durante la interacción profesor-alumnos.

Estas interacciones no sólo involucra la comunicación verbal, sino la no verbal: las expresiones del rostro, los movimientos. Ello se traduce en una cercanía entre adultos niños y niñas corporal, mediante el lenguaje oral, gestos de amor y preocupación hacia los niños y niñas. En los primeros años, el desarrollo del lenguaje es uno de los aprendizajes esenciales y más complejos, dependiendo tanto de las relaciones sociales como del desarrollo cognitivo. Y, a su vez, el lenguaje va a tener una repercusión fundamental en el desarrollo social. (Paniagua,2012 en Peralta, V. y Hernández, L. 2012)

En cuanto las interacciones afectivas, es importante relacionarse con gestos, expresiones de afecto, un tono de voz amable con todos los niños y niñas y además atentos a responder a sus necesidades (ej los toman cuando lloran, los acarician, atendiendo a sus requerimientos)

Los niños menores de tres años necesitan desarrollar un vínculo estrecho con los educadores, constituyéndose una apego seguro, Como señala Oliva, A. (2004) Las posibles respuestas de los educadores pueden clasificarse en tres tipos: mostrarse sensible a las llamadas del niño, que llevaría a un modelo de apego seguro; mostrarse insensible que supondría un modelo de apego inseguro evitativo; y atender y permitir el acceso del niño de forma imprevisible, sólo en algunas ocasiones, lo que provoca un modelo inseguro-ambivalente.

EVALUACIÓN

Como se expuso en los antecedentes teóricos, la evaluación es un proceso, mediante el cual se recoge información valiosa a través de diferentes instrumentos, lo que permite comprender a los niños y niñas –en este caso- y tomar decisiones acertadas.

Además, es un proceso participativo, como señala Santos Guerra un proceso de diálogo, comprensión y mejora, por lo que se requiere que no sólo el educador observe y registre, sino los diferentes agentes educativos. Para tal efecto deben hacer criterios evaluativos y estrategias consensuadas.

Como se hizo mención, la Junta Nacional de Jardines Infantiles tiene un Instrumento a nivel nacional denominado IEPA: Instrumento de Evaluación para el Aprendizaje, sin embargo, cobra gran relevancia y trascendencia aquellos que hace la educadora y junto con el personal técnico utilizan, observando y registrando diariamente, para poder analizar en conjunto y tomar decisiones para la mejora, tanto del currículo como de los aprendizajes de los niños y niñas.

ESPACIOS EDUCATIVOS

Se refiere a los lugares donde se desarrolla o debiera llevarse a cabo los aprendizajes, siendo los propios del establecimiento como otros del medio circundante, como plazas, supermercado, la calle... u otros.

Para efectos de la investigación se recogerá lo referido a equipamiento; especialmente cómo organizado el espacio (sillas en círculo, colchonetas en el suelo, grupos de trabajo...) recursos y ambientación especialmente permitiendo generar otras categorías emergentes. Además, se espera observar la pertinencia en la ambientación así como el uso de diversos espacios educativos tanto interiores como exteriores del establecimiento o fuera de él. Dentro de la ambientación se encuentran espacios referidos a la exposición del trabajo de los adultos denominados “Tableros Técnicos” en estos está presente la planificación, evaluación y horario entre otros (datos de salud, listado de los niños y niñas...) los que se observarán también.

DIMENSIÓN PLANIFICACIÓN:

En cuanto a la planificación, como se ha señalado en capítulos anteriores es el instrumento que utilizan los educadores para organizar su práctica educativa, seleccionando objetivos, experiencias de aprendizaje, estrategias didácticas y recursos. Siendo relevante favorecer la diversidad, organizando y ofreciendo variedad en los elementos anteriormente enunciados.

Según la proyección en el tiempo, existen diferentes tipos de planificaciones: a largo; donde normalmente es para un orden del educador y donde diseña qué espera favorecer con los adultos familiares, el personal educativo y especialmente con los niños y niñas en una proyección de tiempo (6 meses o el año escolar). La planificación a mediano, comúnmente semanal o quincenal para niños y niñas menores de tres años y la de corto plazo; que se refiere a aquella que se hará en un día o se repetirá con variaciones. Es importante señalar que “se

trata de guías, no modelos cerrados, donde se anticipan las experiencias abiertas iniciadas por los menores como también otras por los adultos.

Toda planificación tiene objetivos, pero no debe limitar la acción, pudiendo generarse algunos emergentes durante la experiencia.

DIMENSIÓN: JORNADA DIARIA

La organización del tiempo, jornada diaria o también llamada rutinas, se refiere al conjunto de periodos o momentos de juego y trabajo que experimenta un niño o niña en su permanencia en un centro educativo. La secuencia y características que asuman deben responder a los propósitos formativos. (MINEDUC,2001) Esta debiera ser planificada, es decir, anticipar lo que se pretende hacer en cada momento y cómo aprovechar aquellas instancias dentro de la vida cotidiana tales como el cambio de pañales, la comida, la siesta u otras actividades, donde los niños y niñas pueden explorar libremente y en todo momento se sientan bien. De acuerdo a las orientaciones institucionales de JUNJI, esta jornada debe estar planificada donde se explicita qué pueden hacer los niños y los adultos para favorecer diferente tipo de aprendizajes. Todo ello es lo que se pretende establecer, definir y evaluar a través de los diferentes procedimientos.

ROL ACTIVO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

De acuerdo a la literatura consultada, coinciden en la importancia del protagonismo infantil. El hecho de que los niños sean activos tanto en el pensar, el sentir y en el actuar, debe ser favorecido permanentemente por los adultos. Ello se sustenta en un concepto de niño y niña potente, protagónico de sus aprendizajes y capaz de tomar decisiones.

Por tanto, mediante esta investigación, tanto en las entrevistas a las educadoras, cuestionario a los adultos familiares y observaciones realizadas, se ha pretendido describir e interpretar el rol de los niños y niñas.

Por ejemplo, si se permite al niño/ que explore y escoja libremente entre varias alternativas de objetos, si se hacen preguntas a los niños y niñas, si se acogen sus elecciones u otras que emerjan posterior a la codificación.

Al caracterizar el actuar de los niños y niñas como “activos”, tiene sustento en el principio de actividad, al que hicieron alusión precursores del nivel de Educación Infantil, como Fröebel, Montessori, Decroly.. y otros. Este también se explicitó en el referente chileno para la Educación Parvularia el que señala que “la niña y el niño deben ser efectivamente protagonistas de sus aprendizajes a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación. Ello implica considerar que los niños y niñas aprenden actuando, sintiendo y pensando, es decir, generando sus experiencias en un contexto en que se les ofrecen oportunidades de aprendizaje según sus posibilidades, con los apoyos pedagógicos necesarios que requiere cada situación y que seleccionará y enfatizará la educadora” (MINEDUC, 2001, p.17) . Para ello se le deben ofrecer alternativas, respetar sus elecciones (resguardando su seguridad), sus ritmos, permitir que explore y que se exprese libremente, respetando la individualidad de cada uno/a. En tal sentido es necesario que el adulto varíe las experiencias acogiendo intereses, necesidades, características y fortalezas particulares de los niños y niñas que se dan en el momento

Por lo expuesto, el rol activo de los niños y niñas se debe reflejar en los diferentes elementos curriculares. Al respecto en la organización del espacio, se deben ofrecer los materiales didácticos a la vista, altura y alcance de los niños y niñas, de manera que puedan explorar, elegir, guardar... En cuanto a la organización del tiempo diaria, el rol activo es fundamental, pudiendo elegir, explorar, descubrir en los diversos momentos del día: elegir qué objeto buscar, tocar, dónde sentarse (los que ya caminan), con quien estar, o desarrollar poco a poco las experiencias con mayor autonomía, por ejemplo lavarse el rostro, saca su toalla o guardar los objetos que uso. Todo ello de acuerdo a su desarrollo y las posibilidades que éste ofrezca.

Tabla 14: DIMENSIONES TEÓRICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

DIMENSIÓN	PREGUNTAS EN ENTREVISTA A EDUCADORAS	ITEMS EN CUESTIONARIO A LA FAMILIA
Características educación de menores de tres años	En su opinión ¿cuáles cree usted que deberían ser las principales características de la educación de los niños y niñas menores de tres años?	En su opinión, qué características debiera tener la educación de los niños y niñas menores de tres años Hay algo que le gustaría aportar en relación a la Sala Cuna o Jardín Infantil como un elemento positivo que no le hayamos consultado?
Participación de la familia	¿Qué relevancia le da a la participación de la familia en esta etapa de vida? ¿En qué actividades participa la familia en el Jardín Infantil?	¿En su opinión, qué importancia le da a la participación de la familia en esta etapa de vida escolar de su niño o niña?.. ¿A qué actividades le han invitado en la Sala Cuna o Jardín Infantil? ¿En qué actividades ha participado en la Sala Cuna o el Jardín Infantil? ¿Le han entrevistado desde el Centro después que ingresó su hijo o hija a la Sala Cuna o Jardín? La finalidad de las entrevistas ha sido para...
Interacción Adulto Niño	¿Cómo tiene organizado el grupo de niños y niñas?	¿Qué emoción aparenta su hijo o hija cuando va a la Sala Cuna o Jardín?
Espacio	¿Qué tipo de recursos utiliza en el trabajo con niños y niñas menores de 3 años? ¿Qué espacios educativos utiliza? ¿Qué características debiera tener la ambientación para niños menores de 3 años?	No se les preguntó explícitamente, ya que muchas veces el espacio no es responsabilidad de los adultos educadores y por otra parte el que tienen en su casa muchas veces es reducido y escasean los recursos. Sin embargo mediante las respuestas abiertas se pudieron levantar categorías emergentes.

Jornada	<p>¿Qué características debiera tener la organización del tiempo u horario para niños menores de 3 años?</p> <p>¿tiene algún periodo que considere original o creado por ustedes?</p> <p>Si es así cómo surgió.</p>	<p>No se consultó por ser muy específica y la respuesta muy técnica.</p> <p>Pese a ello al consultarles cómo van los niños y niñas al jardín, se pudo generar una categoría frente a sus respuestas.</p>
Planificación	<p>¿Tiene un Plan general de aula?</p> <p>¿Quiénes participan en su elaboración?</p> <p>¿Qué características debiera tener la planificación en este tramo de edad?</p> <p>Para planificar ¿en qué se basa?</p> <p>¿Quién desarrolla las experiencias de aprendizaje con los niños?</p> <p>¿Cómo las desarrollan?</p>	<p>¿Considera que su niño aprende en la Sala Cuna o Jardín?</p> <p>7.- ¿En su opinión, qué aspecto importante ha aprendido en este curso...</p> <p>Le han dado las educadoras algunas sugerencias para actuar con su niño en casa?</p> <p>¿Ha realizado en casa las actividades sugeridas</p>
Rol activo de los niños	<p>¿Qué tipo de experiencias desarrollan con los niños y niñas?</p> <p>¿Tienen los niños y niñas momentos en que puedan explorar libremente? ¿Qué hacen los adultos en esas ocasiones?</p>	<p>No se preguntó de manera explícita, pero tras varias preguntas podría verse dicha dimensión. Ello se pudo concluir dentro de las expresiones de los familiares.</p>
Evaluación	<p>¿Qué características debiera tener la evaluación en este tramo de edad?</p> <p>¿Cómo desarrolla el proceso de evaluación?</p> <p>¿Quiénes participan en la evaluación?</p> <p>¿Qué evalúan?</p>	<p>Le entregan algún tipo de informe o evaluación de aprendizaje de su hijo o hija?</p> <p>¿Cómo le entregan los informes de evaluación de aprendizajes de su hijo o hija?</p> <p>forma</p>

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la observación, se tomaron como referente las siete dimensiones y posteriormente se levantaron categorías emergentes como las que se exponen más adelante.

4.14 Criterios de rigor científico:

Validez y fiabilidad, se dieron a través de la triangulación de los resultados. Dado que la presente investigación se enmarca dentro de un paradigma mixto en que se destaca por un trabajo cualitativo en el análisis, se hace necesario establecer ciertos criterios de credibilidad. En este caso se ha adoptado por la triangulación metodológica y por la triangulación de sujetos informantes.

La credibilidad o también llamada validez interna, ésta se refiere al valor de los hallazgos realizados en la investigación y cómo el investigador ha captado el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes, vinculados en la investigación. Coherentemente con ello, se consideró:

- El acopio de los datos, lo que permitió realiar conexiones, permitiendo hacer un análisis y un corpus de conocimientos.
- El uso de diferentes fuentes de datos, eminentemente los cuestionarios aplicados a las familias y las entrevistas a las educadoras.
- Observaciones de campo lo que permitió una primera aproximación a la realidad.

Confirmabilidad, se refiere a la neutralidad, la independecia existente entre los hallazgos de la investigación y la perspectiva del propio investigador. Para tal efecto se llevó a cabo diferentes triangulaciones.

Triangulación: según Mucchelli (2001) es una estrategia de investigación a lo en la que el investigador superpone y combina diversas técnicas de recogida de datos, compensando así el sesgo inherente a cada una de ellas. Esta estrategia favorece verificar la justeza y estabilidad

de los resultados producidos. Por ello Ruiz (2007) enfatiza que la triangulación se asemeja a un control de calidad.

Puede darse de diferentes formas, (Given 2008) tales como triangulación de datos, triangulación metodológica, triangulación de investigadores: variedad en las personas que recogen información y la evalúan, triangulación teórica con variedad de perspectivas teóricas o triangulación múltiple en la que hay convergencia de triangulaciones anteriores.

La triangulación metodológica fue usada ya que como expresa Muchelli (2001, p. 347) es una estrategia de investigación a lo largo de la cual el investigador superpone y combina diferentes técnicas de recogida de datos con el fin de compensar el sesgo inherente a cada una de ellas... permite igualmente verificar la justeza y estabilidad de los resultados producidos.

En tal sentido esta triangulación se dio por la utilización de tres técnicas diferentes: la entrevista semiestructurada, el cuestionario a las familias y la observación no participante. Se codificaron y analizaron por separado y posteriormente se comparan los resultados como una manera de validar los hallazgos. Es importante especificar que será una triangulación metodológica simultánea, ya que se irán analizando al mismo tiempo resultados cuantitativos y cualitativos.

CUAL+cuant es la representación del tipo de investigación donde predomina la cualitativa por el tipo de problema y objetivos de investigación. La investigación es direccionada por un proceso inductivo

La triangulación entre sujetos informantes: ésta permitió contar con la mirada de los diferentes actores que participaron en el estudio de casos: el desarrollo de experiencias de aprendizaje y su evaluación. Es decir, las educadoras de las instituciones participantes y los padres de los niños y niñas que asisten al Primer Ciclo de Educación Parvularia de los Jardines Infantiles de JUNJI seleccionados, comprendiendo y comparando las opiniones vertidas respecto a las diferentes dimensiones consultadas.

El objetivo de usar diferentes técnicas de investigación para la recogida de datos, es la búsqueda de la triangulación.

4.15 Tratamiento de la información y análisis de datos

Los datos han sido recolectados en tres etapas:

- Cuestionario a las familias de Primer Ciclo de Educación Parvularia: octubre 2014
- Entrevistas a las Educadoras de Párvulos de Primer Ciclo de Educación Parvularia: noviembre 2014
- Observaciones de aula: diciembre 2014 y enero 2015.

Cabe señalar que las educadoras fueron invitadas a participar y lo hicieron en forma voluntaria, además de firmar carta de consentimiento, lo mismo los adultos familiares.

Primera etapa: se transcribieron los datos obtenidos en los instrumentos utilizados.

Segunda etapa: se identificaron los discursos respecto a las diferentes dimensiones, así como las categorías emergentes y hallazgos. Se describieron las categorías separándolas en grupos, especialmente en el caso de las entrevistas a las familias y las educadoras. Las técnicas cualitativas mencionadas, permiten dentro del proceso analítico la construcción o generación de categorías que facilitaron la clasificación de recogida de datos en base a una temática en común.

Tercera etapa: se compararon las categorías detectando puntos en común construyendo una matriz que incluya las distintas visiones respecto al desarrollo de experiencias de aprendizaje y su evaluación, todo ello desde la perspectiva de los diferentes actores involucrados directamente en el proceso.

Cuarta etapa: se integran y relacionan las categorías descritas según los diferentes métodos utilizados. De esta manera se realizó una triangulación

Finalmente se presenta una red que muestra las siete dimensiones a observar, sus categorías y hallazgos.

Tabla 15: Síntesis del tipo de investigación

Método: mixto

Estudio: Descriptivo - interpretativo

De acuerdo al tiempo: Investigación Sincrónica

Técnicas utilizadas: Entrevistas, Cuestionarios y Observaciones.

Sujetos: Educadoras de Párvulos y Adultos familiares

Fuente: Elaboración propia

4.16 Resumen del Capítulo

A través de este capítulo denominado la Investigación, se pudo tener claridad del estudio desarrollado, partiendo del Problema de investigación, lo cual llevó a la formulación de los objetivos de ésta, siendo el general, elaborar un conjunto de propuestas de mejora del currículo que desarrollan centros educativos que atienden niños y niñas menores de tres años, en el sector público en Chile, como una forma de contribuir con la calidad de la educación entregada en la Junta Nacional de Jardines Infantiles, del que se desglosaron cinco objetivos específicos.

Asimismo se muestra el proceso que se desplegó durante la investigación, tanto para la planificación, lo que a modo de ejemplo fue investigar la relevancia y antecedentes referidos a la temática, los permisos de la institución a la que está enfocado el estudio, y otras acciones relevantes. Se mencionan pasos durante el desarrollo y el análisis y conclusiones, para finalmente desarrollar una propuesta de mejora.

En cuanto al enfoque metodológico, como se pudo apreciar, éste es de tipo mixto con predominancia cualitativo. En cuanto al contexto, se señala el nombre de la institución, la Junta Nacional de Jardines Infantiles de Chile (JUNJI), la que es la institución pública que atiende la mayor cantidad de niños y niñas menores de cuatro años. De esta manera, se estudió el currículo implementado en grupos de niños y niñas menores de tres años

CAPITULO V:
ANALISIS, INTERPRETACIÓN Y
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

- 5.1 Índice de contenido
- 5.2 Presentación del capítulo
- 5.3 Trabajo de campo. Resultados: discusión e interpretación
- 5.4 Observaciones en los jardines infantiles
- 5.5 Análisis, Interpretación y discusión de los resultados según la teoría
- 5.6 Conclusiones
- 5.7 Limitaciones y fortalezas del estudio
- 5.8 Nuevas perspectivas

5.2 Presentación del Capítulo

En este capítulo se presenta el trabajo de campo, siendo lo recogido mediante las entrevistas a las Educadoras de Párvulos, los cuestionarios contestados por los adultos familiares, así como las observaciones de los grupos de niños y niñas menores de tres años. Es importante señalar que los criterios de calidad curricular recogidos a través de lo que aportó la literatura experta se denominaron dimensiones, las que fueron el punto de partida, de las cuales en muchos casos se generaron categorías emergentes.

5.3 Trabajo de campo. Resultados: Discusión e Interpretación

Primera etapa: Transcripción de los datos y hallazgos

Corresponde en esta etapa primeramente, conocer de qué manera se implementa el currículo en diversos Jardines Infantiles públicos, a través de la triangulación de información proveniente de las entrevistas a educadoras, la aplicación de cuestionarios a las familias, y la corroboración de lo mencionado a través de observación de las prácticas pedagógicas en el aula.

Para dar cuenta del problema investigado, los principales hallazgos se presentan distribuidos y ordenados en siete dimensiones específicas, recogidas de la literatura encontrada al respecto. Las dimensiones son: Participación de la Familia, Interacción Adulto-Niño, Planificación, Espacio, Jornada, Rol activo de los niños y niñas, y Evaluación, las cuales serán analizadas a través de las diferentes fuentes de información. En una primera instancia se presentan los hallazgos recogidos a través de las entrevistas a las educadoras de párvulos que trabajan con menores de tres años en los establecimientos asignados (por la institución estudiada). Continuando con el análisis, se presenta, en un segundo apartado, las características que tienen los criterios de calidad curricular mencionados anteriormente, a través del discurso de los padres y/o madres de los niños y niñas menores de tres años que se atienden en Jardines Infantiles, obtenido en la aplicación de un cuestionario, el cual brindará

una visión del currículo implementado. Finalmente se presenta lo recogido en observaciones de los grupos de niños y niñas en los Jardines Infantiles en niveles de Sala Cuna Menor (0 a 1 año), Sala Cuna Mayor (1 a 2 años) y Nivel Medio Menor (2 a 3 años)

Lo anterior se plantea para dar respuesta al objetivo general y a los objetivos específicos que enmarcan la presente investigación, donde se identifica el contexto en que se implementa el currículo y se describe la situación que se vive dentro del aula.

Es importante hacer mención que el proceso de recogida de información se inició después que la Dirección Regional Metropolitana de la Junta Nacional de Jardines Infantiles otorgara los centros, ello posterior a la autorización a nivel nacional de dicha institución. (ver anexo 02 y 03). Se realizó una primera visita de presentación donde la investigadora se relacionó directamente con la directora del establecimiento, en dicha instancia se le presentó carta formal en la que se presentaban los objetivos de la investigación y la autorización para hacer que los padres contestaran cuestionario, para entrevistar a las educadoras y finalmente hacer algunas observaciones en las aulas de los grupos que acogen a los niños y niñas menores de tres años. (ver anexo 07) Junto con lo anterior se hizo entrega de carta de consentimiento la que devolvieron firmada. (ver Anexo 08). En esa misma ocasión se conversó con las educadoras de los grupos de Sala Cuna Menor, Sala Cuna Mayor y Nivel Medio Menor a entrevistar y observar, entregándoles carta de consentimiento posterior a su aprobación oral. (Ver anexo 07)

En una segunda visita se entregaron los cuestionarios para las familias eligiendo al azar 10 familiares por grupo. Posteriormente se hizo la visita donde se entrevistó a la educadora de cada grupo. Es importante tener presente que algunas educadoras estaban a cargo de dos grupos, es por ello que en total fueron nueve.

Se esperó un mes y se recibieron los cuestionarios (mes de noviembre) por parte de las familias, recibiendo un total de 90. En cuanto a las entrevistas, ellas se hicieron en un buen clima, mostrando una excelente disposición las educadoras participantes e interés en las temáticas que se le presentaban en la misma.

5.4 Entrevistas a educadoras

Objetivo específico N°2:

Establecer cómo se implementan los criterios de calidad seleccionados desde la literatura científica experta, según las educadoras de párvulos que trabajan con niños y niñas menores de tres años en Jardines Infantiles públicos de Santiago de Chile destacado por su calidad.

Análisis de Datos de Entrevistas

Al iniciar este apartado de la investigación, es importante retrotraerse al capítulo referido a los antecedentes y marco teórico, y contextualizar el porqué de la realización de un proyecto de investigación de esta naturaleza. Según lo ya planteado, éste responde a la necesidad de abordar la situación de implementación curricular con los niños y niñas menores de tres años. A partir de ello determinar criterios de calidad, según la literatura experta en este tema.

Como se comentó anteriormente, se entrevistó a las educadoras en sus jardines infantiles, durando ésta treinta y cinco minutos en promedio. Es relevante hacer mención que en algunos casos las educadoras resultaron también ser directoras por lo que fue una nueva información, sin embargo, todas ellas estaban a cargo de un grupo de niños y niñas, lo que es propio de la institución (JUNJI).

Para dar cuenta del problema investigado, los principales hallazgos se presentan distribuidos y ordenados en siete dimensiones que emergieron de la literatura experta: Participación de la Familia, Interacción Adulto-Niño, Planificación, Espacio, Jornada, Rol activo de los niños y niñas, y Evaluación, las cuales tienen por objeto dar a conocer la implementación curricular en los Jardines Infantiles, los cuales serán analizados desde el discurso de las educadoras entrevistadas.

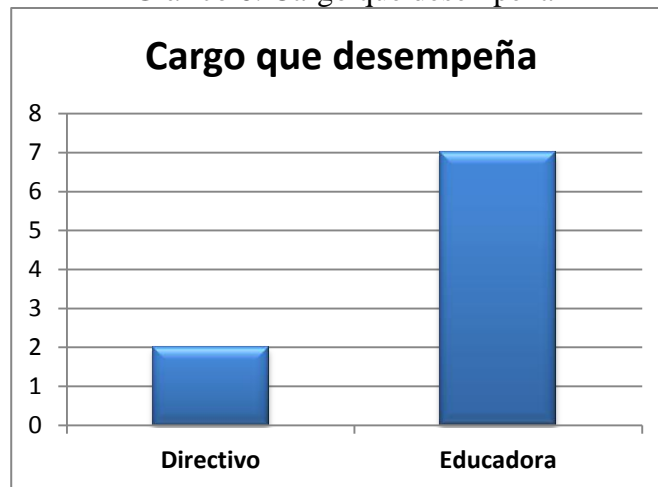
Lo anterior se plantea para dar respuesta al objetivo general y a los objetivos específicos que enmarcan la presente investigación, donde se identifica el contexto en que se implementa el currículo y se describe la situación que se vive dentro del aula.

Presentación Perfil Entrevistadas

Dadas las condiciones anteriormente expuestas, finalmente se realizaron nueve entrevistas a mujeres educadoras de Educación Parvularia, que trabajan actualmente en jardines infantiles en la Región Metropolitana. Como se señaló en el diseño de la selección de las entrevistadas, se consideraron como criterios de inclusión/exclusión: el cargo actual en el Jardín Infantil, en el caso de ser educadora señalar en qué nivel trabaja, la edad de las entrevistadas, el tipo de institución en la que realizó su formación profesional, existencia de perfeccionamiento y de ser positivo qué tipo de perfeccionamiento realizó.

- a) **Cargo actual en el Jardín Infantil:** para este criterio se dividió la carga laboral en dos áreas, la primera da cuenta de cargos directivos vinculados a la gestión, planificación y administración de los jardines infantiles. La segunda área da la selección se relaciona con el trabajo directo en el aula.

Gráfico 6: Cargo que desempeña

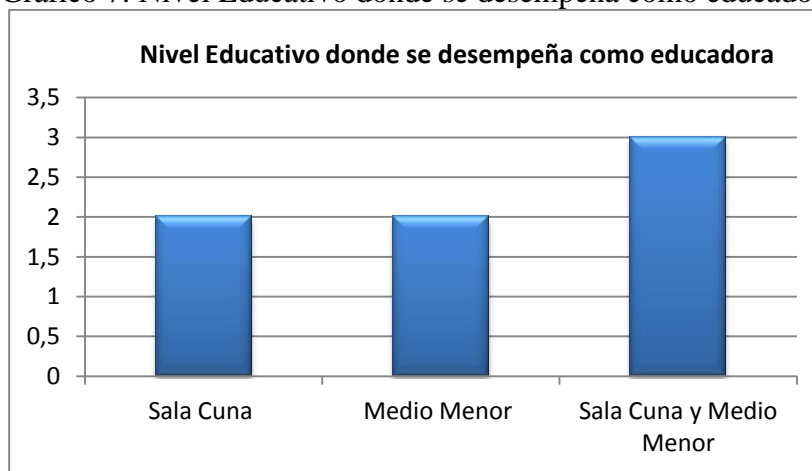


Fuente: elaboración propia

El cargo que predomina en esta investigación es el referido al trabajo en aula, es decir, las educadoras, siete de nueve entrevistadas declara que trabaja en aula como educadora. Por otro lado, dos entrevistadas se desempeñan en cargos directivos, siendo educadoras.

b) Nivel Educativo donde se desempeña como Educadora: Para comprender de forma óptima la significancia de la implementación del currículo en Educación Parvularia que le atribuyen las Educadoras, es relevante contextualizar el lugar donde ellas ejercen su profesional.

Gráfico 7: Nivel Educativo donde se desempeña como educadora

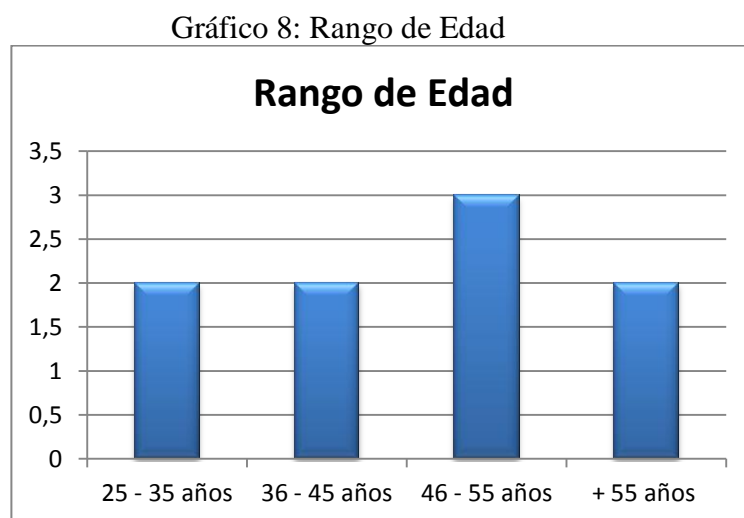


Fuente: elaboración propia

La mayoría de las entrevistadas trabajan en el nivel de Sala Cuna y Medio Menor en forma paralela (43%). Dos entrevistadas se desempeñan en el nivel Sala Cuna y Menor en forma exclusiva, correspondiendo al 28% cada uno.

c) Distribución de las entrevistadas según rango de edad: La distribución de las entrevistadas por edad se dividió en cuatro rangos: 25 a 35 años, de 36 a 45 años, de 46 a 55 años y mayor de 56 años de edad. Si bien, por el tamaño de la muestra, la experiencia de las entrevistadas no es necesariamente representativa ni generalizable a las sujetos que pertenecen a esos rangos de edad, es importante esta variable, pues se podrá explorar las concepciones y

significancias que rodean la educación para la primera infancia ha evolucionado en relación a las nuevas generaciones o se ha mantenido.

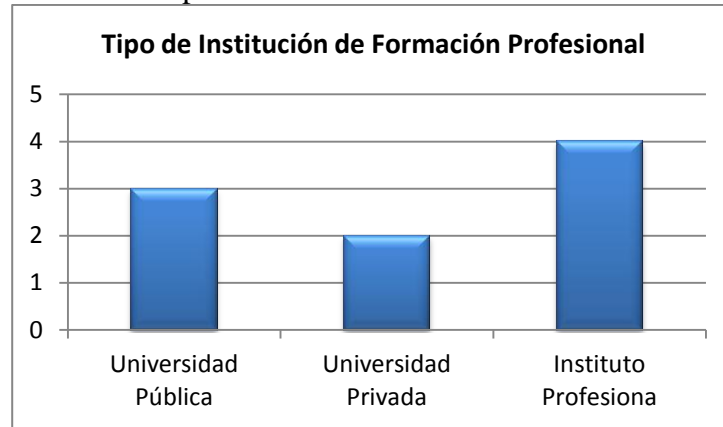


Fuente: elaboración propia

Como se observa en el gráfico, el rango de edad que predomina en las entrevistadas son las educadoras entre 46 y 55 años de edad, cifrando un 34% del total. Lo que favorece de gran manera el presente puesto que las entrevistadas dan cuenta de una experiencia importante en el trabajo con la primera infancia, lo que enriquece la investigación.

- c) **Tipo de Institución de Formación Profesional:** Esta información da cuenta de la diversidad que existe en Chile referida a la formación profesional de la Educadora de Párvulos, la que desde los años 80 se da en universidades como institutos profesionales. Lo que este año dejó de ser ya que la última opción se ha suspendido, quedado sólo a universidades. Sin embargo, sería discriminador decir que las profesionales pudieran ser mejor o peor por su procedencia, siendo además un sesgo de la investigadora, puesto que finalmente la calidad de la formación profesional se refleja en su trabajo pedagógico.

Gráfico 9: Tipo de Institución de Formación Profesional



Fuente: elaboración propia

Los resultados detallan que la mayoría de las entrevistadas se formaron profesionalmente en Institutos Profesionales, luego Universidades Públicas y finalmente Universidades Privadas..

- d) **Perfeccionamiento:** Este último criterio es de gran relevancia para el estudio, puesto que la constante actualización de contenidos es fundamental para un desarrollo óptimo, de calidad e integral del currículo en el aula.

Gráfico 10: Existencia de Perfeccionamiento



Fuente: elaboración propia

Como se observa en el presente gráfico todas las entrevistadas señalaron que han tenido algún tipo de perfeccionamiento en su carrera como educadora, ya sea capacitación o pos título, la mayoría de ellas ha realizado un curso de capacitación.

ANALISIS DE LAS ENTREVISTAS

Para presentar los principales resultados de la investigación, es necesario señalar que se realizaron entrevistas en profundidad a las educadoras, con el objeto de conocer y profundizar las condiciones en las cuales se desarrolla el currículo y cómo éste se implementa en los grupos de Sala Cuna Menor, Sala Cuna Mayor y Nivel Medio Menor correspondiente a niños y niñas menores de tres años. Se descubrieron aspectos comunes en los discursos de las entrevistadas sobre la significancia e importancia de las categorías como lineamientos de la investigación para entender la calidad de la implementación del currículo en la educación infantil. Siendo estos hallazgos la riqueza de este estudio, ya que se presentan como categorías emergentes que intervienen de manera considerable el desarrollo del currículo.

La presentación que se hace de la información, adquiere un carácter analítico conversacional, que consiste en una reinterpretación de la información. A partir de ello, se agregan, infieren o triangulan conceptos y elementos, vinculándolos a aquellos contenidos en las teorías, perspectivas, enfoques desarrollados en el panorama conceptual, así como en otras investigaciones y antecedentes específicos, marco que permite explicar y comprender los hallazgos.

Los hallazgos encontrados tienen relación con los criterios de calidad extraídos desde la literatura experta y denominados dimensiones: participación de la familia; la interacción adulto – niño-niña; la planificación; el espacio; la jornada; el rol activo de los niños y niñas; y la evaluación. Tanto las categorías emergentes y hallazgos que se presentan descritos a continuación.

DIMENSIÓN: PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA

La presente categoría hace referencia a la vinculación que el centro educativo debiese tener con la familia para crear una comunidad educativa participativa que favorezca el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas.

Como se expuso en los antecedentes teóricos, los adultos familiares (padres, madres, abuelas u otro significativo) tienen un rol fundamental en el desarrollo integral de sus niños y niñas, fundamentalmente en los tres primeros años de vida de la niña o el niño. Es en esta etapa del ciclo vital de la persona cuando se establece el apego seguro, se dan las primeras relaciones sociales, se aprenden las primeras pautas de comportamiento, se consolidan algunos hábitos para la preservación de la vida y se realizan los primeros aprendizajes sobre los que más tarde se irán construyendo nuevos conocimientos.

Se ha planteado como fundamental la participación de la familia, la cual, si es activa, puede potenciar de gran manera el desarrollo de los niños y niñas puesto que se señala que la familia es el agente principal en los procesos de estimulación temprana de ellos. Por el contrario, el que no participen o ésta sea escasa, afecta directamente en el currículo, ya que ésta se presenta como una herramienta estratégica para la efectividad y éxito del proceso de aprendizaje.

Finalmente, lo que se plantea desde esta dimensión que la Educación Parvularia no puede abstraerse de la cultura familiar, por lo que trabajar junto a la familia es fundamental para los jardines infantiles y salas cuna. Las familias y las educadoras deben reconocer que el centro educativo es un lugar propicio para la comunicación, donde se intercambian opiniones, se socializan conocimientos y se llega a acuerdos para la educación de niñas y niños, porque en la educación inicial, es imprescindible la buena relación y la comunicación e intercambio entre los adultos cercanos a los niños y niñas y que diariamente conviven con ellos: padres, madres, abuelos, tíos... y educadores, y es necesario propiciar su derecho a intervenir democráticamente en la gestión de los centros. (Sensat, 2004)

En relación a la participación de la Familia, las categorías fueron las siguientes:

- a) **Significación de la participación de la familia:** las entrevistadas reconocieron primeramente a la *familia como agente educativo*, es decir visualizan la importancia de la familia en el proceso de aprendizaje de los niños, señalando que su apoyo es fundamental para esta tarea.

“...Es indispensable tener el apoyo de la familia para obtener resultados pedagógicos...”
(Educadora J2 NMm)

“...La familia en esta participación de la vida es primordial, son ellos los agentes educativos...” (Educadora 2 J2 NMm)

Las educadoras manifiestan que esta participación de la familia no debe ser relacionada con las reuniones mensuales de los familiares, sino más bien postulan a que la participación debiese generarse desde un involucramiento del hogar en su conjunto. Reconociendo a la Familia como la principal educadora de los niños, como el primer agente educativo, con quien los niños establecen sus primeros vínculos afectivos y sociales.

“...para mi participación no es que sea solo presencialmente, no es solo que venga la madre, la idea es que participen desde el hogar, que participe contribuyendo de alguna manera...”
(Educadora J2 NMm)

“...La familia es muy importante en el proceso de aprendizaje de sus hijos-as desde que nacen, ya que son los primeros agentes educativos...” (Educadora J4 SCm)

“...La participación de las familias es muy importante, ya que, se involucran en todo el quehacer educativo, participando activamente de estos procesos, permitiendo tener una mejor comunicación y confianza con el establecimiento educativo, mejorando los procesos de aprendizajes...” (Educadora J4 NMm)

“...La participación de la familia es fundamental para el desarrollo integral del niño y la niña ya que es con ellos quienes establecen los primeros vínculos afectivos y así teniendo la oportunidad de integrarse

al jardín infantil se crea un mayor complemento, que potencia los aprendizajes de los niños y niñas...”
(Educatadora J5 SCM y NMm)

Por otra parte, en relación a la participación de la familia, las educadoras destacan la *Participación de las madres*, señalando que son ellas las que en su mayoría se acercan al jardín infantil e interactúan con él.

“...Y como la mayoría de las mamás trabajan ellas pueden venir a disertar en el horario que ellas puedan...” (Educatadora J1 Medio Menor)

“...las mamás apoyan mucho, ellas vienen a diserta...” (Educatadora J3 Medio Menor)

“...Mensualmente se invitan como 5 o 6 papás, o sea vienen casi solo las mamás...” (Educatadora J1 SCM)

Este fenómeno se puede explicar debido a que los padres son los que generalmente trabajan y por tanto no poseen el tiempo para participar en el jardín infantil. No obstante, es importante destacar que para implementar un currículo de calidad en la educación infantil se debe contar con la participación de ambos padres (según sea el contexto), ya que de esa forma se establecen roles y tareas de forma equitativa, generando cercanía entre los niños y el jardín infantil, potenciando el desarrollo del aprendizaje.

b) **Tipos de Participación de la familia:** La participación es entendida como acciones complejas que van más allá de las presentaciones formales al jardín infantil. Las educadoras ejemplifican los tipos de acciones que realizan los padres, definiéndolos como participación la *asistencia a actividades*.

“...las mamás apoyan mucho, ellas vienen a disertar, a preparar material, disertan con sus hijos, muestran las láminas, comentan y todo eso. Todos los meses según el tema que estemos tratando yo les pido una pancarta...” (Educatadora J2 NMm).

“...En investigaciones, disertaciones, en la hora de llegada participan en la experiencia...” (Educatadora J2 NMm).

“...Mensualmente se invitan como 5 o 6 papás, o sea vienen casi solo las mamás, ellos vienen a realizar su actividad, como a evaluar su actividad...” (Educatadora J1 SCM).

“...Se invita a las familias a participar en actividades pedagógicas como los son las disertaciones, contar cuentos, actividades de cocina, entre otras...” (Educadora J3 SC y NMm).

“...nuestro jardín es un jardín puertas abiertas, donde la familia tiene acceso a la hora que deseen a ingresar y participar del proceso educativo de sus hijos e hijas...” (Educadora J4 NMm).

“...la integración de la familia es parte de nuestro que hacer educativo, adecuando la invitación a la disponibilidad de tiempo que tiene la familia para asistir al jardín infantil, todos los apoderados participan a lo menos 1 vez al año en alguna de las diferentes experiencias educativas...” (Educadora J5 SCM y NMm).

“...Elaboración de materiales, pancartas, disertaciones, Papelógrafo, todo lo que concierne experiencias de aprendizajes intentamos incorporarla. Ellos firman un contrato de participación...” (Educadora J2 SCM)

A pesar de ser un argumento totalmente valido, se señala que, según los lineamientos teóricos en relación a la participación de la familia en el proceso educativo, la participación es un fenómeno complejo, que da cuenta de una intención e interés por desarrollar óptimamente el desarrollo de aprendizaje de los niños. Por tanto, a partir de lo señalado por las educadoras y lo observado en sala, la visita de las madres a las exposiciones de sus hijos por ejemplo no representa el significado de participación.

Por otro lado, como un nuevo hallazgo, las educadoras hacen referencia a la *Planificación Institucional*, ya que ésta es utilizada como una herramienta estratégica de participación, la cual involucra la opinión de los padres respecto a la misión y visión del centro educativo. Como se podrá observar a continuación, una educadora señala que la Planificación Institucional se diseñó en conjunto con los adultos familiares.

“...Las familias participan activamente del proyecto, en primera instancia a través de charlas en donde se da a conocer el proyecto, encuestas en donde aportan con ideas y en actividades que desarrollan nuestro proyecto...” (Educadora J3 SC y NMm).

Cabe destacar que la participación de la familia también es entendida como una participación que traspasa generaciones y que considera la opinión de todos los actores de la comunidad, rescatando las experiencias y opiniones de ellos, como da cuenta una entrevistada.

“...El PI fue confeccionado con la opinión de apoderados bien antiguos acá en Los Copihues. Inclusive vino una abuela a relatar la historia del jardín...” (Educadora J2 NMm).

Asimismo, el rol de las reuniones de que se hacen con los adultos familiares para incentivar la participación de la familia es fundamental, ya que es casi el único espacio concreto establecido para que se den instancias de reflexión en torno al aprendizaje con los niños y niñas y a los lineamientos que enmarcarán el trabajo pedagógico en conjunto. Son en estos espacios donde las familias pueden dar a conocer sus necesidades y lo que esperan del jardín infantil. Así se destaca en el relato de las educadoras.

“...Se invita a la familia la primera reunión general de apoderados, en donde se da a conocer el PEI y se analizan los resultados del año anterior, además se realiza una encuesta que apunta a los intereses y proyecciones que tienen con sus hijos e hijas, así como también se integran a reuniones “CAUE” (Comunidad de aprendizaje en la unidad educativa), una familia por nivel, en donde se analiza el PEI, participando...” (Educadora J4 SCm).

“...La familia entrego sus necesidades e intereses y también sus aportes y posibles soluciones de mejora, las cuales quedaron plasmadas en nuestro PEI...” (Educadora J4 NMm).

“...En general, las familias han participado en el proyecto educativo institucional este año ya que se construye nuevamente y dura 3 años, en el cual las familias se reúnen en grupos para conocer sus necesidades e intereses, a partir de esto quedan en el PEI.

Los grupos de trabajo que se formaron con las familias fueron los siguientes:

Dimensión pedagógica curricular, administrativa financiera, familia y comunidad, organizacional, en esta actividad realizan un árbol de problemas, y muestran sus debilidades que existen en la comunidad educativa...” (Educadora J4 Scm).

Por lo que se observa, la participación de la familia, contempla desde la asistencia actividades de la comunidad escolar hasta el diseño de la planificación institucional en los

establecimientos educacionales que se realizó la investigación. Lo que da cuenta de una participación activa y relevante para el desarrollo pedagógico de los niños y niñas, donde toda la comunidad educativa y del entorno más cercano se hace cargo de la enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas. Como señala Fujimoto (2001, p.19), destacado en el marco teórico, la familia es el principal agente educativo en los procesos de estimulación integral de los niños, por lo que la participación es ésta en la comunidad educativa se convierte en una estrategia relevante para la construcción del currículo, adecuado a las necesidades y oportunidades de los niños y niñas.

c) Rol de las Educadoras: Finalmente, en relación a la participación de la familia, otro elemento importante, que destacó en el relato de las educadoras es el *Rol* que ellas cumplen para facilitar o potenciar dicha participación. En este ámbito, las educadoras señalan que la familia es el principal agente, y que el rol de ellas es más bien brindar apoyo a las familias para el desarrollo integral de los niños, no asumen una responsabilidad completa entorno al aprendizaje, sino más bien lo visualizan como una responsabilidad compartida con las familias.

“...La familia en esta participación de la vida es primordial, son ellos los agentes educativos, nosotros ayudamos, apoyamos...” (Educadora J2 NMm).

“...nosotras apoyamos su labor de primeros educadores...” (Educadora J2 SCM)

“...nosotros como jardín infantil los consideramos el primer agente educador de sus hijos e hijas y nosotras complementamos esa labor con aprendizajes significativos y relevantes...” (Educadora J4 NMm).

“...nosotras como educadores tenemos la función de ser el segundo agente educativo, es un complemento...” (Educadora J4 SCm).

Dichos relatos que se presentaron en relación al rol de la educadora da cuenta de lo fundamental que es el trabajo en conjunto con la familia. No obstante, para efectuar el apoyo real de la familia se deben dar las condiciones pedagógicas, sociales y culturales que la brinda una educadora de párvulos para poder contener y acompañar a las familias en el desarrollo del aprendizaje de sus niños y niñas, y ese es el rol fundamental de la profesión.

DIMENSIÓN: ESPACIO

Como se ha señalado en el desarrollo de la presente investigación, el espacio es un elemento clave para el desarrollo integral de los niños y niñas menores de tres años, ya que éste tiene que dar cuenta de una relación con el aprendizaje y desarrollo cognitivo y humano por el que están pasando los niños. A esta edad, el aprendizaje se realiza a través del juego y el movimiento, por lo que el espacio debe ser de tal forma que garantice estas estrategias de aprendizaje, para ser de calidad.

En relación al espacio, las categorías que emergieron en base son las siguientes:

a) Significancia de la Calidad del espacio: Las educadoras en general plantean que el espacio se relaciona con varios elementos en sí mismos, y que son clave para tener una educación infantil de calidad, estos son por ejemplo: *Cantidad de Recursos Humanos, Condiciones del Aula, Material didáctico pedagógico, Cantidad de material didáctico, Variedad de material didáctico y tipo de material didáctico.*

Respecto a la *cantidad de recursos humanos*, las educadoras señalan en conjunto que la dotación de personal calificado es baja en relación a la cantidad de niños y niñas que existen por sala de clases, lo que dificulta el desarrollo de las actividades.

“... para entregar un trabajo de calidad, lo óptimo sería que existiera una educadora por sala para entregar calidad...” (Educadora J1 SCM).

“... la dotación de funcionarios tampoco, falta una educadora y una técnico acorde a la dotación...” (Educadora J3 SCM y NMm).

Estos discursos dan cuenta de un problema que existe en general en los establecimientos de educación infantil en Chile, siendo baja contratación de educadoras profesionales, o bien grandes licencias médicas por lo que escasea el coeficiente (o ratio) adulto .niño-niña. Ello va en desmedro de una mejor atención y enseñanza a los niños y niñas

y los cuidados que requieren en esta etapa de vida tan dependientes y vulnerabilidad, además de las condiciones laborales altamente estresantes.

Si bien es cierto, tienen el apoyo las educadoras como los niños y niñas del personal técnico, (que son asistentes no profesionales que apoyan la enseñanza), éstas no necesariamente están capacitadas de forma profesional para realizar actividades significativas con los niños y con el sustento teórico y estrategias didácticas pertinentes.

Otro elemento importante son las *condiciones del aula*, en este apartado un grupo de educadoras señalaron que sus salas están bien condicionadas ya que en ellas hay un buen espacio para desplazarse libremente, luminosidad, ventilación y es segura para los niños.

“...La ambientación de las salas es adecuada para los niños y niñas ya que cumple con las normas de que los niños/as tengan la oportunidad de realizar juegos, exploración y la interacción directa con sus experiencias de aprendizaje...” (Educadora J5 SCM y NMm).

“...Creo que nosotras somos privilegiadas por que las salas están en muy buenas condiciones, tienen ventilación, iluminación, los pisos son buenos, el jardín fue readecuado hace algunos años...” (Educadora J2 SCM).

Otro grupo de educadoras expuso que sus salas con tienen buenas condiciones para potenciar el aprendizaje, ya que son muy pequeñas para la cantidad de niños por sala, donde en algunos casos no existe una separación para que los bebés puedan dormir con tranquilidad.

“...El espacio de la sala debería ser más amplio, para la cantidad de niños y niñas es pequeño, considerando que en la sala cuna menor están dentro del aula las cunas...” (Educadora J5 SCM y NMm).

“...Existe poco espacio físico para la cantidad de matrícula que solicitan, y esto hace que se dificulte la realización de actividades...” (Educadora J4 NMm).

Ambos escenarios reflejan el sistema educacional actual en el país, donde la cantidad de niños y niñas por sala y la dotación de personas no tiene una relación adecuada con las necesidades y características de los niños y niñas a esta edad.

En relación al *material didáctico-pedagógico*, en las entrevistas se destaca que en general el material proporcionado por la institución (JUNJI) ha sido de calidad en el sentido de que es material dirigido a los niños, con pertinencia cultural y de acuerdo a la etapa de crecimiento de éstos.

“...La calidad de los espacios en sala la considero buena, ya que desde el año pasado que se ha ido mejorando la entrega de mobiliario y material educativo...” (Educadora J4 NMm).

“...el material que ha llegado a la institución es bueno...” (Educadora J1 SCM).

Llama la atención, y puede ser un elemento de mayor análisis cómo las educadoras relacionan la calidad de la educación infantil con la entrega de material didáctico, es decir, con la entrega de un “algo” concreto, que va más allá de la labor de ellas como agentes educativos, es decir, no tiene mayor impacto en los niños que jueguen con algún material didáctico si es que la educadora no le da un sentido pedagógico a éste.

Continuando con el material didáctico, algunas educadoras señalan que en relación a la cantidad que reciben en el aula es insuficiente en función de la cantidad de niños que tienen en sala.

“...En cuanto a cantidad más o menos, porque por ejemplo ahora llego un cosito muy bonito de JUNJI pero solo es uno y todos quieren jugar con él...” (Educadora J2 NMm).

De todas formas, el material es valorado por las educadoras como aporte para facilitar el aprendizaje y como una herramienta pedagógica.

“...Yo ahí aumentaría un material que es muy novedoso, pero justo de ese material viene poco y por eso más que nada hacemos los subgrupos...” (Educadora J2 NMm).

“...Son de buena calidad, pocas. Son adecuados a las edades y atractivos...” (Educadora J1 SCM).

Este tema cobra relevancia para la investigación puesto que lo que se está estudiando es la calidad de la educación infantil, la cual no se puede verse mermada por la cantidad de materiales. Es la expresión de una educadora se puede apreciar que dividen a los niños y niñas porque el material no alcanza, no por un criterio pedagógico.

Asimismo, la variedad del material también es importante para garantizar la calidad de la enseñanza. Al respecto las educadoras coinciden en que el material que se entrega no es variado, más bien es material estandarizado.

En cuanto a la variedad de los materiales no es mucha, y la cantidad de material es adecuado...”
Educadora J4 SCm

La variedad no es muy amplia, aun considero estamos en deuda con eso...” Educadora J4 NMm/

Esto favorece una educación estandarizada y poco pertinente culturalmente de acuerdo a las necesidades de los niños y niñas, lo que no asegura un aprendizaje significativo, siendo un elemento que se debe mejorar, ya que el material didáctico es la herramienta que tienen la educadora para trabajar los aprendizajes, por lo que su relación pertinente con el medio debe ser significativa y cotidiana para los niños.

Por último cuando se les preguntó a las educadoras por el *tipo de material didáctico* que utilizaban, ellas respondieron que el material cambia según la planificación del día o actividad que va a realizar, ocupando los materiales más pertinentes para el éxito de ésta.

“Los escojo según lo que necesite en la planificación, por ejemplo si voy hacer un experimento, trabajo con materiales que me sirvan para el experimento, es según la planificación...” (Educadora J2 NMm)

“Los recursos materiales que se utilizan en sala cuna son los cuentos, material de matemática, encajes, material para actividad plástica, depende de la actividad que se quiera realizar...” Educadora J4 SCm

Lo que es importante destacar es que labor de la educadora es trascendente frente al material, cómo lo presenta, las posibilidad de elegir, transformarlo, compartirlo, descubrir...darle un intención pedagógica a ese recurso, lo da cuenta de una profesional integral de la educación, como lo señala el siguiente relato.

Puedo comentar que lo importante es hacer uso de los recursos materiales y humanos con los que se cuenta, tratando de darle la intensión pedagógica que se desea...” Educadora J4 NMm

Un elemento importante que destacaron las educadoras es el uso de las Tecnologías de la Comunicación (TICs) en las actividades pedagógicas, ya que éstas son valoradas como estrategias y herramientas pedagógicas de gran impacto positivo para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas. Destacan los materiales diseñados por una institución denominada Novasur (quienes ofrecen gratis materiales audiovisuales) como una gran herramienta.

La pantalla digital y vemos el material audiovisual, del proyecto novasur y aparte tenemos en las sala recursos pedagógicos, como; sombreros, disfraces y el material específico en la sala...” Educadora Medio Menos B

Tenemos una pantalla touch con el programa novasur, que vamos una vez a la semana, en la mañana con los dos niveles vamos para allá...” Educadora J1 SCM

Unos cuentos de novasur muy buenos, los materiales de novasur son buenos, aquí hay unas láminas grandes y le saco el jugo todos los años que he estado, que son referentes a Chile y son buenísimos...” (Educadora J2 NMm)

La pantalla touch, eso antes no se veía, somos unos de los pocos jardines que lo tiene, entonces le hemos sacado el jugo...” Educadora J1 SCM

En general, se observa que las educadoras relacionan el espacio con los recursos pedagógicos y el material didáctico, valorando positivamente el trabajo con éstos.

DIMENSIÓN: EVALUACIÓN

Esta dimensión se plantea como una de las más complejas dentro de la presente investigación, puesto que es una materia que tiene diversas aristas, perspectivas, lineamiento y, por tanto, análisis.

Anteriormente se expuso en el documento que la evaluación ha transitado un gran recorrido en relación a su conceptualización, donde fue concebida desde pasando por diversas concepciones tales como de medición cuantitativa, luego la evaluación era visualizada como un mecanismo de verificación de los objetivos alcanzados y como carta de navegaciones para tomar decisiones futuras. Actualmente se plantea la evaluación como desde dos enfoques: cualitativo y cuantitativo, los cuales pueden convivir entre si y contribuir a generar una variedad de miradas y de conocimientos.

En este estudio se entiende la evaluación como un proceso que trasciende la idea de recopilación de información que responda a una pauta estándar. Por el contrario, se postula a la evaluación como un instrumento fundamental en el trabajo pedagógico que da cuenta del proceso de aprendizaje y desarrollo específico de los estudiantes, permitiendo obtener información de retroalimentación para mejorar los procesos educativos de manera permanente y sistemática.

Al exponer el tema de la evaluación a las educadoras surgieron varias posiciones respecto al tema, lo que da cuenta de la gran diversidad de elementos que componen la evaluación. Dentro de los hallazgos encontrados, los que se destacan son las características de la evaluación “ideal”, la influencia de la participación de la comunidad educativa en el proceso de evaluación y qué tipo de contenidos debiese tener la evaluación. A continuación se detallan:

- a) **Característica de la evaluación “ideal”:** cuando se les consulta respecto a la significancia que le atribuyen ellas a una evaluación “ideal”, o cómo entienden ellas que debiese ser una evaluación “ideal”, se generaron dos tipos de respuestas. La

primera de ellas tiene relación a definir la evaluación desde el marco de referencia normativo y estandarizado. Y un segundo tipo de respuesta que atribuyen la importancia de la evaluación en función de sus funciones, como una herramienta pedagógica.

En cuanto al primer grupo, las educadoras señalaron que ellas significaban y valoraban el proceso de evaluación en relación a visualizarlas como un *marco de referencia*, es decir, referida a criterios psicometricos del desarrollo y el “deber ser” de los niños y niñas. En función a eso, la evaluación se realiza en forma individual a cada niño, valorizando con esa práctica un mayor detalle en el registro pedagógico.

“la evaluación para mí debe ser prácticamente individual, entonces eso nos favorece el registro pedagógico individual que tenemos porque de ahí saco el panorama de cada niño y en la interacción con él”. Educadora Medio Menor J1

“La evaluación debe estar totalmente acorde con el aprendizaje esperado y con la actividad realizada”. Educadora J4 NMm

“Las características de la evaluación debe ser acorde a su edad, el instrumento adecuado. Además la evaluación debe estar acorde a los aprendizajes de ese momento”. Educadora J4 SCm

“Evaluamos las conductas, logradas, la que están medianamente logradas o por lograr, eso evaluamos en el PEIA, porque, para ver los avances y logros del niño o la niña y para de ahí tomar las decisiones y hacer un análisis y bajo que se tiene que hacer más hincapié... “. Educadora J1 SCM (SCM A-J4)

La evaluación la relacionan con instrumentos preconcebidos, que se caracterizan por tener una escala de resultados y procedimientos. Este tipo de visión se relaciona fuertemente con uno de los primeros enfoques sobre la conceptualización de la evaluación, la cual era concebida como una medición cuantativa y conductual, presentada de una forma estructurada y con procedimientos establecidos.

... registro individual, porque esa información va a el IEPA que es el método de evaluación que nosotros tenemos y ahí vamos viendo el avance que tiene cada uno de los niños de acuerdo a las conductas que se van anotando. Educadora J1 SCM

... los indicadores evalúan los aprendizajes esperados de los niños y niñas que deberían tener de acuerdo a su edad. Educadora J5 SCM y NMm

El criterio de la evaluación se realiza de acuerdo a la edad de los niños/as, también se realizan adecuaciones curriculares a niños y niñas con necesidades educativas especiales... Educadora J5 SCM y NMm

Como se observa en los presentes relatos, este grupo de educadoras se caracteriza por regirse a la normativa y estándares establecidos institucionalmente relacionados con las etapas de desarrollo de los niños, sus niveles de aprendizaje y la edad de ellos. Todos estos elementos cuantitativos que tienen por objetivo “medir”, entendiéndolo como un procedimiento objetivo.

Nosotros trabajamos con el sistema de evaluación del PEIA, entonces es obvio que trabajamos bajo la objetividad. (Educadora J2 NMm) (MMA-3)

A diferencia de este tipo de grupo de educadoras, existe otro grupo que señala la importancia de la *evaluación en relación a la función* que éste cumple, argumentando que significan la evaluación como una herramienta pedagógica que se puede utilizar de diversas formas según su función (diagnostica, formativa y acumulativa).

Inicialmente se aplica una evaluación diagnostica, de acuerdo a estos resultados, seleccionamos los aprendizajes esperados que trabajaremos durante el año, luego en el mes de julio se realiza una evaluación intermedia la cual nos orienta los avances de aquellos niños y niñas que en la evaluación diagnostica no superaran el 50% de logro, luego en el mes de noviembre se realizará una evaluación final. Educadora J5 SCM y NMm

Este tipo de visualización da cuenta de una flexibilidad del proceso de evaluación, haciéndolo más participativo y como un trabajo de equipo, donde se van registrando los logros de los niños para tener un registro pedagógico de cada uno. Teniendo en cuenta la importancia del registro de observaciones como una herramienta válida de evaluación, con esta visión los más favorecidos son los estudiantes, ya que comprende el proceso de aprendizaje desde una perspectiva significativa.

Vamos ingresando los logros en la carpeta, las observaciones relevantes de cada niño en el registro pedagógico. Lo hacemos de esa forma, porque el instrumento es manejable por todo el equipo, técnico y educadoras lo manejamos igual, la que se da cuenta de los logros... Educadora J2 SCM(MMB-3)

- b) **Participación:** la evaluación no puede ser entendida como un proceso unilateral, sistemático y estandarizado, ya que no favorece el proceso de aprendizaje del niño como sujeto de derecho, respetándolo como un ser individual integral. Una evaluación de calidad debe ser diseñada u orientada por toda la comunidad educativa. En este sentido, la participación se considera fundamental en este proceso. En las entrevistas se visualizaron tres actores importantes, el equipo de aula, la familia y los niños.

En cuanto al *equipo de aula*, las educadoras destacaron que en el proceso de evaluación se considera la participación de cada una de las integrantes del equipo que trabaja en aula, es decir, la educadora y las asistentes. Siendo todas participes de forma activa en este desarrollo.

Participamos las tres que estamos en la sala...” (Educadora J2 NMm) (MMA-3)

El personal participa por completo en todo los procesos que existen... Educadora J4 NMm

Asimismo, la relación en función de la participación entre *la familia y el equipo de aula* debe ser fundamental para el éxito del proceso, al respecto las educadoras señalan que los familiares se quedan y observan lo que hacen sus niños y niñas, donde visualizan el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Participan a ver, los niños, la familia, porque la familia también evalúa logros de aprendizaje que han obtenido los niños y nosotras. Educadora J2 SCm(MMB-3)

Cabe destacar que las educadoras señalan que la evaluación no solo se realiza en el aula de clases, sino que es una actividad compartida con la familia, quienes deben realizar ciertas observaciones para evaluar a sus hijos en casa. Lo que destaca el verdadero valor que debe tener la evaluación, como instrumento integral y no meramente de medición.

La familia, porque también se comparte el PEIA con la familia, en reunión de apoderados y se llega al consenso de si su hijo realiza esa conducta en casa, porque el proceso de evaluación no es solo nosotros en la sala, si no que el proceso de evaluación también lo ve la familia... Educadora J1 SCM (SCM A-4)

Al incluir a la familia en el proceso de evaluación, no solo se abren nuevas oportunidades de aprendizajes para los niños, sino que también todo el entorno y el contexto que los rodea se transforma en un ambiente de aprendizaje, dirigido y enfocado en ellos, por eso es importante que participe tanto la familia como los agentes educativos.

En la evaluación participan la educadora, personal técnico y familias, para obtener una evaluación más integral y participativa. Educadora J3 SCM y NMm

Participan en la evaluación el personal de sala, las familias, porque es importante que sepan sobre los logros que tienen los niños –as, bajo el criterio de la posibilidad de estar en el proceso de aprendizaje. Los intereses de participación por parte de todos. Educadora J4 SCm

Participa la comunidad de aprendizaje de aula, compuesta por la familia, educadora y técnicas, participan todos estos integrantes ya que conocen a los niños y niñas en su globalidad y en distintas situaciones. Educadora J5 SCM y NMm

Familia, personal de aula y párvulos todos son parte del proceso de aprendizaje. (Educadora MMayor J1)

Cabe destacar este hecho como innovador para el proceso de aprendizaje y evaluación, ya que involucrar a toda la comunidad educativa requiera un cambio de paradigma en relación a lo entendido por evaluación y finalmente a la concepción de niño como sujeto de Derecho, como un sujeto merecedor de una educación de calidad desde los primeros años de vida.

c) **Contenidos:** En relación al contenido, vinculado con la evaluación, se puede señalar que esta dimensión enfoca en los elementos fundamentales del currículo, entendiéndola como herramientas que fomentan la participación de los niños y niñas. En este sentido, el grupo de educadoras entrevistadas señalaron primeramente que al utilizar los contenidos de enseñanza de una forma didáctica y como una herramienta, acercaba y potenciaba la participación de los padres, apoderados y la comunidad educativa, y es así como finalmente el aprendizaje se transforma en una experiencia significativa para toda la familia, tal como se señala a continuación:

Los niños evalúan sus propias experiencias y los papás lo hacen según lo que ellos han observado o cualquier integrante que viene a participar de las experiencias de aprendizaje también evalúa, en torno a que le pareció, si bien, mal, regular y que sugerencia haría con respecto a la experiencia. (Educadora J2 SCm(MMB-3))

Las educadoras manifiestan que los criterios a evaluar se vinculan con los logros de aprendizajes de los niños y niñas, dependiendo de su desarrollo. Y en la práctica pedagógica incluyen todos los elementos del currículum en su mayoría, en algunos casos por etapas y en otros de forma integral. El objetivo señalado por las educadoras es poder tener la mayor información posible sobre los logros de los niños y niñas para la toma de decisión.

Se evalúan todos los elementos del currículum para hacer las mejoras oportunas a las experiencias y la toma de decisión... Educadora J3 SCM y NMm

Lo que se evalúa son los logros de aprendizajes de los niños y niñas, por cada mes, las prácticas educativas... Educadora J4 SCm.

Se evalúa de manera integral los elementos del currículo y cada uno de los aprendizajes de los niños y niñas. Educadora J5 SCM y NMm.

Aprendizaje y estos de avance de éstos. Educadora MMayor J1.

Toda experiencia de aprendizaje, todo juego es evaluable ya que así podrás visualizar sus logros... Educadora SC Menor J1.

Según lo manifestado por las educadoras, la evaluación es entendida como un proceso de mayor complejidad, que traspasa la aplicación de algún instrumento. Evaluar finalmente, se transforma en una experiencia fundamental para el desarrollo del aprendizaje de los niños y niñas, la cual debe ser siempre entendida como un proceso con etapa.

Por último, como se observa en el desarrollo de la presente categoría, la evaluación contempla, en sí misma, varios elementos que la componen, que no necesariamente se relaciona estrictamente al contenido teórico de lo que se desarrolla en el aula, sino que se conjugan otros elementos y criterios para fortalecer esta herramienta pedagógica, para ser utilizada como tal.

DIMENSIÓN: INTERACCIÓN ADULTO-NIÑO Y NIÑA

Se ha señalado en el apartado referido a antecedentes teóricos la importancia de las interacciones en esta edad por un apego seguro, por el desarrollo cerebral, por el desarrollo de su concepto e identidad, en fin, un sin número de aspectos que se ven directamente relacionados por los tipos de interacciones que los niños y niñas establezcan con su ambiente y especialmente las personas que los rodean.

Esta interacción se relaciona como se hizo mención en capítulos anteriores por el concepto de niño o niña que se tenga y evidentemente ello se relaciona con el resguardo de ellos como sujetos de derechos.

Al entrevistar a las educadoras y analizar la información en matrices de datos, se desprendieron categorías emergentes de las diferentes dimensiones las que se exponen a continuación.

a) Organización del grupo: La organización del grupo siempre ha sido una tarea estratégica, que requiere una previa evaluación para tomar decisiones. En relación a esta categoría, las educadoras utilizan diversos criterios para conformar los grupos. Así por ejemplo, existe un grupo de educadoras que organiza a su grupo según la experiencia de aprendizaje, es decir, la organización la realiza en función de su planificación y luego evaluación de la actividad, donde también pueden subdividir los grupos.

Tenemos diferentes formas de organizarnos de acuerdo a las experiencias de aprendizaje por ejemplo... (Educadora J2 NMm) (MMB-3)

al realizar las actividades realizamos sub grupos y para trabajar en los rincones
Educadora...Medio Menor A (MMA-3)

Es fundamental este hallazgo, pues da cuenta de un proceso complejo, que requiere de una mayor planificación para la organización de grupo, donde se consideran otros elementos claves como el aprendizaje del niño y la experiencia que van a tratar.

Otro grupo de educadoras señala que la forma de organizar al grupo es categorizarlo a través de evaluaciones previas, que den cuenta del nivel de aprendizaje y desarrollo en el que se cuentan los niños y niñas y así trabajar con grupo relativamente parecidos.

Si hay niños que arrojen un resultado en las actividades bajo se deja en el primer grupo.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica se forman dos grupos:

Grupo A: niños y niñas que obtuvieron más bajo logros de aprendizajes, los cuales están bajo la mediación de la educadora de párvulos en las actividades variables.

Grupo B: niños y niñas que obtuvieron más altos resultados de aprendizaje, realizan las actividades variables bajo la mediación de las técnicas. Educadora J5 SCM y NMm

Se organizan bajo el criterio que se obtiene en el diagnóstico, ya que desde allí se forman los subgrupos de trabajo con los niños-as...Educadora J5 SCM y NMm

Una de las observaciones que se le puede hacer a este sistema es que categoriza y estigmatiza a los niños y niñas bajo etiquetas estándar que no reflejan su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, algunas de las educadoras manifestaron que su forma de organizar el grupo era de acuerdo a la edad de los niños y niñas. Esto con el motivo de poder lograr un mayor aprendizaje de acuerdo al nivel de desarrollo de éstos, y generar también un ambiente propicio donde dentro del grupo se sientan cómodos con sus pares.

Subgrupos, de acuerdo a las edades...Educadora J1 SCM (SCM A-4)

Se organiza por subgrupos de trabajo. Acorde a subgrupo por edades y características de desarrollo... Educadora J3

Se organiza bajo el criterio de tramos de edades que varía de acuerdo a las edades del grupo... Educadora J3 SCM y NMm

Otro elemento que expresaron las educadoras es que organizan al grupo en relación a la cantidad de adultos que existe en la sala de clases, es decir, organizan el trabajo y la práctica pedagógica en relación a la dotación de personal calificado para dar apoyo a ésta. Destacan

además que esta forma de trabajo permite que se haga individualizado y dedicar tiempo al aprendizaje de los niños y niñas uno por uno.

En subgrupos, dependiendo de la cantidad de adultos en el aula... Educadora MMayor J1

El trabajo individual y mucho más personalizado es muy complejo de realizar debido a la dotación de personal y a la cantidad de niños y niñas en aula... Educadora J5 SCM y NMm.

Cuando se realizan las actividades se intenta que sea individualmente, dependiendo de la cantidad de niños y niñas que asistan en la sala y del personal que se encuentre en este momento en sala... Educadora J4 SCm

Trabajamos la experiencia de aprendizaje diaria también se trabaja en subgrupos de acuerdo a los adultos que hay en la sala... (Educadora J2 NMm) (MMB-3)

Según la cantidad de adultos que estén en la sala, hay momentos en que hemos llegado a ser 10 adultos en la sala con las alumnas en práctica. Y quedaron casi dos niños por adulto. (Educadora J2 NMm) (MMA-3)

Esta forma de trabajo es un tanto compleja en el sentido de que la dotación de personal calificado para dar apoyo en su mayoría es bajo. Lo que da cuenta de una realidad que pasa en los jardines infantiles donde cumplen solo con el mínimo de personal y no con lo ideal.

Finalmente, cabe destacar la visión de una de las entrevistadas quien señala que organiza al grupo en función al interés que tienen los niños por el trabajo a realizar. Hecho que da cuenta de un gran profesionalismo por parte de la educadora, quien al hacer este tipo de organización está legitimando a los niños y niñas como sujetos de derechos, con voz y voto, y que deben ser escuchados.

Si, por intereses de los párvulos, ellos eligen con quien trabajar... Educadora MMayor J1

Se cree de gran relevancia destacar este testimonio pues es un ejemplo a seguir en diversos jardines infantiles analizados, ya que potencia y fomenta los Derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Como se ha observado en la presente categoría, son varios los elementos que influyen en ella, los cuales son muy diversos entre ellos, la planificación, el interés, la cantidad de apoyo, la edad y la evaluación diagnóstica son los hallazgos que se han encontrado.

b) Relación directa e individual: El tipo de interacción que se establece entre el niño(a) y el adulto(a) depende del escenario y espacio-ambiente donde se están desarrollando los estos actores. Así, por ejemplo, los períodos de hábito son los señalados por las educadoras donde la relación que se establece es personal, individual y directa.

En el momento que uno está en el baño con ellos... (Educadora J2 NMm) (MMA-3)

En las mudas y las actividades de estimulación para las salas cunas, periodos llegada al jardín...
Educadora J3 SCM y NMm

Otro momento de relación personal, es la alimentación y el lavado de manos y cara, donde uno se dirige específicamente a un solo niño o niña y puede mantener mayor contacto con él, pero aun así es un periodo corto...Educadora J4 NMm.

La creación y fomento de los hábitos es primordial para el desarrollo de los niños y niñas, por lo que se destaca que para hacerlo correctamente o de forma ideal, sea a través de una relación directa con los niños.

La interacción entre la educadora y los niños, como se ha señalado durante la investigación es fundamental para el desarrollo socioafectivo de éstos, pues la interacción proporciona herramientas sociales y comunicativas que se deben desarrollar para desenvolverse en la sociedad. Por tanto, si la interacción es afectiva y significativa para los niños(as), mayor será la seguridad que adquirirá para desarrollar su personalidad e identidad.

DIMENSIÓN: JORNADA

El tiempo, la organización y la rutina son elementos que componen la jornada en la tarea pedagógica, como se señaló anteriormente, la jornada es el marco temporal que da orden a la planificación de las actividades, herramienta fundamental a considerar por la educadora para la preparación de las actividades.

En relación a este criterio de calidad, se puede señalar que al preguntarles a las educadoras sobre la significancia de la organización del tiempo ideal, ellas a grandes rasgos señalaron que

ésta debería ser flexible, con tiempo para planificar, y que debe organizarse desde el punto de vista de las necesidades y requerimientos de los niños y niñas, tal como se observará a continuación.

a) **Organización Flexible:** Un grupo de educadoras señaló que la organización del ideal del tiempo debiese ser flexible, atenta a las contingencia nacional o local. Esto debido a que consideran que la jornada es poco dinámica y larga, por lo que las educadoras proponen aprovechar el tiempo en función de las actividades significativas y reales de las necesidades. Tal como se puede observar a continuación:

...uno debiera tener una organización, pero no debiera ser tan marcada... pero no puede ser tan rígido. Es más que nada para vivir en buena comunidad. (Educadora J2 NMm) (MMA-3)

La organización del tiempo diario siempre pero siempre debe ser flexible... Educadora J4 NMm

Los periodos se deben distribuir equilibradamente e intercambiando actividades activas y pasivas... Educadora J5 SCM y NMm

Flexible, dinámico y activo. La jornada es extensa, por lo tanto se debe hacer entretenida la permanencia... Educadora MMayor J1

Dichos testimonios dan cuenta de una realidad que no es menor en los establecimientos educaciones, la cual es que las educadoras realmente no tienen tiempo para dedicar a las planificaciones o material.

Para que el desarrollo de la tarea pedagógica sea significativa para los niños y niñas, es requisito fundamental que ésta sea planificada en cada una de sus actividades. Este criterio lo postularon las educadoras al señalar que una significación ideal de la jornada debería contemplar el tiempo para realizar dichas planificaciones.

...tiene que tener horario estipulado, actividades, inicio desarrollo y finalización para que haya un orden y para que los niños vayan siguiendo un orden y sepan si uno está empezando o terminando... Educadora J1 SCM (SCM A-4)

También la organización del tiempo, debe ser clara y específica en la descripción del periodo... Educadora J4 NMm

Dicha organización debe estar especificada el horario y lo que se realizara durante el día... Educadora J4 SCm

Por último, las entrevistadas tienen la convicción que la planificación de la jornada y las actividades que se desarrollan en esta siempre deben ser enfocadas desde el punto de vista de las necesidades, intereses y requerimientos de los niños y niñas, respetando sus necesidades y finalmente tratarlos como sujetos de derecho.

*...siempre se debe respetar las necesidades e intereses de los niños y niñas que puedan surgir.
Educadora J4 NMm*

Debe ser flexible y de tiempos cortos, además de considerar características, intereses, necesidades y fortalezas de los niños y niñas... Educadora J5 SCM y NMm

*Tanto la familia como los niños y niñas puedan participar proponiendo diversas actividades...
Educadora J5 SCM y NMm*

Las características de la organización del tiempo diario para los niños y niñas de sala cuna, depende de las características de los niños-as del nivel, y del trabajo educativo que se realice.

Al significar la jornada desde estos criterios que establecen las educadoras, se esperaría que la calidad entregada en cada una de las actividades pedagógicas supere lo mínimo establecido, ya que las todo el entorno didáctico y de aprendizaje estaría organizado en función de las necesidades e intereses de los niños y niñas.

DIMENSIÓN: ROL ACTIVO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

Esta dimensión es fundamental dentro de la investigación, ya que es el centro de lo que debiese ser la educación infantil en los países en vías del desarrollo, que los niños y niñas que asisten al jardín infantil tengan un rol activo en el aprendizaje y en cada una de las actividades que se desarrolla en ese espacio. La planificación, la organización de grupo, la participación, el espacio, la jornada, la evaluación, entre otros criterios de calidad deben diseñarse y ser pensado en función de que los niños y niñas tengan un rol activo, fomentando las oportunidades de aprendizaje.

La Educación Parvularia y el trabajo pedagógico en general debe estar lleno de sentido para los niños y niñas, donde el aprender en ambiente interesantes y con otros, sea el gozo de cada día. Asimismo, debe concebir a los niños y niñas como sujetos activos de su aprendizaje y desarrollo integral y a promover sus interacciones positivas dentro y fuera del aula, a través de una educación de calidad que respete su singularidad.

Es así como los niños y niñas tienen un rol activo en la construcción del conocimiento, cuyo objetivo principal es que ellos y ellas sean los protagonistas y responsables de su propio aprendizaje. Pasando de ser un sujeto pasivo a ser el actor principal, con un rol muy activo e importante.

Las categorías que destacaron en las entrevistas con las educadoras tienen relación con la libre elección de espacios de exploración y el rol de la educadora en este proceso. Categorías que se desarrollan a continuación:

a) Libre elección de espacios de exploración: El aula de clases y el jardín infantil en general se acondiciona de tal manera que cada espacio que la divide sea un nuevo espacio/ambiente de exploración para los niños y niñas, fomentando oportunidades de aprendizaje para ellos de manera significativa. En este sentido, los espacios de exploración se componen y se visualizan en las planificaciones, en el patio, en la llegada al jardín infantil y en el uso del material y espacio, siendo éstos hallazgos de esta sección.

En relación a la planificación, ésta se realiza en función de los intereses de los niños y niñas, es decir, también se visualiza como un espacio de exploración ya que las actividades cotidianas están dirigidas a que sea un descubrimiento de aprendizaje.

En realidad aquí es bastante dirigido con inicio desarrollo y final y los niños ya están adaptados a eso y como son ellos los que proponen les gusta... (Educadora J2 NMm) (MMB-3)

Asimismo, el patio, se convierte en un espacio importante de libertad, donde los niños y niñas pueden hacer uso del espacio como lo sientan o deseen, según sus intereses o necesidades. Es importante destacar este punto como un espacio de aprendizaje significativo,

pues a través del juego los niños aprenden libremente, manipulando juguetes, socializando con sus pares, etc.

Los momentos en que los niños y niñas exploran y vivencian libremente son en el patio, aproximadamente 20 minutos, donde manipulan juguetes, realizan juegos libres e interactúan con sus pares inventando lo que deseen... Educadora J4 NMm

Es importante destacar que para que el patio del centro educacional sea una ventana que promueva y fomente el aprendizaje, éste debe estar acondicionado para tal, es decir, el patio debiese ser pensado desde la pedagogía y la didáctica para que sea un espacio de aprendizaje.

Sí, ya que hay rincones al exterior como por ejemplo: huerto, exploración, orgánico, tranquilo, aire libre, juegos y desafíos, además de la exploración que realizan los niños y niñas en cada una de las experiencias... Educadora J4 NMm

El tiempo para estos espacios también es importante, y como lo señala una educadora, el ideal es que estos minutos sean de libre elección para el niño o niña en el patio, siempre con el cuidado de la educadora y su equipo.

...esto lo hacemos en la hora de patio, que tenemos 15 minutos que son dirigidos y 15 minutos que son libres... Educadora J1 SCM (SCM A-4)

La llegada de los niños al aula durante las mañanas, donde se produce un ambiente propicio para que los niños y niñas jueguen libremente antes de comenzar la jornada mientras se espera la llegada de todos los niños y niñas. Este espacio es relevante, ya que permite el inicio de actividades de forma relajada y motivada por parte de los niños.

...los niños y niñas cuentan con momentos que pueden explorar el material libremente que es al momento de la llegada, donde pueden escoger el material y manipularlo... Educadora J4 SCm

Otro hallazgo relevante se relaciona con el material didáctico al cual tienen acceso los niños y niñas y el espacio en el que éstos se ubican, en el sentido de la pertinencia pedagógica en el uso del espacio para los materiales y la formación, por ejemplo, de rincones temáticos.

Los juegos de rincones también los escogen ellos, a que rincón quieren ir, con que material van a trabajar Yo los dejo escoger, pero también los dejo que se cambien... (Educadora J2 NMm)

Lo destacable de este hallazgo es que los niños y niñas son protagonistas de su aprendizaje, teniendo el tiempo y el espacio para elegir el material de su interés. Lo que da cuenta de un giro en la forma de ver y aplicar la educación infantil, donde los niños son sujetos activos.

Escogen materiales y experiencias. Y yo respeto sus preferencias...(Educadora J2 NMm)
Escogen, escogen en todo momento, escogen el material, escogen el espacio, las personas y que se hace frente a ello... Educadora J1 SCM

La mayoría de las veces los niños escogen el material con el cual trabajar, ya que se les entrega la actividad pero con variedad de material. Escogen sectores donde trabajar o rincones en caso que se realicen...Educadora J4 NMm

Si, lugares donde trabajar, materiales a utilizar, colores de los lápices o pinturas, etc. Se les da la oportunidad...Educadora MMayor J1

b) **Rol de la Educadora:** Asimismo, para el éxito de esta forma de enseñar y entender la educación es necesario comprender que la educadora también tiene un rol activo, el cual no solo se trata de transmitir conocimiento, sino más bien de mediar entre los niños y niñas y el aprendizaje, de una forma activa, dinámica, lúdica y significativa. Esta visión del rol mediador de la educadora cambia el paradigma respecto a su función, profesionalizándola más aún. Al respecto, las educadoras entrevistadas señalan que la mediación debe estar en todo momento de la actividad pedagógica, motivando a los niños, propiciando experiencias nuevas de aprendizaje.

...uno se queda con el grupo que escogió y ahí uno hace la actividad y ahí uno media todo el momento y después finalizamos todo juntos para que también sepan lo que hicieron los otros compañeros y así sucesivamente... Educadora J1 SCM

El rol del adulto es ser mediador en toda situación, por lo tanto en las experiencias de aprendizajes también. Siempre se le debe dar la oportunidad que el niño o niña elija, se debe respetar por sobre todo el interés que éste demuestre y todo lo que manifieste... Educadora J4 NMm

Además, las educadoras destacan que la mediación debe estar presente más allá que en las actividades pedagógicas, sino que en todo momento, entendiendo que todo momento puede

ser una nueva experiencia para aprender. Por tanto, la educadora debiese estar pendiente de acoger a los niños, para que éstos se sientan cómodos y logren un aprendizaje significativo.

Si el niño-a desea estar con un educador no existe problema ya que nosotras debemos acoger a los niños y niñas en cualquier momento. Educadora J4 SCm

El adulto propicia que el niño/a se sienta a gusto y elija de acuerdo a sus preferencias y gustos...
Educadora J5 SCM y NMm

El rol activo del niño y niña, según lo presentado anteriormente debe siempre estar enfocado en reconocer al niños y niña como sujetos de Derechos. Las Educadoras deben propiciar espacios pedagógicos donde se atienda a los intereses de los niños y niñas, desde una perspectiva integral y significativa.

Finalmente, es sabido que el rol que adquiera el niño o niña los primeros años de educación va a incidir de gran manera en su desarrollo psicológico, social, cognitivos, físico y emocional. Por tanto, es labor de las educadoras actuar como mediadoras entre los aprendizajes y los niños y niñas, fomentando en todo momento su interés por querer aprender.

DIMENSIÓN: PLANIFICACIÓN

La Planificación es una acción relevante para el desarrollo de la profesión de las educadoras, es el eje por el cual ellas seleccionan los aprendizajes y definen qué le enseñaran a los niños y niñas. Por lo que planificar reviste una labor fundamental, que requiere por parte de las educadoras compromiso, racionalidad y profesionalización en su labor, como fue señalado por Peralta (2012).

Asimismo, planificar implica una selección de recursos en función de desarrollar todas las potencialidades de los niños y niñas, logrando que ellos se desarrollen integralmente. En este sentido, la planificación debiese responder a generar estrategias donde a los niños y niñas se estimule la expresión personal de lo aprendido; donde se estructuren los recursos, medio o situación de enseñanza de modo interactivo, organizando ambientes estimulantes; y donde se propongan objetivos y metas claras de la actividad pedagógica.

Por tanto, la planificación es el proceso de orientación racional y sistemático de actividades y proyectos educativos a desarrollos, donde, como se ha mencionado anteriormente, se debe contemplar los recursos existentes para lograr los objetivos propuestos y el aprendizaje significativo de los niños y niñas.

Habitualmente, la planificación funciona como una exigencia formal. En este sentido se la reduce a un instrumento administrativo del sistema escolar, y se la desvalora de su función primordial, que es la de guía organizadora y estructuradora de la práctica pedagógica. Constituyéndose en el sello de la acción docente, la que dota de profesionalismo la actividad en la educación dirigida a los niños y niñas, como se señaló anteriormente.

Por consiguiente, la planificación es un componente fundamental para el éxito del proceso de enseñanza –aprendizaje, es una fuente de información en sus resultados que dan cuenta del desarrollo de cada uno de los niños y niñas. Por lo que no se puede aplicar por igual en todos los contextos ni en todos los grupos de niños y niñas de la misma forma, hay que hacer adecuaciones pertinentes, de otro modo, las educadoras cumplirían un rol de reproductores de prácticas, dejando de reconocer su capacidad profesional.

Al presentarles esta dimensión a las educadoras surgieron varias posiciones importantes para destacar, dando cuenta de la complejidad que involucra este tema en general. Se puede mencionar que esta dimensión fue una de las más engorrosas debido a la cantidad de información y enfoque de las educadoras.

Las categorías que se destacaron tiene relación con: la coherencia con el proyecto educativo del centro escolar, la frecuencia de la planificación, la participación en el diseño de la planificación, las adaptaciones curriculares, los referentes de las educadoras para planificar, la implementación de la planificación, los tipos de actividades, y el agente educativo que desarrolla la planificación. Cada una de estas categorías se desarrolla a continuación:

a) **Coherencia entre el Plan General y el Proyecto del Centro Educativo:** El Proyecto Educativo Institucional es fundamental para el funcionamiento de cada Centro Educativo, pues en él se establecen los criterios y fundamentos que dan vida a la institución, dando cuenta de la visión, misión y objetivos de éste. Al respecto las educadoras señalaron que en su mayoría las planificaciones se diseñan en concordancia y bajo los lineamientos del Proyecto del Centro Educativo. No obstante, se diferenciaban en el *cómo* lo implementaban y qué elementos le daban mayor importancia.

Un grupo de educadoras señaló que el *Plan lo desarrollan de manera participativa con la comunidad educativa*, siendo éste el primer hallazgo, es decir, planifican según las necesidades de toda la comunidad (niños, padres, apoderados, educadoras, etc):

“...nosotros hacemos el diagnóstico según la necesidad de los niños y tenemos un plan que se trabaja en sala que incluye a los niños, a los apoderados y a la comunidad...” Educadora Medio Menor A (MMA-3)

En este sentido, el diagnóstico se convierte en una herramienta fundamental para recoger información clave acerca del estado de la comunidad y sus necesidades, entendiendo como comunidad también a la gestión del Centro Educativo.

“...El plan de aula está basado en un diagnóstico, diagnóstico familiar y del personal. También se hace un informe de gestión y en eso basamos nuestro plan de aula. Y tengo un plan de aula para organizar nuestro trabajo durante el año, es fundamental programarnos y obviamente ir midiendo lo que se va realizando, planeamos entre abril y mayo para el resto del año, con corte al 30 de agosto para ver cómo vamos y medimos los tres estamentos, niños, familia y personal...” Educadora Medio Menor B (MMB-3)

“..Si, el plan operativo de aula está plenamente en concordancia con el PEI, ya que debe haber una articulación de las dimensiones: curricular, operacional, comunitaria, familiar y convivencia. Además de los objetivos generales del PEI se desprenden los objetivos específicos del plan operativo de aula...” (Educadora SC y NMm J5).

Es importante destacar como lo señala la educadora del jardín N° 5, que el objetivo de la coherencia entre el plan de Plan General y el Proyecto educativo del centro educativo se centra en generar una articulación a favor del desarrollo integral del niño y niñas, el cual debe

contemplar los elementos curriculares, operacionales, comunitarios, familiares y de convivencia, visualizando esta coherencia desde una perspectiva holística.

Por otro lado, un grupo de educadoras señaló que la coherencia la visualizan *contextualizando las características de los niños, niñas y sus familias*. En este sentido, la planificación está diseñada para el entorno en el cual se inserta el centro educativo, donde se consideran todas sus características, tanto sociales como biológicas, y a partir de ello se genera la visión y misión del centro.

“...El plan de sala, donde sale todo el trabajo que se hace, consta de la misión, la visión, las madres que trabajan, las madres que estudian, está el nivel educacional de las madres, está la cantidad de niños, la cantidad de niños inmigrantes y de pueblos originarios, los pesos, qué hacer con los niños de sobrepeso obesos, está la selección de aprendizaje para el año y la estrategia de aprendizajes transversales, está el diagnóstico el desarrollo y la finalización, esta nuestro plan de gestión, que nosotros lo anexamos al plan de sala y también salen como los datos de la matrícula...” Educadora Sala Cuna Mayor A (SCM A-4).

Finalmente, un tercer grupo de educadoras señala que su plan general lo diseñan en función con *las orientaciones institucionales de la Junta Nacional de Jardines Infantiles*, es decir, diseñan el plan general en relación a lo establecido en el Proyecto Educativo del Centro, entendiendo que éste se encuentra en total concordancia con los lineamientos planteados por la JUNJI.

“...Si, el plan de sala que se realiza a comienzo de año, plasma todo el trabajo educativo que se espera realizar durante todo el año, y debe estar totalmente acorde con los lineamientos de nuestro PEI, y el principal motivo es porque tiene que existir una concordancia entre lo que plantea primeramente JUNJI, luego nuestro jardín infantil (sello, necesidades, intereses), y el plan de sala, que es donde se especifican las actividades a desarrollar...” (Educadora NMn J4).

“...Si existe un plan de aula, en el cual se forma el trabajo educativo de todo el año, se crea a principio de cada año, además tiene que estar acorde al pie, además de lo que plantea la JUNJI, y el sello de medioambiente que es el que tenemos en el jardín infantil...” (Educadora SC J4).

Cabe señalar entonces que la existencia de concordancia entre el plan general de la educadora con el proyecto educativo del centro educacional es de gran relevancia para el buen desarrollo de éste, pues en él se establecen los criterios, lineamientos y la ruta por la que transitarán los niños y niñas.

b) Frecuencia de la planificación: En relación a la *frecuencia de lo planificado*, las educadoras señalaron que en general realizan sus planificaciones cada ciertos periodos, como una vez a la semana o en alguna fecha indicada, según el avance de las clases.

“...Se realizan planificaciones semanales, las cuales se publican y registran en un formato...”
(Educadora MMayor J1).

“...Yo planifico con fecha indicada, según el avance de los niños...” (Educadora SC Menor J1).

Dicho esto, se puede señalar que la frecuencia en la planificación no es tan periodica, entendiendo que en una semana las actividades pedagogias pueden cambiar en relación a alguna contingencia.

c) Participación en la Planificación: Como se ha señalado en varias ocasiones dentro de la presente investigación, la participación es fundamental para el proceso de planificación, pues permite establecer discusiones donde se plantean visiones, necesidades y perspectivas en relación a lo que se espera con el aprendizaje de los niños y niñas y a lo que se cree pertinente se debe enseñar.

En este sentido un grupo de educadoras señalaron que en su mayoría las planificaciones las realiza en conjunto con el equipo técnico del nivel, es decir, que las técnicas, estudiantes en práctica y las educadoras trabajan en conjunto para establecer y diseñar los contenidos y actividades que van a realizar.

“...El equipo de la sala y las consultas que se les hacen o las inquietudes que tienen las mamás...”
(Educadora Medio Menor A (MMA-3)).

“...En la elaboración participa todo el equipo de sala, ya que con ellas se debe realiza, también tienen otra mirada la cual ayuda bastante en la realización de las actividades...” (Educadora SC J4).

“...Mensualmente realizamos reuniones de Comunidad de Aprendizaje de Aula (CAA), las cuales están destinadas a ver diferentes temas relevantes del nivel, además es la instancia para planificar en conjunto al equipo de nivel...” (Educadora SC y NMm J5).

Con esta acción se produce un espacio de discusión donde se espera que destaque el trabajo en equipo y colaborativo.

Por otra parte, *la Familia* cobra un rol importante para algunas educadoras a la hora de planificar, y son incluidas en la toma de decisiones respecto de las actividades que realizarán con sus hijos e hijas, incluyéndolas de forma significativa en este proceso.

“...La familia, como en este caso los niños no hablan, no participan mucho y el equipo educativo de sala. Y por qué, porque la familia es importante ellos tienen que involucrarse en la educación de sus hijos y tienen que saber qué cosa es importante que aprendan sus hijos. Ellos tienen que proponer que *cosas quieren que nosotras enseñemos a sus hijos...*” (Educadora Sala Cuna Mayor A (SCM A-4))

No obstante, un par de educadoras señalan que en la planificación se considera la opinión tanto de la familia como de los niños y niñas, siendo aún más participativo este proceso, y visualizando al niño y niña como un sujeto con opinión, fortaleciendo el rol activo de éstos.

“...Los niños, las niñas, el personal y la familia. Es fundamental el aporte que hacen los niños por el rol protagónico y hacen con mucho más agrado lo que ellos han propuesto, elevamos el autoestima. La propuesta que hace el personal también es muy importante porque en la medida que propone se compromete. Y los padres evalúan la planificación anterior y proponen aprendizajes para la próxima evaluación...” Educadora Medio Menos B (MMB-3)

“...En los niveles mayores participan mucho más activamente los niños y niñas y en algunos temas participa la familia con sugerencia de actividades. La idea es que todos los agentes que forman parte del proceso educativo, se integren y entreguen sus aportes...” (Educadora NMn J4)

Como se visualiza en los relatos de las educadoras, esta forma de participación es la que genera, fomenta y fortalece comunidad educativa.

d) Realización de Adaptaciones Curriculares: La adaptación curricular es entendida como una estrategia educativa, utilizada con estudiantes con necesidades especiales, a quienes se les modifica el currículo y las actividades del nivel educativo a un objetivo y contenido que esté de acuerdo a su desarrollo. En relación a esta temática, se les consultó a las educadoras si ellas realizaban adaptaciones curriculares y si lo realizaban, qué estrategias utilizaban. Al responder, se destacaron dos visiones importantes.

La primera de ellas, un grupo de educadoras relaciona la adaptación curricular con el acompañamiento individual, es decir, cuando en sus aulas tienen algún niño o niñas con una necesidad especial a cubrir, ellas designan a alguien de equipo para que lo asista en alguna actividad o necesidad como comer o ir al baño.

“...tenemos un chiquitito, hoy día no vino, es muy inquieto, se sale de la sala, corre todo el rato, dura 1 o dos segundos concentrados y después vuelve, siempre tiene que estar una persona más con él, para que este más tiempo concentrado, él es una persona que necesita que estén ahí cerquita de él...” Educadora Medio Menor A (MMA-3).

“... Franquito el niño autista siempre tenía una adulto apoyándolo, había una persona siempre con él, aunque aprendió a auto valerse en el patio, al lavarse los dientes siempre estábamos pendiente de él y luego los mismos niños lo ayudaban...” Educadora Medio Menor B (MMB-3)

“...en el segundo semestre tuve que realizar para Amalia una niña con estrabismo y tuve que poner énfasis en psicomotricidad fina porque en un principio la niña veía doble pero ahora ella está mucho mejor, para ella he tenido que realizar experiencias distintas. Por ejemplo, los niños trabajan el laberinto en la sala, pero a ella se lo tenía que hacer en el suelo, porque ella se caía mucho por el mismo tema...” (Educadora Medio Menor B (MMB-3).

Respecto a lo planteado anteriormente, se debe señalar que esta visión y estrategia de acción responde a un entendimiento sobre la adaptación curricular un tanto básica, ya que no da cuenta de un trabajo pedagógico dirigido a la inclusión de los niños y niñas con necesidades especiales, sino más bien tiene un carácter asistencialista y dependiente de un otro.

Por último, otro grupo de educadoras manifiesta que la adaptación curricular la realiza *modificando los instrumentos pedagógicos*, generalmente la evaluación, es decir, realizan una evaluación especial para este tipo de estudiantes, generando una evaluación diferenciada.

“...Se contemplan adaptaciones curriculares en las orientaciones metodológicas, actividades (en caso de ser necesario) y evaluación diferenciada...” (Educadora J3 SC NMm)

“...Se realizan adaptaciones curriculares en la evaluación principalmente, donde se baja el nivel de exigencia a los casos que lo requieren. Otras veces se realiza en la actividad misma donde se le exige en menor grado la realización de ésta...” (Educadora NMn J4).

“...Se realizan las planificaciones curriculares de aula, las cuales son para todos los niños y niñas iguales, pero en la evaluación se realizan adecuaciones curriculares para los niños y niñas con alguna necesidad educativa especial...” (Educadora SC y NMm J5).

Finalmente, cabe señalar que este tipo de adaptación curricular, responde muy escasamente a las necesidades reales de atención y aprendizaje que necesitan los niños con necesidades especiales, pues la adaptación curricular es una acción que va más allá de una adecuación a un instrumento de evaluación, es más bien un proceso de entendimiento de las necesidades del niño y la planificación de actividades contextualizadas de acuerdo a su desarrollo y proceso de aprendizaje.

e) Referentes utilizados para planificar: Es sabido que planificar es una acción compleja, pues se deben visualizar una cantidad de elementos importantes que aporten en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños y niñas.

A las educadoras se les consultó sobre los criterios que utilizaban al tiempo de planificar, donde ellas señalaron varios elementos que se presentarán a continuación:

Según el tipo de actividades fue uno de los hallazgos que se descubrió al entrevistar a las educadoras, quienes señalaron que planificaban en función de las actividades que se van a realizar en un momento determinado.

“...planifico para un tiempo todas las actividades que tienen que ver con los juegos de rincones, las actividades que tienen que ver con psicomotricidad esa las planifico aparte para un periodo largo ...”
Educadora Medio Menor A (MMA-3)

Otro grupo de educadoras señaló que sus planificaciones las diseñan en función de las temáticas de cada actividad, es decir, que se plantean un par de temas importantes de manera

transversal y en relación a éstas realizan un plan de actividades, siempre considerando los temas transversales.

“...Bueno nosotros estamos trabajando con todo lo que tenga que ver con efectividad, todo lo que tenga que ver con el buen trato, por lo menos este mes, eso es lo que estamos viendo ahora...”
(Educadora Medio Menor A (MMA-3).

“...Todo lo que se realiza en el jardín infantil tiene que tener su registro como medio de verificación, existen diversos tipo de planificaciones por ejemplo:

Unidad temática (tema del mes): diario

Psicomotricidad: mensual

Lógico matemático: mensual

Organización del tiempo: trimestral

Medio ambiente: dos veces al mes

Tema transversal (derechos, genero, buen trato): 8 actividades el mes

Fomento Lector: mensual...” (Educadora NMn J4).

Como se observa en el relato de la educadora, la planificación por temática es realizada en momentos prolongados de tiempo. Asimismo, cabe destacar que utilizan el Registro como una herramienta de verificación de aprendizaje.

En una forma más general, un grupo de educadoras señalan que planifican en torno a las orientaciones pedagógicas propias del Centro Educativo, como primer lineamiento. Es así como planifican en relación a las temáticas transversales que el Centro Educativo exige y considera relevantes, y lo que se presenta en las Bases Curriculares de Educación Parvularia.

Son planificadas las experiencias de aprendizajes dependiendo del mes , ya que todos los meses se realiza una unidad temática, también se trabaja el medio ambiente que forma parte de nuestro sello, son 2 actividades mensuales, también existe una planificación mensual de Fomento lector, taller lógico- matemáticas, psicomotricidad, la organización del mismo se realiza cada 3 meses, además se trabajan temas como los derechos, afectividad, buen trato que son 8 actividades... Educadora SC J4.

Si, realizo las planificaciones variables y permanentes de acuerdo a diferentes temáticas previamente seleccionadas según las características del grupo etario y basadas en las B.C.E.P.

Las planificaciones contemplan los componentes curriculares, aprendizajes esperados específicos, experiencias de aprendizaje, orientaciones pedagógicas, participación de la familia y evaluación, además está dividida en periodos tales como: Experiencia de aprendizaje central, cuerpo sano, juego de rincones internos y externos, vamos a la biblioteca, las cuales se realizan en diferentes momentos educativos... Educadora SC y NMm J5.

enfocarse en los indicadores o lineamientos que se han planteado desde siempre dentro del equipo (fecha clara, especificación del material y del espacio educativo, descripción de la actividad, etc.)... Educadora NMn J4

Por otra parte, los resultados que arrojan la *aplicación del Diagnostico* realizado en el aula escolar, es la forma que tienen algunas educadoras para realizar su planificación, considerando el nivel de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas según dicho instrumentos.

el punto de partida es el diagnostico anterior, ahí me instalo con el cuaderno de registro pedagógico y voy viendo... Educadora Medio Menos B (MMB-3)

El punto de partida se comienza del diagnóstico, ahí se ve más o menos lo que ellos saben, lo que llegaron sabiendo... Educadora Sala Cuna Mayor A (SCM A-4).

Utilizamos el referente curricular de JUNJI a partir del diagnóstico realizado... Educadora J3.

El diagnóstico se plantea, desde lo relatado por las educadoras, como la herramienta clave para dar el inicio al proceso de planificación, lo que es importante de destacar, pues da cuenta de una planificación diseñada para el contexto de los niños y niñas.

En un sentido más amplio e institucional, un grupo de educadoras manifestaron que los referentes que utilizaban para diseñar sus planificaciones se relacionaban con las orientaciones pedagógicas y lineamientos normativos que se plantea cada año en la Junta Nacional de Jardines Infantiles, donde se destacan los referentes curriculares a utilizar.

Se pueden utilizar los módulos del referente los cuales son 6, Referente curricular:

Familias y Comunidad en el referente curricular, las comunidades de aprendizaje en la JUNJI: un desafío institucional, Material de apoyo en educación inclusiva, Material de apoyo curricular para las salas cunas, El enfoque territorial en el trabajo educativo de JUNJI... Educadora SC J4

Como referente curricular está el mismo, que como su nombre lo dice es un referente orientador para el trabajo de la educadora, que entrega indicaciones de cómo realizar de mejor manera todo el proceso educativo.

Son libros se separan el 6 módulos:

- Referente curricular
- Familias y Comunidad en el referente curricular
- Las comunidades de aprendizaje en la JUNJI: un desafío institucional
- Material de apoyo en educación inclusiva
- Material de apoyo curricular para las salas cunas
- El enfoque territorial en el trabajo educativo de JUNJI...” Educadora NMn J4)

En el mismo sentido institucional, un último grupo de educadoras entrevistadas señala que sus planificaciones son diseñadas *enmarcada en las Bases Curriculares para la Educación Parvularia*, en dicho documento se establecen las orientaciones pedagógicas para el trabajo con niños y niñas según su desarrollo.

Trabajar con proyecto de aula, trabajamos con el proyecto nacidos para leer, trabajamos con el proyecto de afectividad y aparte se realizan las planificaciones educativas variables y planificación de actividades educativas regulares donde esta planificado desde que el niño llega, hasta el horario en que se va... Educadora Medio Menos B (MMB-3).

El referente curricular son las B.C.E.P, la cual las planificaciones consideran los conocimientos previos de los niños/as obtenidos en la evaluación diagnóstica, además de las características, las edades, las necesidades y fortalezas de los niños y niñas del nivel... Educadora SC y NMm J5

Como se observó en esta presentación de la categoría relacionada con las referencias utilizadas por las educadoras al momento de planificar, se destacan varios criterios. Lo cierto es que todos estos criterios son complementarios entre sí, por lo que se propone que el trabajo

de planificación de actividades debiese contemplar cada uno de estos criterios en conjunto y no por separado.

f) Cambios en la implementación de lo planificado: En cuanto a la implementación de lo planificado se debe señalar que las actividades pedagógicas debiesen ser flexibles para favorecer el aprendizaje de los niños y niñas. Al respecto se le consultó a las educadoras sobre dicha flexibilidad y ellas destacaron dos momentos claves:

El primero de ellos se relaciona con *la contingencia*, es decir, que las actividades pueden variar según los acontecimientos diarios que podrían suceder en el Centro Educativo.

Cuando se necesite, por ejemplo ahora que esta la alumna en práctica todo el día, entonces hace una actividad ella y una actividad yo, entonces ahí hay cambio y si no se hace un día se hace al otro...
Educadora Medio Menor A (MMA-3).

Si, hemos flexibilizado cuando por A, B o C motivo tenemos una actividad planificada y la mamá que yo tenía propuesta no viene ese día, nosotras sacamos inmediatamente un plan B. También hemos tenido que cambiar la actividad por factores climáticos... Educadora Medio Menor B (MMB-3).

Si hay flexibilidad de las actividades que son cambiadas por que no llegan los materiales, condiciones climáticas, situaciones emergentes... Educadora J3 SC NMm

Cuando hay variables externas como el clima y la actividad esta planificada para el aire libre...
Educadora MMayor J1

El objetivo de esta visión es que toda circunstancia puede ser utilizada como un escenario de aprendizaje para el desarrollo integral de los niños y niñas.

Por otro lado, la segunda visión que se destaca del relato de las educadoras tiene relación el proceso de aprendizaje e interés de los niños y niñas, ese elemento es fundamental para realizar cambios a la implementación de lo planificado previamente.

“...Por supuesto, porque no hay que dejar de considerar que todo este proceso es flexible y depende de

lo tan relevante o significativo que sea para el niño o niñas.

Puede existir una experiencia de aprendizaje planificada para el día de hoy, pero surge por ejemplo que justo estábamos en el patio y paso el camión de la basura, y pudimos observarlo y conversar con los hombres que trabajan en éste.

En esos momentos lo que importa es lo significativo e importante que fue para los niños y niñas conocer, descubrir e interactuar con personajes característicos de la comunidad, y no la planificación que existía. Esa planificación tiene la oportunidad de volver a ser ejecutada otro día...” (Educatora NMn J4).

...Si, se pueden realizar cambios en las experiencias de aprendizajes planificados.

Por ejemplo: un ejemplo claro, es si estamos en el patio realizando la actividad y comienzan a ver todos bichitos, y los muestran se cambia la experiencia. Y la actividad planificada para ese día se cambia para el día que sigue, todo proceso debe ser flexible para ellos-as... (Educatora SC J4).

...En toda planificación se aplica el criterio de la flexibilidad la que da la posibilidad de cambio o modificación de una experiencia de aprendizaje según la circunstancia del momento.

EJ.: Los párvulos en cualquier momento educativo, llega un apoderado con su hijo/a (Atrasado), con un perro cachorro, todos los niños/as se interesan por ver, tocar y saber de la mascota. Se cambia lo planificado por la situación emergente y los intereses de los niños /as... (Educatora SC y NMm J5).

Esta visión cobra gran relevancia en el sentido de que los niños y niñas toman un rol protagónico en el proceso de aprendizaje.

En general, ambos momentos claves dan cuenta de un proceso de planificación flexible, característica fundamental para el desarrollo del aprendizaje significativo.

g) Tipos de Actividades desarrolladas por los niños y niñas: Las actividades pedagógicas que se realizan a diario en el centro educativo deben responder al requerimiento tanto de éste, de manera institucional, como del desarrollo cognitivo y social de los niños. En este sentido, las educadoras señalaron que el tipo de actividad que realizan se enfoca desde dos perspectivas que se presentan a continuación:

Realizar actividades enfocadas en el interés de los niños y niñas es la primera perspectiva que señalaron las educadoras, manifestando que las actividades pedagógicas que

realizan buscan ser una experiencia significativa para los niños, potenciando el rol protagónico de ellos, sin olvidar el su nivel desarrollo y aprendizaje.

Todo tipo de experiencias que sean significativas para el niño, todo lo que a ellos vaya a dejarles algo...” Educadora Medio Menor A (MMA-3).

Las experiencias son de tipo cognitivo y en realidad son en todos los ámbitos, tratamos de trabajar en todas las experiencias y en conocimientos, en potenciar el rol mediador que favorece el protagonismo del niño...”(Educadora Medio Menos B (MMB-3).

Se realizan experiencias significativas y novedosas de acuerdo a su nivel de desarrollo y aprendizaje ya logrados. Las experiencias de aprendizaje apuntan a todos los ámbitos de aprendizaje... Educadora SC y NMm J5.

Además, según perspectiva que presentan las educadoras en su relato, señalan que dichas actividades responden a lo que se orienta en las Bases Curriculares para la Educación Parvularia, especialmente Núcleos y aprendizajes esperado, pudiendo pensarse que se abocan más a la estructura que al fondo o sentido de este instrumento como es el concepto potente de niños y niñas y no tan parcelado, lo que se evidencia en algunos relatos con variados proyectos y énfasis.

Las actividades que se realizan abarcan los 3 ámbitos y los 8 núcleos de aprendizaje...” (Educadora J3 SC NMm).

Actividades de trabajo intensivo basado en un tema en particular, actividad física, fomento lector para el desarrollo del lenguaje, actividades regulares (alimentación, sueño, baño, patio), actividades al aire libre, actividades de visita a otros lugares, observar videos, rincones puertas abiertas, observar obras infantiles, caminatas, baile entretenido, etc... (Educadora NMn J4).

h) Agente Educativo quien desarrolla la Planificación: Para que las actividades sean realmente significativa para los niños y niñas, y se logre una mediación optima entre el contenido y los niños, es fundamental el rol que ocupa el agente educativo en este proceso,

pues es quien adquiere un papel mediador entre ellos. En este sentido, las educadoras señalan dos claras posturas.

Se destaca primeramente el trabajo realizado por el equipo de aula, donde todas las profesionales que lo componen realizan las actividades de acuerdo a la planificación específica. Notando un claro trabajo en equipo y profesional.

Y nosotros tenemos un equipo de trabajo que por el hecho de yo escribir y yo tener las planificaciones las tenga que hacer yo, y en la sala se hace igual, o sea, si yo tengo que llevar al baño, llevo al baño. Y si tengo que salir están mis compañeras y ellas realizan la actividad... (Educadora Medio Menor A (MMA-3)).

Por otra parte, un grupo de educadoras señala que además del trabajo realizado por el equipo se debe agregar e invitar a la familia, teniendo ésta una participación real y activa, lo que influye positivamente en los niños y niñas.

...Todas estas actividades con llevadas a cabo por el personal de sala, y en algunas ocasiones con la participación de la familia.... Educadora NMn J4

Las llevamos a cabo las tres en conjunto y más alguna participante de la familia o alumnas en práctica... Educadora Medio Menos B (MMB-3).

Las experiencias de aprendizaje las lleva a cabo la educadora de párvulos junto a las técnicas y familia si estuvieran participando en el aula... Educadora SC y NMm J5

Tabla 16: Síntesis de hallazgos recogidos a través de entrevistas a educadoras

Objetivo	Instrumento	Dimensión	Categoría emergente
Establecer cómo se implementan los criterios de calidad seleccionados desde la literatura científica experta, según las educadoras de párvulos que trabajan con niños y niñas menores de tres años en Jardines Infantiles públicos de Santiago de Chile destacado por su calidad.	Entrevista	La participación de la familia.	Significación de la participación de la familia
			Tipos de Participación de la familia
			Rol de la Educadora
		Interacciones adulto-niño/a	Organización del grupo
			Relación Directa e individual Educadora-Niño/a
		Planificación	Coherencia entre el Plan General y el Proyecto del Centro Educativo
			Frecuencia de la planificación
			Participación en la Planificación
			Realización de Adaptaciones Curriculares
			Referentes utilizados para planificar
			Cambios en la implementación de lo planificado
			Tipos de Actividades desarrolladas por los niños y niñas
			Agente Educativo quien desarrolla la Planificación
		Espacios educativos.	Significancia Calidad Espacio
		Jornada diaria	Significación de la organización Ideal del Tiempo
		Rol activo de los niños y niñas.	Espacios de Exploración libre
			Rol de la Educadora
		Evaluación	Características de la evaluación
			Participación
			Contenidos

5.5 Cuestionarios a los adultos familiares de los niños y niñas menores de tres años:

Objetivo específico N° 3:

Definir las características que tienen los criterios de calidad curricular seleccionados desde la literatura experta, según los adultos familiares de los niños y niñas menores de tres años que se atienden en Jardines Infantiles públicos de Santiago de Chile destacado por su calidad.

El siguiente apartado tiene como finalidad presentar los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a los familiares menores de tres años, y analizarlos en relación a los objetivos de la investigación.

El proceso de aplicación del cuestionario se caracterizó por trabajar en equipo con los cinco Jardines Infantiles involucrados en la investigación, a cada uno de ellos se les entregó un set de documentos con el siguiente contenido:

1. Instrumento Recogida de Datos: Cuestionario.
2. Carta de Consentimiento Informado.
3. Objetivos y tratamiento del cuestionario.

Las preguntas de los cuestionarios fueron diseñadas con un lenguaje familiar de manera que los adultos pudieran contestar de manera autónoma. El apoyo de los Jardines Infantiles seleccionados y de las educadoras fue fundamental para este proceso de difusión, aplicación y recolección del instrumento. En total se contabilizaron 90 cuestionarios respondidos, siendo este el tamaño de la muestra para esta sección, las cuales se segmentaron del siguiente modo:

Tabla 17: Frecuencias según Jardín Infantil

Jardines	Frecuencia	Porcentaje
J1	10	11,1
J2	25	27,8
J3	19	21,1
J4	17	18,9
J 5	19	21,1
Total	90	100,0

Lo que da cuenta la presente tabla es la cantidad de cuestionarios respondidos por los adultos familiares de los niños asistentes a los jardines infantiles seleccionados, dando cuenta que el Jardín de la Florida (J2) fue el centro educativo donde se entregaron la mayor cantidad de cuestionarios respondidos, representando el 27,8% de la totalidad de la muestra. Por otro lado, el Jardín de Peñalolén (J1) fue el que tuvo la menor cantidad de respuestas no superando el 11,1%.

No obstante lo anterior, es importante destacar que en general el porcentaje de respuestas recibidas de la muestra representan una cifra por sobre el 10%, dando cuenta que una gran cantidad de personas respondieron el cuestionario. En este sentido, la tabla de frecuencias representa una distribución útil de los casos en el marco de ofrecer diversidad de visiones con respecto a la temática.

Método de sistematización y análisis realizado

El proceso de sistematización se abordó primeramente desde un quehacer analítico, debido a que se debió sinterizar la dispersión de elementos mencionados en las preguntas con respuestas abiertas en tópicos abordables que los simplificasen y permitiesen cuantificarlos. Para ello, inicialmente se utilizó el programa Microsoft Excell Office, en el que se diseñó la base de datos preliminar, realizándose síntesis escritas de las respuestas abiertas del cuestionario, y cuantificando aquellas que estaban categorizadas. Las preguntas sin contestar fueron dadas como casos perdidos para los análisis de la base de datos. Ya con la base de datos completa, se dió paso a una segunda etapa que correspondía al análisis de las respuestas abiertas, de modo que se encontrasen categorías y hallazgos que permitiesen sintetizar la información obtenida. Debido a que la extensión de las respuestas era también dispar, se prefirió codificar estas categorías en variables dicotómicas esto es, variables categóricas binarias (Sí y No), que permitiesen distinguir entre la presencia y ausencia de un determinado tópico en un pregunta particular. Si bien es sabido que esta segmentación es parcialmente arbitraria, se intentó que esta acción respondiese a las intenciones comunicativas de los entrevistados. Para este proceso se determinó que el mínimo de menciones de cualquier tópico para convertirlo en categoría fue de 2, de lo contrario se prefirió integrarlo con alguna otra que le diese sentido. Un caso particular se dio entre las preguntas 10 y 11, los que fueron interpretados como apuntando a elementos similares. Ante la reiteración de contenidos tanto en las preguntas binarias (100% de respuestas válidas afirmativas en ambos), como en las preguntas cualitativas (ambos con el enunciado “¿Por qué?”), y ante la evidente similitud de ambos enunciados, se optó por sintetizarlo como si fuese solo un aspecto, con dos preguntas (a saber, el binario y el de respuesta abierta). De esta forma se esperaba poder realizar de mejor manera el trabajo estadístico y aglutinar información que de otro modo sería redundante. Cabe destacar que además del caso de aquellas preguntas sin respuesta, se dieron como Casos Perdidos aquellas en las que la respuesta a las preguntas abiertas reflejaba, de manera muy explícita, que el entrevistado/a no había comprendido la pregunta. Esta situación solo se dio en los casos en que este fenómeno era evidente; en caso de que hubiese alguna duda se optó siempre por dejarlo cómo válido. Estas respuestas fueron codificadas de manera diferente a los casos de omisión, pero ambos valores fueron dados como perdidos.

Luego de este proceso de sistematización, se prosiguió con la etapa de análisis, que fue realizado por medio del programa SPSS 15.0. Al ser un muestreo no probabilístico y una aproximación inicial a la información, se prefirió utilizar estadísticos descriptivos que permitiesen mostrar las características generales de la muestra entrevistada. Se incluyó luego un análisis a través de tablas de contingencia que tenían como variable independiente los cinco jardines desde donde venían niños y niñas de los casos. Junto con estas tablas se obtuvo un estadístico de Chi-cuadrado de Pearson, si bien su significancia debe estimarse con cuidado (debido al tipo de muestreo que involucra), se incluyó como una forma de realizar una aproximación primaria a las posibles relaciones que se tejen entre las variables estudiadas en la presente investigación.

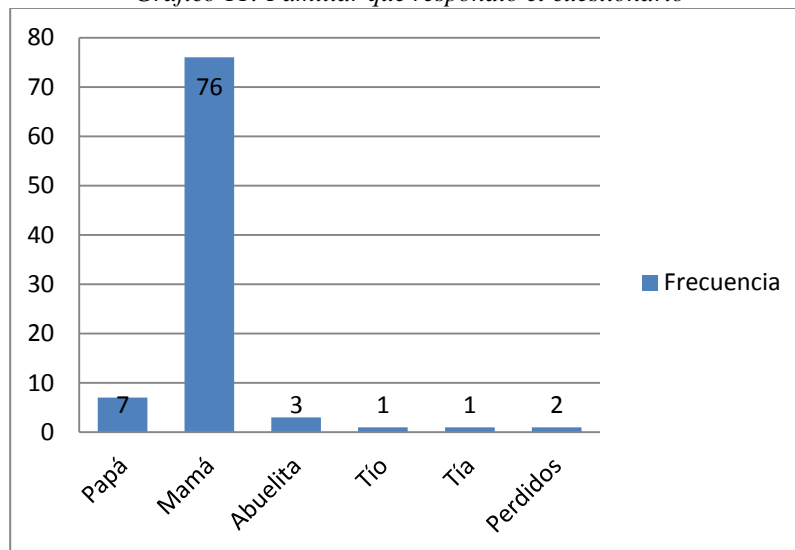
En relación a lo presentado anteriormente, las características de los niños y niñas que componen las familias de los entrevistados, se destacan por su variabilidad etaria cubre entre los 11 meses y los 3 años y medio. De ellos, un 43,5% asiste al nivel medio menor, un 31,8% a Sala Cuna mayor y un 24% a Sala Cuna Menor (con 5 valores perdidos). Esto es relevante para contextualizar las impresiones de los familiares, donde los principales resultados se detallan a continuación:

a) Familiar que respondió el cuestionario: Las madres fueron quienes respondieron mayormente el instrumento (Tabla). Esto refuerza la idea de que son las madres las que mayormente participan en los temas relacionados con la educación de sus hijos(as), sin importar su condición laboral. Es interesante reflexionar que sólo en dos casos mamá y papá contestaron el cuestionario lo que es un ideal.

Tabla 18: Tipo de familiar que respondió el cuestionario

Familiares		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Papá	7	7,8
	Mamá	76	84,4
	Abuelita	3	3,3
	Tío	1	1,1
	Tía	1	1,1
	Papá y mamá	2	2,2
	Total		
Total		90	100,0

Gráfico 11: Familiar que respondió el cuestionario



En la tabla se puede observar el comportamiento de las madres en relación a dar respuesta al cuestionario, destacándose dentro de los 90 casos válidos para esta pregunta, representando un 86,6% del total de la muestra. Posteriormente, son los padres quienes representan al siguiente grupo con mayor número de encuestas respondidas (8%). No obstante, la distancia entre ambos es significativa..

Para la presente investigación, es de gran relevancia profundizar en los fenómenos que enmarcan la diferencia significativa entre la cantidad de respuestas realizadas por la madre y por los padres, ya que dan cuenta del proceso actual porque esta pasando la educación en general, donde son las madres las que se incorporan de mayor preferencia en este ámbito.

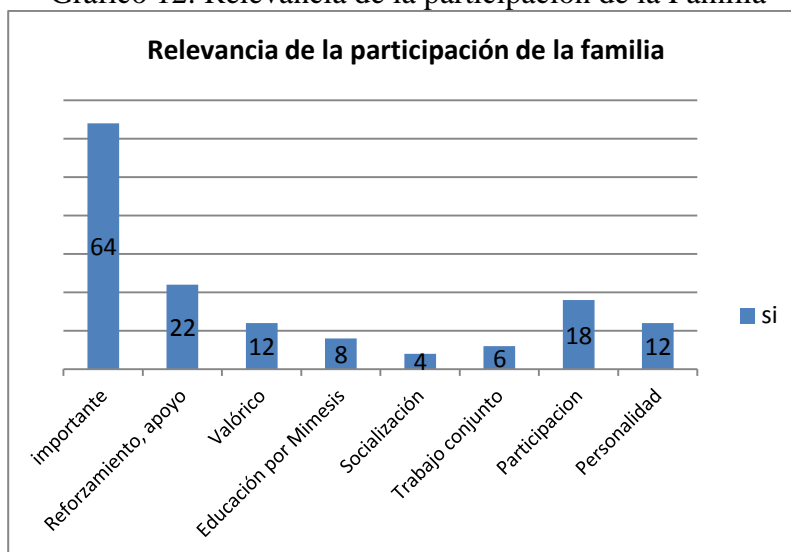
En este sentido, para fomentar una mayor participación de los padres y que la responsabilidad de la educación de los hijos(as) sea compartida entre ambos padres, se están diseñando políticas que enfatizan con firmeza la necesidad de involucrar y trabajar consecuentemente con los padres y otras figuras masculinas que influyen en el bienestar de los niños(as) y las familias, como un requisito estratégico para todos los servicios dirigidos a la población infantil (Fathers Direct, 2006 en Irwin, 2007, p.25).

DIMENSIÓN: PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA**Categoría: Relevancia de la participación**

Tabla 19: Relevancia que asignan los padres a la participación de la familia en esta etapa de vida

Importante		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	21	23,3
	Si	64	71,1
	Total	85	94,4
Reforzamiento, apoyo.			
Válidos	No	63	70,0
	Si	22	24,4
	Total	85	94,4
Valórico		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	73	81,1
	Si	12	13,3
	Total	85	94,4
Educación por Mímesis/imitación			
Válidos	No	77	85,6
	Si	8	8,9
	Total	85	94,4
Socialización			
Válidos	No	81	90,0
	Si	4	4,4
	Total	85	94,4
Trabajo conjunto			
Válidos	No	79	87,8
	Si	6	6,7
	Total	85	94,4
Participación			
Válidos	No	67	74,4
	Si	18	20,0
	Total	85	94,4
Personalidad			
Válidos	No	73	81,1
	Si	12	13,3
	Total	85	94,4

Gráfico 12: Relevancia de la participación de la Familia



Es posible observar que las familias consideran “Importante”⁴ la participación de ellos en la esta etapa de la vida de sus niños(as), representando esta categoría el 71,1% de los casos válidos. Las familias prácticamente en su totalidad se reconocen como primer agente educativo de sus hijos(as), considerándose como pilar fundamental de ésta, reconocen la importancia, y declaran complementar lo aprendido por sus hijos en el jardín infantil en sus hogares.

Destaca entre ellos la presencia de enunciados como “reforzamiento” o “apoyo”, los que generalmente vinculan de forma explícita su educación con la labor del Jardín Infantil. En este sentido, son varios los familiares que parecen comprender la educación familiar como un complemento a la educación que reciben en el Jardín Infantil. Esto no es, como cabe esperarse, la única posición; en algunos casos parecen generar distinciones más radicales. Por ejemplo, en el caso de aquellos que mencionan que la importancia de la educación familiar radica en la enseñanza de valores, se puede inferir (en base a las escrituras), que suponen que la preponderancia de la educación valórica está en núcleo familiar, más que un trabajo conjunto. Pero el peso específico de estos enunciados en el cuestionario se mantiene bajo, como evidencia el hecho de que el conjunto de enunciados sobre la importancia valórica de la educación familiar solo es el 13,3% de las respuestas válidas.

⁴ El tópicos Importante engloba las frases que usan dicha palabra (con o sin la inclusión de “muy” o “mucho”), sinónimos como “fundamental”, y frases con la misma ausencia de contenido como “es la base de su educación”.

Por otro lado, destaca las pocas menciones que se hacen de la importancia de la familia como ejemplo a seguir (solo 9,4% de las respuestas válidas la menciona), y aún menos su relevancia en el proceso de socialización⁵ con solo cuatro menciones.

Categoría: Tipo de actividades con familia

Como se puede apreciar en el presente cuadro, la mayoría de los familiares han sido invitados a *reuniones*. En segunda oportunidad son invitados a realizar *actividades en el Jardín*, seguido por *talleres* y ayudar en *tareas de aseo*, almuerzos u otras, y en último término en *convivencias*.

Tabla 20: Invitación de participación en actividades en el jardín o sala cuna comparado con la participación efectiva (pregunta 4).

Invitaciones realizadas				Asistencias del Familia		
Reuniones		Frecuencia	Porcentaje válido	Reuniones	Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	No	7	7,8	No	16	17,8
	Si	83	92,2	Si	74	82,2
	Total	90	100,0	Total	90	100,0
Talleres				Talleres		
Válidos	No	63	70,0	No	77	85,6
	Si	27	30,0	Si	13	14,4
	Total	90	100,0	Total	90	100,0
Aseo, almuerzo				Aseo, almuerzo		
Válidos	No	48	53,3	No	62	68,9
	Si	42	46,7	Si	28	31,1
	Total	90	100,0	Total	90	100,0
Convivencias				Convivencias		
Válidos	No	44	48,9	No	52	57,8
	Si	46	51,1	Si	38	42,2
	Total	90	100,0	Total	90	100,0
Realizar actividades		Frecuencia	Porcentaje válido	Realizar actividades	Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	No	26	28,8	No	57	63,3
	Si	64	71,1	Si	33	36,6
	Total	90	100,0	Total	90	100,0

⁵ Nótese que en esta categoría se incluyó, además, el valor de “compartir”.

Las reuniones constituyen la actividad de mayor prevalencia en los establecimientos, siendo este el escenario propicio donde se discuten las temáticas vinculadas con el desarrollo del aprendizaje de los niños y los contenidos a trabajar pedagógicamente, es decir, la participación de las familias o de adultos responsables de los niños es fundamental para este proceso. El 92,2% de los adultos declaran haber recibido y/o haber sido notificados de las reuniones que se realizan en el centro educativo, de este grupo, el 82,2% asiste a las reuniones invitado y/o notificadas, baja el porcentaje, existiendo un 10% del grupo que es notificado e invitado a las reuniones pero no asiste a la actividad.

Por otro lado, existe un porcentaje de familias que no recibieron invitación y/o no fueron notificados, el cual corresponde a un 7,8% del total de la muestra, y que por tanto no asistieron a la reunión. No obstante, el porcentaje de inasistencia de las familias asciende en un 10%, el cual corresponde al grupo de familias que se mencionó en el párrafo anterior.

En relación a la *Convivencia*, llama la atención que esta sea la categoría menos recurrente, considerando que ese tipo de actividades son de índole social, acercan más a las personas tanto hacia su compromiso con la institución como a su entendimiento de la labor pedagógica que se realiza en el establecimiento. Además, en términos empíricos, son en las convivencias donde se visualizan más a las familias. Las invitaciones recibidas por las familias corresponden al 51,1% del total de la muestra, de las cuales el 42,2% asiste a ellas, un porcentaje alto en relación a la recepción de las invitaciones válidas. Solo un 11% no asiste a la actividad a pesar de haber sido invitado o notificado de ésta.

Por otro lado, las respuestas del cuestionario arrojó que el 48,9% de las familias no había recibido invitación, un porcentaje preocupante porque corresponde a la mitad de la muestra total, lo que se refleja en el porcentaje de inasistencia (57,8%).

En cuanto a los *Talleres*, el 30% del total de la muestra corresponden a la recepción de invitación por parte de las familias, de este porcentaje, solo el 14,4% asiste a los talleres, lo que corresponde a menos de la mitad de las familias invitadas.

Por otra parte, llama la atención que el 70% de la muestra total de familias declara que no haber recibido invitación ni haber sido notificado de la actividad, siendo un porcentaje alto que afecta directamente en la participación de la familia en este tipo de actividad. Al respecto, el porcentaje de inasistencia de las familias a los talleres es altísima, ya que asciende en un 15% que corresponde a las familias que recibieron invitación y que a pesar de eso no asiste al taller.

El *Almuerzo* y el *Aseo*, es otra actividad a la que el Jardín Infantil invita a las familias a participar, en este ámbito, el 46,7% corresponde a las familias que reciben efectivamente almuerzo, de las cuales asiste el 31,1%, un porcentaje alto en relación a las invitaciones válidas.

Por otro lado, el 53,3% de las familias declara no haber recibido invitación a participar en la actividad, porcentaje que asciende en un 15% al consultar sobre la inasistencia de la familia, siendo el 68,9% del total de la muestra.

Por último, en relación a la *Realización de actividades pedagógicas*, el 71,1% de las familias recibe invitación o es notificada, de las cuales solo participa el 36,6%, un porcentaje muy bajo en relación a la importancia que tiene para los niños y niñas que sus familias participen con ellos en su proceso de aprendizaje. Asimismo, es significativo el porcentaje de familias que declaran haber recibido invitación a participar y no lo hacen, claramente se puede desprender una gran cantidad de factores tales como: la inserción de la mujer al mundo laboral, el trabajo de los padres, el horario de las actividades, etc., que influyen en esta no participación.

A continuación se presenta a modo de resumen los siguientes gráficos que dan cuenta de manera ilustrada esta situación de participación:

Gráfico 13: Invitaciones Realizadas

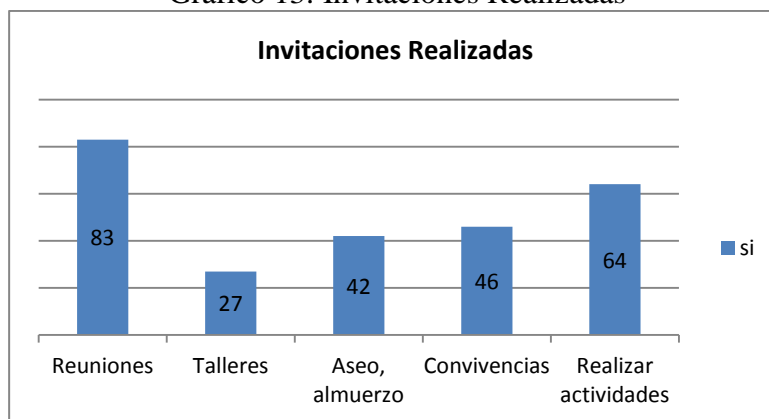
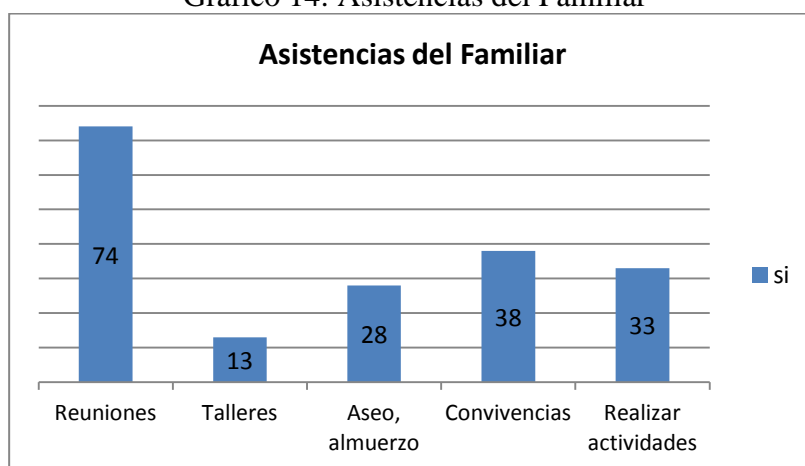


Gráfico 14: Asistencias del Familiar



Cabe destacar en general, que existe un porcentaje, menor pero existente, de familias que no son notificadas de las actividades que se realizan en los Centros Educativos, revelando una posible problemática de comunicación entre el Jardín infantil y las familias, la que afecta directamente a la participación de éstas. Llama la atención algunos casos de diferencias radicales entre invitaciones y asistencias, como Realizar actividades⁶, con una diferencia de 34,5%. Esto sugiere una fuerte iniciativa por parte de los establecimientos de integrar a las familias al proceso formativo institucional a través de diferentes procesos; mientras que las respuestas por parte de los familiares no son equivalentes. El otro elemento que destaca es el alto nivel de invitación a reuniones que se hace por parte del jardín, esto implica que si bien el

⁶ En general, la mayor parte de ellas tienen que ver con festividades (bailes o cantos para fiestas patrias, por ejemplo), lecturas y, sobre todo, exposiciones.

compromiso no es permanente, sí hay una preocupación por parte de la mayor parte de los encuestados de conocer el trabajo que realiza el jardín. De hecho, cabe señalar que en un grupo significativo de adultos que respondieron el cuestionario, manifestaron la necesidad de generar una mayor vinculación con el centro educativo, a través de organizar mayores reuniones e interacción con los apoderados. Es destacable esta solicitud, ya que expresa una necesidad de mayor participación y la generación y consolidación de comunidad educativa.

DIMENSIÓN: Interacción adulto- niño

Categoría: Característica de la educación de niños y niñas menores de tres años:

En esta categoría se les consultó a las familias y adultos sobre las características relevantes que debiese tener la educación en niños y niñas menores de tres años. Las respuestas fueron diversas, no obstante, se destacaron tres grandes tópicos: Metodología, Contenido y Valores.

El tópico referente a la Metodología se refiere al conjunto de enunciados que apelan a la forma de enseñanza, con enunciados como “lúdica”, “dinámica”, “con muchos recursos visuales” o “personalizada”. El Contenido es entendida como los conocimiento de carácter formal; como números, nombres de personas y objetos, o elementos amplios como “básico para su edad”. Por último, los Valores agrupan a actuaciones valóricas como el respeto, la solidaridad o la capacidad de compartir.

Las categorías recién presentadas, se observan en la siguiente tabla:

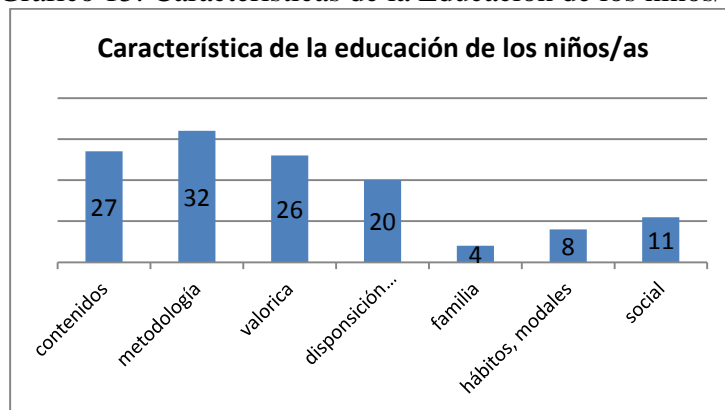
Tabla 21: Característica educación de niños y niñas menores de 3 años según la familia

Contenido		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	42	60,9
	Si	27	39,1
	Total	69	100
Metodología			
Válidos	No	37	53,6
	Si	32	46,4
	Total	69	100
Valórica			
Válidos	No	43	62,3
	Si	26	37,7
	Total	69	100
Disposición emocional del educador			
Válidos	No	49	71,0
	Si	20	29,0
	Total	69	100
Familia			
Válidos	No	65	94,2
	Si	4	5,8
	Total	69	100
Hábitos, Modales			
Válidos	No	61	88,4
	Si	8	11,6
	Total	69	100
Social			
Válidos	No	58	84,0
	Si	11	15,9
	Total	69	100

Del 100% de las personas encuestadas, es decir, 90, 69 respondieron esta sección, lo que equivale al 76,7%. Para hacer un mejor análisis, se considerará solo las personas que respondieron a esta categoría, es decir, la muestra a considerar son estas 69 personas como el 100% al momento de analizar, para tener una mejor representación.

A continuación se presenta a modo de resumen los siguientes gráficos que dan cuenta de manera ilustrada esta situación de participación:

Gráfico 15: Características de la Educación de los niños/as



En relación a las características que se debiese profundizar en la educación dirigida a niños y niñas menores de tres años, las familias encuestadas consideran que todo lo relacionado con la *metodología* es fundamental, obteniendo la mayoría de porcentaje con un 46,4%. Este alto porcentaje podría reflejar que a la Educación Parvularia desde la familia se la imagina más como un “cómo” que como un “qué”. Si bien los contenidos son relevantes (27 casos los mencionan), las categorías metodológicas son reiteradas y ocupan un mayor espacio de descripción en las respuestas. Luego, las familias consideran relevante el Contenido que se les va a enseñar, con un 39,1% ocupando la segunda preferencia. En tercer lugar, lo Valórico, es decir alusiones a temas como “el respeto”, “la disciplina” o “el compartir”, todos valores con implicancias sociales relevantes fue considerado por las familias como las características a profundizar, con un 37,7%. Finalmente, la disposición emocional del educador ocupa el cuarto lugar con un 29%, donde las familias destacan aquellas características y actitudes asociadas con el cariño y amor, y aquellas relacionadas con la paciencia. Cabe destacar la posición en la que la familia sitúa las actitudes y características personales de las educadoras, destacando la paciencia en su trabajo pedagógico con los niños y la tranquilidad que le brinda a las familias por su cuidado. Esta disposición emocional parece ser muy relevante para algunos padres. Lo

Social corresponde al 15,9%, los hábitos y modales el sexto lugar de preferencia por la familia con un 11,6% y finalmente la Familia ocupa el último lugar de preferencia con un 5,8%.

Categoría: interacción afectiva

Esta categoría emerge de la pregunta cualitativa que se puso al finalizar. Al consultarles si había algo a agregar, las respuestas apuntaron a este tópico en general.

En relación a lo anterior, las familias que respondieron el cuestionario destacan la buena interacción que existe en los Jardines Infantiles en los que participan, argumentando que eso se refleja en el cambio de conducta de sus hijos e hijas en el sentido de la visualización de una mayor confianza, observándose felices y motivados con el Jardín. En general, los familiares mencionan como aspectos positivos relativos a la sala cuna o jardín infantil la felicidad que irradian los niños y las niñas cuando llegan de éste, destacan el buen trato y dedicación con el que las educadoras enseñan a sus hijos.

Mi hija tiene una buena relación con las tías

Ella le entrega mucho amor a los niños y eso se agradece.

Mi hijo tiene una buena relación con las tías.

Aprenden con paciencia y amor que les dan

Mi Hija lleva pocos meses, se observa feliz y motivada y buena relación con las profesionales.

Finalmente, la relación que se establece entre la educadora y los niños, se genera en un espacio de confianza, tolerancia y respeto por la diversidad, donde se significa a los niños como sujetos activos de sus aprendizajes, y sujetos de Derechos, donde la “escucha” se transforma en una herramienta fundamental para comprender las necesidades e intereses de los niños, y así respetarlos en su esencia.

Categoría: Interacción cognitiva-lenguaje

Al igual que la categoría anterior, ésta emerge de la lectura de las preguntas abiertas, donde las familias declararon en el instrumento de recogida de datos que valoraban la vinculación cognitiva con el desarrollo del lenguaje en el sentido de poder visualizar a sus hijos como

aprendían a comunicarse con los demás, es decir, con sus pares, con las educadoras y con ellos, lo que les daba gran significancia porque podían observar de forma concreta cómo los niños adquirirían lenguaje.

En ese mismo sentido, el trabajo pedagógico de la educadora para potenciar esta relación lo realiza en todo momento a través de canciones o conversando con los niños, lo que se valora entendiendo que el desarrollo del lenguaje está presente en todo momento.

En cuanto al discurso de los adultos familiares, algunos de ellos y que más se repiten son:

Aprende a comunicarse con los demás
Aprende a hablar más porque le cantan y le conversan

Categoría: relación con otros niños

La presente categoría se relaciona con el desarrollo socioemocional de los niños, donde se desarrolla la afectividad, las emocionales y la autoestima, a través de la interacción con otro y un entorno, donde se destaca la comunicación verbal, gestual y cómo se reconocen en el mundo.

En este sentido, el Jardín Infantil proporciona a los niños crecientes oportunidades para establecer relaciones más amplias y más significativas con sus pares. Entendiendo que el Centro Educativo es un escenario de situaciones sociales vividas por los niños, y en las cuales éste hace la competencia a otros niños, actúa, desarrolla actitudes y patrones de reacción y respuesta y triunfa en los procesos de adaptación en la sociedad. En este espacio, el niño adquiere la experiencia de vida social, la cual seguirá adquiriendo durante los años en la escuela, donde aprende a cooperar y desarrollar modos habitual de reaccionar y corresponder a otro.

Por tanto, la relación con otros niños contribuye al desarrollo social del niño y a formarse un concepto de sí mismo, al que llegan fundamentalmente a través de las condiciones de su aceptación o rechazo por parte de los otros niños.

En relación a lo anterior, la familia destacó que en este proceso los niños aprenden a relacionarse mejor con los amigos y a compartir. Esto se potencia a través del juego, ya que éste se trata de una socialización pura en sí misma, donde lo importante es el trabajo en conjunto.

*Aprende a relacionarse mejor con los amigos.
Aprende a compartir*

DIMENSIÓN PLANIFICACION

Categoría: contenidos

La elección de los contenidos a trabajar pedagógicamente desde las educadoras es fundamental para el aprendizaje significativo, en este sentido, la educadora favorece espacios de reflexión, intercambio de experiencia y conocimientos, entregando herramientas para la promoción del desarrollo y aprendizaje integral de los niños y niñas.

A las familias se les consultó sobre qué aprenden sus niños y niñas, dando cuenta de los contenidos que se trabajan en el aula del centro de educativo. En este sentido, las familias destacaron temáticas como: ecología y convivencia. En relación a la ecología, las familias manifestaron que los niños demostraban gran interés a temáticas específicas como la creación y mantención de huertos, y el reciclaje.

Mayor conocimiento por parte de los niños en ecología, ...huertos, ...reciclaje y ...convivencias.

Por otras parte, en temáticas como la convivencia, se detalló conceptos como el autocuidado, el cuidado del otro y los valores para una sana convivencia y buen trato.

Cabe destacar, que un conocimiento no menor que relevan los padres para la educación de sus hijos, tiene que ver con el aprendizaje sobre su país, el respeto por él, sus símbolos y aspectos más relevantes de él.

Categoría *emergente*: estrategias didácticas

Desde el punto de vista cualitativo los adultos familiares hacen referencia al juego cuando dicen *"Utilización del juego, Trabajo a través del juego..."*

Relacionan el Juego, como una estrategia didáctica que favorece el aprendizaje, validando esta estrategia como una metodología de enseñanza.

Además, señalan que el aprendizaje sea *"Dinámico – dinámica, Proactivo"* términos como *"Exploración directa, Actividades al aire libre, Aprendizaje de su entorno..."*

Claramente se explicita la necesidad que posee el niño de moverse, de descubrir y por tanto, de esa forma aprender. También hacen mención a la importancia de los lenguajes a favorecer cuando señalan *"Hablar claramente con el niño, que pueda entender con imágenes..."*

Por último, se observa que los valores como el respeto, amor al prójimo, cuidado y conciencia por la naturaleza son altamente destacables para ser transmitidos en menores de tres años.

Categoría: actividades orientadas para el hogar

La familia y la escuela son actores claves para el desarrollo integral de los niños y niñas, en este sentido es esperable que el trabajo pedagógico sea realizado en conjunto con ambas instituciones.

La familia es el núcleo primario donde el niño y la niña crecen y se desarrollan, es la primera educadora y mediadora con el mundo, transmisora de valores y actitudes. Tiene un rol clave

en la construcción de la identidad, la socialización primaria y el desarrollo afectivo y cognitivo.

Las familias señalaron que han recibido diversas estrategias de trabajo en el hogar, lo que da cuenta que la educadora envía actividades en relación a las necesidades e intereses de los niños en particular. Algunas sugerencias son:

- *Sugerencias para adaptación (llanto al ingreso al jardín y en general)*
- *Para comer*
- *Repetir palabras, colores y aseo*
- *Leerle cuentos*
- *Tiempo para ellos*
- *Paciencia para el control de esfínter*
- *Hábitos (uso servilletas)*
- *Bajarlo del andador*
- *Cambio en la alimentación y el dormir*
- *Reforzar lo aprendido*
- *Conversación cambios de conductas (peleador)*

A la gran mayoría de las familias señalan que se le han enviado sugerencias para actuar con sus hijos en casa, un número muy menor no han percibido o no han recibido algún tipo de consejo en esa línea. Con respecto a actividades sugeridas en casa, sólo tres casos dicen no haberlas realizado. Las personas que dicen haberlas realizado y sus resultados son:

- *Conversa con ella y ya no pelea tanto, sugerencias sirven para que el niño mejore su conducta*
- *Es importante, se logra más comunicación.*
- *Se cambia conductas relativas a comidas y dormir*
- *No ha tenido resultados*
- *Ampliar su aprendizaje, lográndolo (Servilleta)*
- *Cambio conducta en llorar*

- *No se la han dado sugerencias*
- *Poco tiempo en el jardín*
- *Se continúa aprendizaje en casa, sacarse los pañales.*
- *Por su educación e independencia*
- *Habla mejor, juega y comparte sus cosas, no pelea con los otros niños*
- *Lee con su hija, amplía entendimiento, comprensión lectora y concentración*
- *Apoyo y necesidad del niño, se va logrando poco a poco la autonomía*
- *Para que pueda crecer sana, se avanza de a poco*
- *No llora y asiste contenta*

Las familias señalan que han seguido las sugerencias dadas por la Educadora, obteniendo resultados positivos, un número muy bajo no las realizó y no opinó.

Al respecto, se puede decir que el entendimiento y la comunicación cobran una vez más sentido, y se releva la importancia de aplicar lo que se enseña en pos de la mejora para de sus hijos e hijas.

Como se observa, en la Educación Parvularia no es posible desarrollar una labor educativa con los párvulos sin considerar el trabajo con las familias. Una de las condiciones necesarias para llevar a cabo este trabajo, es el reconocimiento de las familias como primeros educadores y poseedores de experiencias y conocimientos previos respecto de la crianza y la educación a sus niños y niñas. Por lo tanto, la educadora debe promover y generar las condiciones para que las familias participen activa y permanentemente, reflexionando e intercambiando saberes, experiencias, conocimientos, visiones y preocupaciones con los otros participantes.

Categoría: Aprenden los niños y niñas menores de tres en el Jardín

Tabla 22: respuesta en torno a si consideran que sus hijos aprenden en el Jardín

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	90	100

Esta aprobación, no necesariamente implica que todas las entrevistas evidencian la opinión de que sus familiares aprendieron lo mismo. Muy por el contrario, es posible segmentar sus opiniones respecto a la pregunta “¿Por qué?”⁷ en 10 variables diferentes, aunque no estrictamente segmentadas (por ejemplo, compartir es al mismo tiempo un aprendizaje valórico y social). Estas variables son: Conocimientos aprendidos (Agrupa frases como “han aprendido muchas cosas”, “conocen cosas que no les enseñaron en la casa”, etc.); Expresión (tanto verbal como no verbal, involucra capacidad de expresión y el hecho de que el educando se exprese más desde que va a la institución); Valores (educación valórica, o menciones a elementos como disciplina o responsabilidad; Social (más o mejor relación con sus pares y mayores); Hábitos (refleja conductas concretas deseables en el menor, como ordenar sus cosas o agradecer); Práctico (aprendizajes asociados a conductas prácticas que antes el/la niño/a no manejaba o lo hacía mal, como controlar esfínter, o comer solo); Lenguaje (Similar a expresión, pero específico para aumento o mejoramiento del lenguaje verbal); Personalidad (cambios en la personalidad del educando que permiten observar su desarrollo); Arte (aprendizaje evidenciado en actividades como cantar, bailar o pintar); Independiente (Mención de una mayor autonomía o independencia del menor). Dentro de estos puntos, algunos tópicos fueron más recurrentemente mencionados, como los que se hace mención en el cuadro que se presenta como síntesis de las respuestas de los familiares:

⁷ Preguntas 10.2 y 11.2.

Tabla 23: Lo que aprenden los niños y niñas menores de tres años

Conocimientos específicos aprendidos		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	45	50,0
	Si	40	44,4
	Total	85	94,4
Expresión			
Válidos	No	46	51,1
	Si	38	42,2
	Total	84	93,3
Valores			
Válidos	No	64	71,1
	Si	21	23,3
	Total	85	94,4
Social			
Válidos	No	58	64,4
	Si	27	30,0
	Total	85	94,4
Hábitos			
Válidos	No	64	71,1
	Si	20	22,2
	Total	84	93,3
Práctico			
Válidos	No	65	72,2
	Si	20	22,2
	Total	85	94,4
Lenguaje			
Válidos	No	54	60,0
	Si	31	34,4
	Total	85	94,4
Personalidad			
Válidos	No	75	83,3
	Si	10	11,1
	Total	85	94,4
Arte			
Válidos	No	63	70,0
	Si	22	24,4
	Total	85	94,4
Independencia			
Válidos	No	65	72,2
	Si	20	22,2
	Total	85	94,4

Categoría *emergente*: lo que aprenden los niños y niñas menores de tres años

En esta tabla podemos observar que las categorías “Conocimientos específicos” y “Expresión” son los aprendizajes que declaran con mayor frecuencia los familiares en cuanto a lo que aprenden sus hijos.

Al parecer en el contexto de los menores de edad, los cambios en el habla y en la capacidad y voluntad de expresión son muy llamativos para los familiares, probando el desarrollo que ha logrado el niño o niña. El caso de conocimientos aprendidos, cómo números, colores, o sonidos de animales, también es algo muy llamativo para ellos, puesto que es fácilmente reconocible. Un niño debe saber cómo expresar sus sentimientos, su felicidad y sus aprendizajes; y para ello es fundamental el lenguaje (que, coincidentemente, es la tercera mayoría de los tópicos mencionados en esta pregunta). Del mismo modo, el manejo de la codificación del espacio y de las ideas (es decir, de conocer y aprehender el mundo) es algo clave para el desarrollo del infante, pues permite ir conociendo y distinguiendo los elementos que la componen. Aparte de las ya mencionadas y de los aspectos relativos a los cambios en la personalidad (que tiene solo 10 menciones) todas las categorías restantes tienen entre 20 y 27 menciones. Esto implica que si bien los aprendizajes reconocidos por los familiares son variados, responden a tópicos comunes asociados con el crecimiento del menor. Por ejemplo, la categoría “práctico” involucra enunciados como el fin del uso de pañales o chupete, comer solo y la capacidad psicomotora. Si bien la dispersión interna es alta, todas estas frases permiten observar que un aspecto de desarrollo del menor tiene que ver con el mejoramiento de sus capacidades físicas; lo que está íntimamente ligado a la autonomía del mismo (casi todos los enunciados “prácticos”, son asimismo enunciados sobre “independencia”). Ahora bien, esto también muestra, en cierto modo, las expectativas de los familiares con respecto a la Educación Parvularia, puesto que es probable que en la respuesta abierta esté influenciada por lo que los padres valoran de los aprendizajes recibidos, no solo lo que observan.

DIMENSIÓN ESPACIO

Categoría emergente: Material didáctico

El material didáctico en la educación de niños menores de tres años es un recurso importante que favorece el aprendizaje significativo de los niños,. Por tanto su selección debe ser consciente del proceso de desarrollo y contextualización de los niños y niñas que ingresan año a año al Jardín Infantil. En este sentido, la educadora debiese reflexionar en torno a la preparación de los distintos contextos para el aprendizaje, en tanto, constituyen elementos claves para ofrecer oportunidades de aprendizaje para todos los niños y niñas.

Un concepto clave, que se ha presentado anteriormente en la investigación es el de *ambiente educativo*, el cual es entendido como el que se compone tanto del espacio físico como de las interacciones que se favorecen en su contenidos, es decir, que son los espacios donde se dan las oportunidades de interacción entre la comunidad educativa.

Los familiares señalan la necesidad de contar con *más material didáctico*. Al respecto llama la atención dado que se observó gran cantidad de material y variedad de éstos en las aulas que se observaron, siempre de manera ordenada y cercanos a los niños y niñas.

DIMENSION JORNADA DIARIA

Categoría emergente: bienestar de los niños y niñas

El bienestar de los niños y niñas es el eje por el cual transitarán todos los elementos de la Educación Parvularia, una de las metas de la educación infantil y además un Derecho del Niño.

En relación a esta categoría, lo declarado por los adultos familiares se pueden desprender algunos comentarios relativos al estado de ánimo de los niños que permanecen tiempo en el centro educativo, entre los que se destaca: bienestar de los niños y niñas *Entusiasmo, Alegría, Felicidad, Diversión y Motivación*.

De las respuestas de los adultos familiares se pueden desprender algunos comentarios relativos al tiempo en que permanecen los niños y niñas en el centro educativo.

Entusiasmado

Alegre

Feliz

Se divierte

Llega al jardín con ganas de jugar

Categoría emergente: Momentos permanentes como instancia pedagógica

Los momentos permanentes son entendidos como aquellos que mantienen su intencionalidad pedagógica durante un tiempo determinado, como el saludo, la comida, la siesta, la despedida, etc. Estos momentos debiesen ser utilizados como espacios pedagógicos donde se potencia en cada momento el aprendizaje significativo de los niños.

En ese sentido, las familias notaron que a sus niños y niñas se les enseña durante todo el día, es decir, que los niños y niñas están en constante momento de aprendizaje, dando un giro a los momentos “cotidianos” como el salud, las comidas y la despedida, transformándolo en un espacio de gran riqueza pedagógica. Una expresión señalada por un familiar resume lo que pudieran pensar algunos familiares, lo que es valioso a la luz de la valorización del trabajo pedagógico:

Le enseñan todo el día muchas cosas.

DIMENSION ROL ACTIVO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

Categoría emergente: independiente

Las habilidades sociales desarrolladas en la primera infancia son la base de la competencia social necesaria para establecer relaciones interpersonales exitosas. Un niño al que se le permite aprender y desarrollar sus habilidades sociales, logrará una mayor adaptación social, relaciones interpersonales satisfactorias, bienestar mental y será capaz de fomentar relaciones sociales enriquecedoras y mejorar su calidad de vida

Llama la atención las respuestas de los adultos familiares emergen las que a continuación se han categorizado en *Aprende a ser independiente*, *Aprende a cooperar y ordenar*, *Va al baño y se viste solita*, *Decide lo que quiere ponerse*.

Finalmente, la Educación Parvulario y el trabajo pedagógico en general debe estar lleno de sentido para los niños y niñas, donde el aprender en ambiente interesantes y con otros, sea el gozo de cada día. Asimismo, debe concebir a los niños y niñas como sujetos activos de su aprendizaje y desarrollo integral y a promover sus interacciones positivas dentro y fuera del aula, a través de un educación de calidad que respete su singularidad.

DIMENSION: EVALUACIÓN

Categoría: Evaluación inicial

La evaluación es una de las principales herramientas que permite a la educadoras conocer el estado y los avances que han alcanzado los niños, además de comprender las posibles causas que pueden fundamentar los logros o posibles obstáculos que se puedan apreciar en el transcurso del años

Sólo cuatro casos dicen que no se les entrevistó al ingresar al jardín cuando se les pregunta de ello. Se desprende de la respuestas de la familia que la entrevista es el medio que posee el centro para entregar información relativa a sus hijos e hijas. Se considera a la entrevista como un instrumento de recolección de información muy fidedigno y usado a nivel educativo, ya que permite averiguar aspectos importantes de la vida de un niño o niña.

Categoría: Finalidad de la entrevista

En cuanto a la finalidad de las entrevistas, ocho casos marcaron “Para conocerse”, cuatro dicen que “para manifestar preocupaciones de la educadora frente a nuestro hijo o hija y nueve “para señalarnos los avances que ha tenido nuestro hijo o hija”.

Se reconoce que el fin de la entrevista es para conocerse y para compartir los avances de los menores, los adultos familiares valoran positivamente este tipo de actividades y se cumple el objetivo del cuestionario.

Un número menor fue llamado a entrevista para manifestar preocupación de la educadora frente a sus hijos, cumpliendo también el objetivo de una entrevista que es buscar acuerdos para obtener mejoras, en el rendimiento del menor y por sobre su estabilidad emocional.

Al consultarles si le entregan algún tipo de informe o evaluación de aprendizaje de su hijo o hija, cuatro casos señalan que no y las que dicen que sí, su opinión al respecto es:

Bueno, la educadora descubre cosas que a veces la familia no detecta, Bueno, visualiza avances de su hijo, Es lo mejor, Requiere mayor especificación., No por qué el hijo lleva poco tiempo (2)

Bueno, se conoce el desempeño del hijo, Bien, en reunión se saben las evaluaciones y avances de los niños, Excelente, pero mejor sería semanal, Es la única forma de saber los logros, Muy bueno (2), Bueno (2)

Quisiera fuera más profundo y personal. Buena iniciativa, se ven deficiencias y aptitudes de los hijos.

En general, los adultos valoran muy positivamente el informe de evaluación, considerándolo como una instancia de comunicación, saber sus avances y cómo poder apoyarlos en caso de ser necesario.

Algunos familiares manifiestan que les gustaría fuera más profundo y específico, pero que igual manera les entrega información valiosa para potenciar a sus hijos e hijas.

Al consultarles cómo le entregan los informes de evaluación de aprendizajes de su hijo o hija, los familiares respondieron:

En reuniones de apoderados junto con los demás, lo que fue la mayoría, en entrevista individual, cinco personas y habían algunas que dijeron que no se lo entregan aún por ser nueva, pero la educadora informa todos los días la evolución de la niña. También hubo un caso que dijo a fin de año.

SUGERENCIAS DE LOS ADULTOS FAMILIARES:

Entre las sugerencias que hacen los familiares según las Dimensiones, son específicamente referidas a la participación de la familia, donde demandan: *Más reuniones y Mayor contacto entre la educadora y familia También con respecto a la Planificación, “Que los niños tengan más conocimiento y labores ecológicas; huertos, talleres de reciclaje” Y finalmente con respecto al espacio, sólo un caso solicita mayor cantidad de material didáctico.*

Tabla 24: Síntesis de hallazgos recogidos a través de los cuestionarios a las familias

Objetivo	Instrumento	Dimensión	Categorías
Definir las características que tienen los criterios de calidad curricular seleccionados desde la literatura experta, según los padres y/o madres de los niños y niñas menores de tres años que se atienden en Jardines Infantiles públicos de Santiago de Chile destacado por su calidad.	Cuestionario	La participación de la familia.	Relevancia de la participación.
			Tipo de actividades con familia.
		Interacciones adulto-niño/a.	Característica de la educación de menores de tres años.
			Interacción afectiva.
		Planificación.	Contenidos.
			Estrategias didácticas.
			Actividades orientadas para el hogar.
			Aprenden los niños y niñas menores de tres en el Jardín.
			Lo que aprenden los niños y niñas
		Espacios educativos.	Material didáctico
		Jornada diaria.	Bienestar de los niños y niñas
		Rol activo de los niños y niñas.	Independiente
		Evaluación.	Entrevistas al ingreso
Finalidad de la entrevista			

5.6 Observaciones en los jardines infantiles:

Objetivo N° 4

Evaluar los criterios de calidad curricular seleccionados desde la literatura experta, de algunos Jardines Infantiles públicos de Santiago de Chile que atienden niños y niñas menores de tres años.

La observación es la estrategia fundamental del método científico, sin embargo, esta debe ser llevada a cabo con gran rigurosidad. En tal sentido ésta fue realizada por dos observadores en terreno los cuales se “entrenaron para ello”. Las personas que observaron son magíster y tienen experiencia en estas actividades. Previo a la observación se establecieron reuniones donde se acordaron las dimensiones y focos de observación ya validados por los jueces.

Previo a ir a terreno en los grupos seleccionados en la muestra, se llevaron a cabo tres observaciones en Sala Cuna Menor, Sala Cuna Mayor y Nivel Medio Menor en otros Jardines y las dos personas juntas. Mostraron sus registros e hicieron uno juntando los datos que se repitieron de ambas de manera de resguardar la objetividad.

Como se dijo en capítulos anteriores, las observaciones en los grupos de Sala Cuna Menor, Mayor y Nivel Medio Menor, fueron de tipo naturalista, es decir, en el mismo ambiente en que se da cotidianamente la implementación curricular y sin provocar cambios por parte del observador. Fue externa ya que los observadores no eran del ambiente permanente, eran ajenos al grupo observado, no Participante y de tipo directa. De esta forma el proceso de observación permitiría corroborar la información recopilada a través de las técnicas ya descritas: los cuestionarios a los adultos familiares y las entrevistas a las Educadoras de Párvulos a cargo de los grupos de niños y niñas. Mediante la siguiente figura se pueden apreciar las características de esta observación desarrollada:

Figura 11: Tipos de observación en esta investigación



Fuente: elaboración propia.

Como se hizo mención se observaron a grupos de niños y niñas Sala Cuna Menor (menores de 1 años), Sala Cuna Mayor (1 a 2 años) y Nivel Medio Menor (2 a 3 años). Se hicieron dos visitas a cada centro con el fin de corroborar lo que se había mencionado en las entrevistas y cuestionarios de los padres, además de levantar algunas categorías producto de la visita, es decir quince observaciones. Un antecedente relevante es que al tomar contacto con la dirección del jardín, entregarle carta de consentimiento y conversar del propósito de la investigación, se eligió al azar grupos de niños del establecimiento (menores de tres años) y se le dijo a la investigadora que podían ir a observar en cualquier momento, sin aviso. Esto fue favorable ya que no hubo preparación de la visita. También es importante destacar que en cada jardín y grupo las educadoras y personal de apoyo se mostraron muy dispuestas, y con muy buena recepción. Sólo en un caso al momento de ingresar a la sala, previo acuerdo con

la educadora, ésta señala que no desea recibir la observación este día ya que se encuentra con falta de asistentes y que debe ir a Sala Cuna Menor, así que prácticamente no estará en sala y que definitivamente no quiere ser observada. A lo cual se dan las gracias por su sinceridad y por la recepción y observación la vez anterior. Esto se entiende ya que hay muchas inasistencias lo que causa una mayor demanda por parte de las educadoras quienes deben de asesorar al personal técnico en más de un grupo de niños. No obstante, en los otros grupos de ese centro educativo se observó en un ambiente más calmo.

Por tratarse de niños muy pequeños la observación no duró más de media hora por grupo, así no interferir y como se señaló en el apartado referido a técnicas de recolección de información, la observación fue no participativa y se hizo posterior a las entrevistas y cuestionarios a las familias con el fin de recabar más información y evaluar lo recogido con los otras técnicas.

Los focos de observación fueron en base a las siete Dimensiones teóricas a priori: Participación de la Familia, Interacción Adulto-Niño, Planificación, Espacio, Jornada, Rol activo de los niños/as, y Evaluación.

Como señala Anguera, Behar, Blanco, Carreras, Losada, Quera y Riba (1993). Los registros son transcripciones que representan la realidad, para lo cual se deben utilizar códigos predeterminados por el investigador. De esta manera se optó por registros narrativos donde los observadores tomaron nota de lo que veían de acuerdo a las Dimensiones preestablecidas.

Los códigos fueron:

Tabla 25: Significado de códigos

Código	Significado
E	Educadora de Párvulos
T	Técnico
m	Mamá
n	Niño/niña
ns	Niños/niñas

Posterior a lo observado se levantaron categorías emergentes de acuerdo a los focos de observación (dimensiones), las que era preciso escalarlas. Así, se desglosaron de lo más simple a lo más complejo, constituyendo una matriz de valoración. Ello a razón de que los grados en que se dieron éstas eran variados. Para las diferentes Dimensiones se generaron los instrumentos que se exponen antes de los datos recogidos, siendo matrices de valoración por cada dimensión donde se presentan las categorías emergentes encontradas y que se repitieron en todos los grupos observados. Los criterios que se utilizaron en las Matrices de Valoración fueron:

1. No se observa
2. Se observa en forma incipiente
3. Se observa en buen nivel
4. Se destaca

El orden en que se presenta la información es el siguiente:

- Cada Dimensión con su matriz y categorías emergentes.
- Se desglosaron las Dimensiones según niveles: Sala Cuna Menor, Sala Cuna Mayor y Nivel Medio Menor.
- En cada nivel –según la dimensión presentada- se presenta cuadro resumen de las categorías emergentes y el puntaje que se le asignó según la evaluación de dicha categoría, ello se hizo a través de la lectura de los registros de observación.
- Se presenta un gráfico tipo histograma donde se representa el resultado según la dimensión y el nivel educativo.
- Se da cuenta de algunas textualidades de lo recogido a través de los registros de observación efectuados en los grupos seleccionados.
- Finalmente, se presenta síntesis de los resultados por Dimensión, categorías y niveles educativos.

DIMENSION PARTICIPACION DE LA FAMILIA

Tabla 26: Dimensión Participación de la Familia

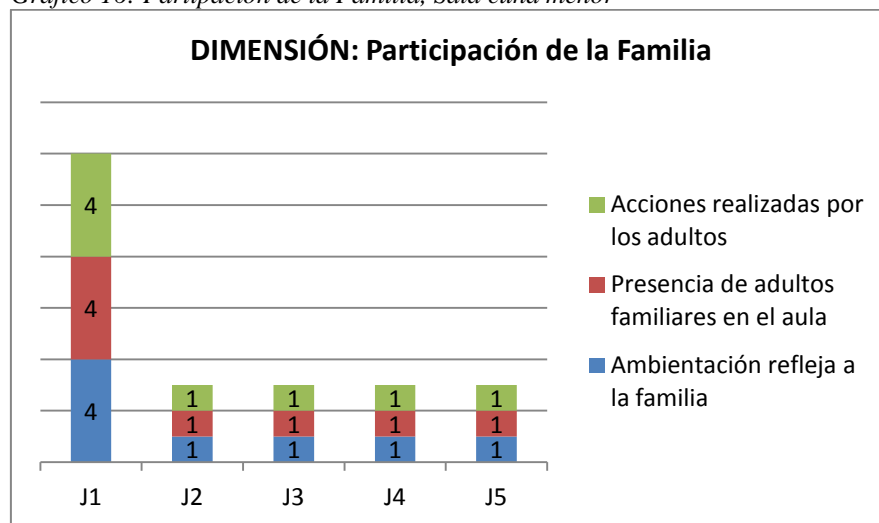
Categorías emergentes	1pto.	2 ptos.	3 ptos.	4 ptos.
Ambientación refleja a la familia	Al observar las paredes no se observa ningún elemento que sea de la casa o que identifique a las familias como fotos, objetos del hogar.	Existen algunos elementos que han llevado las familias pero no de todos los niños y niñas	Existen elementos que han llevado las familias de todos los niños y niñas pero no se observa su uso.	Existen elementos que han llevado las familias de todos los niños y niñas y se observa su uso.
Presencia de adultos familiares en el aula.	No hay familiares	Hay un familiar pero casualmente	Hay un familiar invitado o que entra como parte de acuerdos a acompañar a su hijo(a)	Hay más de un familiar interactuando con los niños/s.
Acciones realizadas por los adultos familiares	Los adultos familiares sólo realizan actividades asistenciales con sus hijos(as), ponen delantal, dan de comer, acuestan...etc	Los adultos familiares realizan experiencia de aprendizaje improvisada con su hijo(a)	Los adultos familiares realizan experiencia de aprendizaje improvisada con su hijo y otros que le rodean.	Los adultos familiares realizan experiencia de aprendizaje con su hijo y otros que le rodean en acuerdo con los adultos educadores.

SALA CUNA MENOR

Tabla 27: Participación de la Familia, Sala cuna menor

DIMENSIÓN: PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA			
CATEGORIAS EMERGENTES			
JARDIN	Ambientación refleja a la familia	Presencia de adultos familiares en el aula	Acciones realizadas por los adultos familiares
J1	4	4	4
J2	1	1	1
J3	1	1	1
J4	1	1	1
J5	1	1	1

Gráfico 16: Participación de la Familia, Sala cuna menor

**Categoría emergente: Ambientación refleja a la familia.**

En todos los grupos donde hay bebés no se ven elementos que representen a sus familias, excepto en un grupo (Registro de observación J1) donde hay elementos que han llevado las familias de todos los niños y niñas, como fotos, juguetes u objetos de apego de los bebés los que se observan en uso. (cojines, mantitas...)

Categoría emergente: Presencia de adultos familiares en el aula.

Al momento de la visita, sólo en un Jardín se aprecia participación de la familia en el aula (J1) Esta se refleja en el registro de observación que señala:

Llega una niña los padres son acogidos por la educadora que pregunta sobre el estado de salud de ésta, es importante destacar que se percibe una relación amable. (registro de observación J1)

En el resto de los casos, no hubo presencia de familiares al momento de observar, por lo mismo no se pudo evidenciar acciones que realizaran los adultos en el aula.

Como se puede apreciar un solo establecimiento tiene mejores resultados en cuanto a la participación de la familia en las tres subcategorías, es decir, existen elementos que han llevado las familias de todos los niños y niñas y se observa su uso, hay más de un familiar interactuando con los niños/s y los adultos familiares realizan experiencia de aprendizaje con su hijo y otros que le rodean en acuerdo con los adultos educadores. En los otros jardines infantiles no hubo presencia de ninguno de estos aspectos observados.

Categoría emergente: Acciones realizadas por los adultos familiares

La educadora aprovecha de dar información cuando los familiares visitan la sala o se quedan un rato a acompañar a sus hijos, como actividades para que realicen en el hogar.

..la educadora continua saludando a los apoderados que han llegado a la sala, ya hay tres apoderadas. Luego les dice: "mamitas voy aprovechar de dar información sobre el Programa Fomento Lector que ya estamos iniciando en el jardín...les voy a entregar este cuento (le da uno a cada una) que ustedes deben trabajar en el hogar, deben leérselo a sus hijos, deben buscar un lugar bien iluminado, sentarse con su hijo en brazos para que en el momento que ustedes les van leyendo les van mostrando las láminas del cuento, con una voz cálida y tranquilas si apuro y dar el tiempo para que su hijo mire las láminas. (Registro de observación J1)

La educadora modela a los adultos familiares que visitan el aula, con experiencias que pueden repetir en sus hogares.

E: toma a una bebe de 5 meses que llega con su madre, la educadora se sienta en la colchoneta con la niña en sus piernas en posición supina , la coloca en un cilindro y la mueve despacio, luego le muestra un juguete para que la niña levante la cabeza y el cuerpo...”ves” le dice a la madre...”esto es importante estimular sus reflejos para que se levante”...la madre responde ”si tía si yo también le hago ese ejercicio que usted me enseñó”... (registro de observación J1)

Hay mamás van a la hora de comida a ayudar en la alimentación de sus bebés.

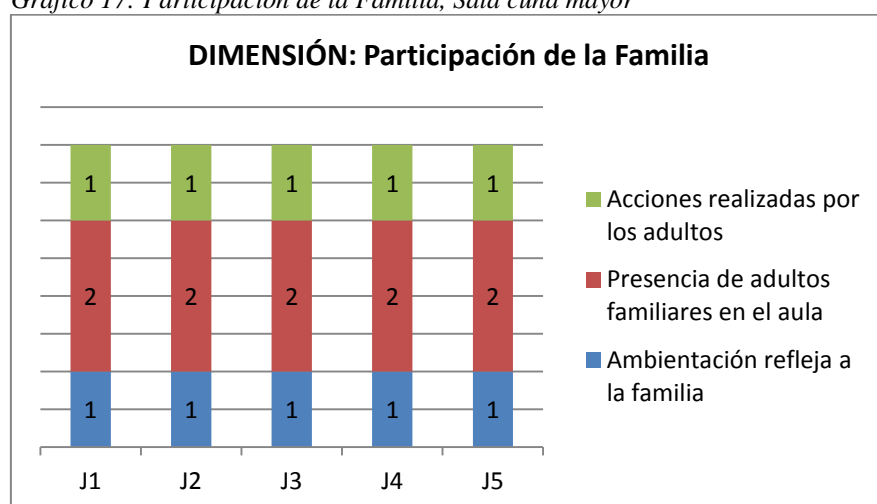
En la hora de almuerzo. Llegan 2 bebes más con sus mamás quienes se sientan y T1 le entrega bandeja de comida para que se la den a sus hijos. Hay una madre sentada en la colchoneta amantando a su bebe... (registro de observación J1)

SALA CUNA MAYOR

Tabla 28: Participación de la Familia, Sala cuna mayor

DIMENSIÓN: PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA			
JARDIN	CATEGORÍAS EMERGENTES		
	Ambientación refleja a la familia	Presencia de adultos familiares en el aula	Acciones realizadas por los adultos familiares
J1	1	2	1
J2	1	2	1
J3	1	2	1
J4	1	2	1
J5	1	2	1

Gráfico 17: Participación de la Familia, Sala cuna mayor



Categoría emergente: Ambientación refleja a la familia.

Se observan paneles informativos hacia las familias, especialmente fuera de la sala (pasillos exteriores). En algunos grupos hay fotos de las familias y en ocasiones están todas las familias representadas.

Al costado de la sala por afuera aparece un panel informativo para los padres con las siguientes informaciones: meta de asistencia 78.3% dice “lo podemos lograr!, información del porcentaje mensual de asistencia al jardín infantil del nivel sala cuna mayor, minuta mensual de la ingesta de alimentos del nivel Sala Cuna Mayor, control de esfínter, letrero en que se dice: “pediculosis se recuerda revisar permanentemente la cabeza de sus hijos/as” además, calendario de reuniones . (*registro de observación J5*)

Categoría emergente: Presencia de adultos familiares en el aula.

Como se puede ver, todos los grupos presentan un nivel 2 en relación a esta categoría, lo que se describe como una presencia casual, no planificada.

Se observa un día de visita de observación cinco apoderados en sala integrados al quehacer de la ingesta de la leche de sus hijos e hijas además que desean estar presentes cuando sean vacunados. (*registro de observación J1*)

Las educadoras demuestran una relación respetuosa y preocupada por las familias y el bienestar de los niños y niñas. Aprovechan momentos en que los van a dejar o retirar del centro para comentar situaciones y dar orientaciones para el aprendizaje de los niños y niñas.

E: se acerca a la madre y le pregunta “qué pasó con su hijo que no vino?” (le da orientaciones respecto al proceso de adaptación que se está viviendo con su hijo le informa que habrá reunión de apoderados la próxima semana).

M: “Ha estado muy regalón, llora mucho” “trataré entonces de venir y quedarme un rato como me dice...”. (las dos están de pie mientras el hijo está acercándose a dos niños que juegan con una pelota) (*registro de observación J3*)

Las educadoras orientan a las madres a que no se desprendan de los niños y niñas cuando ellos están tristes, las madres se quedan pero sólo con su hijo en brazos o cerca de él o ella. No interactúan con otros niños o niñas.

E: se acerca a la madre y le pregunta “que pasó con su hijo que no vino?” (le da orientaciones respecto al proceso de adaptación que se está viviendo con su hijo le informa que habrá reunión de apoderados la próxima semana).

M: “Ha estado muy regalón, llora mucho” “trataré entonces de venir y quedarme un rato como me dice...”. (la madre permanece unos 5 minutos al lado de su hijo jugando con una pelota).

Categoría emergente: Acciones realizadas por los adultos familiares.

Los adultos familiares que asisten al establecimiento en su mayoría son mujeres, las mamás o abuelas. Muchas veces acompañan a los bebés, les sacan sus ropas de abrigo, los dejan acostados o sentados junto a los demás, a veces conversan brevemente con el adulto que los recibe indicándole algo relevante respecto al niño o niña, situación de salud, necesidad de cambio de ropa, remedios u otras. Cuando entran están con su hijo. A veces demuestran tener tiempo pero no siempre se integran a las actividades a menos que así esté previsto con antelación.

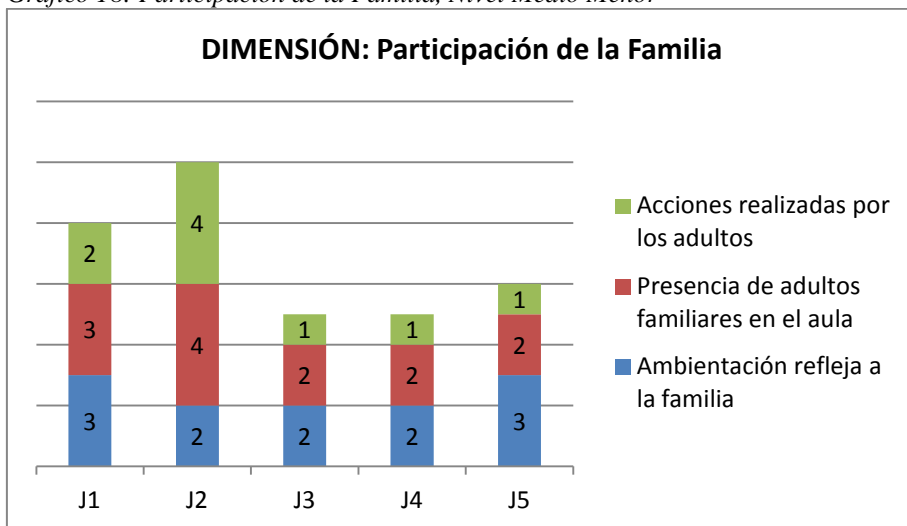
T1: dice a los niños y niñas “estirarse, saltamos como conejo, adelante para atrás, a un lado para el otro lado. (La apoderada apoyada en la muralla mira, no participa y no es invitada tampoco a integrarse a la actividad que se está desarrollando) (*registro de observación J1*)

NIVEL MEDIO MENOR

Tabla 29: Participación de la Familia, Nivel Medio Menor

DIMENSIÓN : PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA			
	CATEGORÍAS EMERGENTES		
JARDIN	Ambientación refleja a la familia	Presencia de adultos familiares en el aula	Acciones realizadas por los adultos familiares
J1	3	3	2
J2	2	4	4
J3	2	2	1
J4	2	2	1
J5	3	2	1

Gráfico 18: Participación de la Familia, Nivel Medio Menor



Categoría emergente: Ambientación refleja a la familia.

En tres grupos de niños se observan fotos, pero no siempre están representadas todas las familias de ellos y en dos de ellos está en un mejor nivel, donde se ven objetos o trabajos hechos por y con la familia.

Se observan fotos, objetos y dibujos hechos por los adultos familiares. (registro J1 y J5)

En los registros se puede leer que en la descripción hay fotos pero muchas veces no de todas las familias. También en algunos casos éstas no las ven los niños y niñas ya que no están a su altura. La presencia de la familia se vio claramente en una realidad. Así da cuenta un registro:

Categoría emergente: Presencia de adultos familiares en el aula

Los niños y niñas son acompañados por sus adultos familiares especialmente en el periodo de adaptación. Si bien el año escolar en Chile comienza en marzo, a los jardines infantiles ingresan en cualquier época del año habiendo cupo. Muchos niños lloran o demandan la atención de sus madres en esta edad por lo que ellas los acompañan un momento hasta que se calmen.

Se observa en la sala a una madre que acompaña a su hijo. La educadora le comenta a la observadora que se encuentra en su periodo de adaptación. La madre lo tiene en sus brazos. (registro de observación J1)

En algunos casos las familias son invitadas a realizar experiencias de aprendizaje como es en este fragmento de registro:

La educadora les informa a los niños/as que tiene una sorpresa, esa sorpresa es una mamá que viene a disertar sobre el árbol de las mandarinas, la mamá comienza a abrir un papelógrafo y comienza a disertar, señala el tamaño del árbol, el fruto que da, las vitaminas que entrega esa fruta, su forma de consumo, la educadora afirma el papelógrafo hasta que la mamá termina de disertar. Algunos niños (10 miran) otros están distraídos...(hay 15 niños en la sala) (registro de observación J2)

Categoría emergente: Acciones realizadas por los adultos familiares.

En las observaciones realizadas se percibe mayor participación de las familias que en los otros niveles observados.

“La educadora les informa a los niños y niñas que tiene una sorpresa, esa sorpresa es una mamá que viene a hablar sobre el árbol de las mandarinas, la mamá comienza a abrir un papelógrafo y comienza a disertar, señala el tamaño del árbol, el fruto que da, las vitaminas que entrega esa fruta, su forma de consumo, la educadora afirma el papelógrafo hasta que la mamá termina de disertar. Luego la educadora comienza a realizar preguntas al grupo de niños y niñas sobre las mandarinas, ¿de qué color son?, ¿son dulces o saladas?, ¿Son grandes o pequeñas? Y cuenta que más adelante realizaran una actividad con las mandarinas enviadas por los papás ...-“(registro de observación J2)

Como se puede apreciar hay participación de una mamá, sin embargo, hace falta que juntas planifiquen la experiencia de manera que sea más vivencial por parte de los niños y no tan abstracta (un dibujo de árbol) para su edad.

DIMENSION: INTERACCIÓN ADULTO – NIÑO

Tabla 30: Dimensión Interacción Adulto – Niño

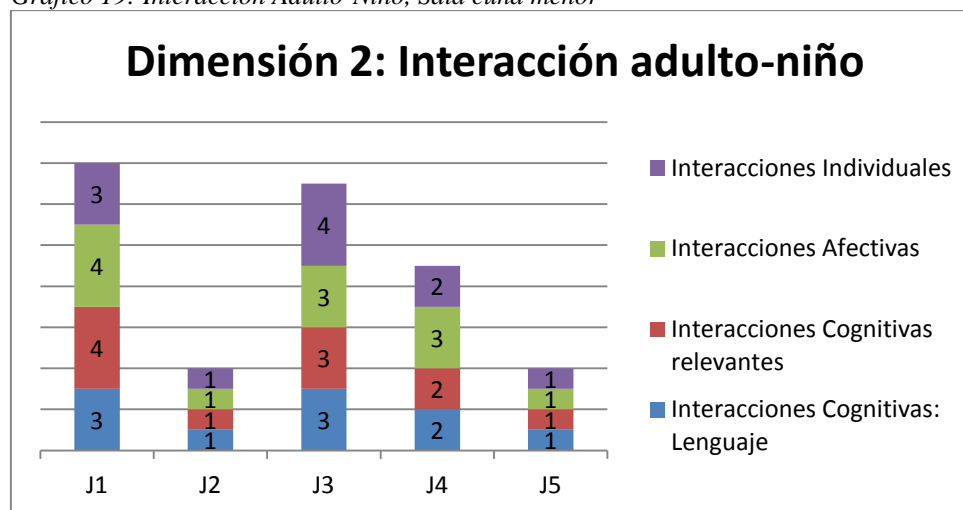
Categorías emergentes	1pto.	2 ptos.	3 ptos.	4 ptos.
Interacciones cognitivas: lenguaje	Se observa a los adultos que les hablan poco a los niños(as)	Los adultos les hablan a los niños(as) especialmente para dar órdenes, llamarles la atención, no enriquecen lo que ellos están comunicando.	Los adultos hablan a los niños(as) enriqueciendo lo que ellos están haciendo con comentarios	Los adultos les hacen preguntas de tipo divergentes, siguen la conversación de los niños (as), esperando su respuesta.
Interacciones cognitivas relevantes	Las interacciones solo son para dar órdenes o muy mecánicas	Interacciones se ven poco relevantes, descontextualizadas con características e intereses de los niños y niñas	Interacciones son relevantes pero descontextualizadas con características e intereses de los niños y niñas	Interacciones relevantes, aportan aprendizajes importantes según la etapa de vida, intereses y características de los niños y niñas.
Interacciones afectivas	Se observa un clima poco afectivo	Se observa gestos y expresiones de afecto en algunos momentos y para algunos niños (as)	Se observa gestos, expresiones de afecto, un tono de voz amable con todos los niños y niñas.	Se observa gestos, expresiones de afecto, un tono de voz amable con todos los niños y niñas y además atentos a responder a sus necesidades (ej los toman cuando lloran, los acarician, atendiendo a sus requerimientos)
Interacciones individuales	Los adultos se relacionan en general con todo el grupo	Los adultos aprovechan algunas instancias para relacionarse en pequeños grupos	Los adultos aprovechan algunas instancias para relacionarse en pequeños grupos e individualmente	Existe intencionalmente periodos y momentos del día en que los adultos se relacionan con los niños y niñas en forma individual.

SALA CUNA MENOR

Tabla 31: Interacción Adulto-Niño, Sala cuna menor

DIMENSIÓN: INTERACCIÓN ADULTO-NIÑO				
CATEGORÍAS EMERGENTES				
JARDIN	Interacciones Cognitivas: Lenguaje	Interacciones Cognitivas relevantes	Interacciones Afectivas	Interacciones Individuales
J1	3	4	4	3
J2	1	1	1	1
J3	3	3	3	4
J4	2	2	3	2
J5	1	1	1	1

Gráfico 19: Interaccion Adulto-Niño, Sala cuna menor



En las observaciones se ven variadas interacciones entre adultos y niños y éstas varían en calidad en la medida que éstas son con las educadoras o las técnicos (ayudantes).

Categoría emergente: Interacciones cognitivas: lenguaje.

En cuanto a las interacciones cognitivas referidas al lenguaje, como se puede observar en dos grupos se da en la categoría 3, es decir, los adultos hablan a los niños(as) enriqueciendo lo que ellos están haciendo con comentarios, pero en los registros se ve que el lenguaje es con disminitivos, o limitado en vocabulario.

La educadora dice “Diegui, Diegui te estoy sacando la ropa para lavarte con agua”...el niño se ríe... “¿cómo está el agüita? Rica?” el niño se ríe y dice aaaa , mueve las piernas...” si aaa “ repite la educadora.”Ahora te estoy secando con toalla de papel”...lo deja en el mudador el niño la mira... “mmm que rica esa guatita” (y le hace cosquillas con su boca en el tronco)...el niño se ríe y le toca la cabeza a la educadora...”ya está bueno si no nos vamos atrasar Diegui, Diegui”...”ahora te estoy abrigando”...el niño facilita el vestirlo colaborando moviendo sus brazos y piernas.”Ya está listo mi niño oloroso”...el niños extiende sus barzo y abraza a la educadora...”que rico abrazo” le dice...entra a la sala y se sienta con él en brazos para leerle un cuento: “Mira Dieguito te voy a leer el cuento del Dragon Tragón...comienza a leerlo... (registro de observación J1)

En la hora de cambio de pañales se ven una de las interacciones cognitivas y uso de lenguaje entre adulto y niños.

T2 sigue mudando...el momento de la muda observado se ve al adulto que dice: “ya mi niñita linda nos vamos a sacar el pipi” la niña la mira y se sonríe...”ahora te voy a lavar con agua”...esta rica?”...”te gusta el agua?”...la niña mueve las piernas...”te estoy secando con toalla de papel”...la deja en el mudador: “te estoy colocando un pañal seco” “que rico oh no?”...la niña le toma la cabeza a la técnico...”ya pues no me despeines!!” y se ríe con la niña. (registro de observación J3)

Como se puede observar a través del lenguaje se acompañan las experiencias cotidianas. Además se usa el lenguaje para animar a los niños y niñas a hacer las cosas.

T1:” ya niños y niñas se acabó la actividad...¿les gusto?”...demos un aplauso”...los niños y niñas aplauden y miran a los adultos. (registro de observación J1)

En algunas ocasiones el lenguaje es complejo para la edad de los niños y niñas (menores de un año), como es el caso que se evidencia en el extracto de un registro:

“Bien Javier hizo una torre, ¡muy bien! ...” continua diciéndole “coloca el triángulo arriba del cuadrado”...mira a una niña y le dice: “ya Agus que vas hacer con tu material”...mira aquí hay un triángulo con lunares de color blanco...pon este triángulo arriba del cuadrado”. (registro de observación J3)

En otras ocasiones, se escucha al personal técnico (no profesional) utilizar en su lenguaje conceptos que pueden confundir a los niños y niñas como es la personificación de objetos.

T1:”miren a quien vamos a llamar que tengo aquí...tenemos que sentarnos derechitos...(enciende una vela)...bien sentados derechitos...esto (muestra caja de fósforos) no lo toman los niños...los fósforos no! continua diciendo...”llego la señora vela... (registro de observación J2))

Categoría emergente: Las interacciones cognitivas relevantes

Las educadoras desarrollan experiencias de aprendizaje favoreciendo el desarrollo del lenguaje oral como expresivo.

T1 se acerca al grupo n°1 con un libro de cuentos plástico y les dice: "les voy a contar el cuento de Elmer el elefante (comienza el relato).. "Elmer el elefante quería volar"(muestra las láminas del cuento al grupo)...los niños y niñas lo miran..."miren aquí se ven los pajaritos" les pregunta "¿cómo vuelan los pajaritos?"...así (ella mueve los brazos como alas)...dos niños la imitan y mueven los brazos..." (registro de observación J1)

Se les invita a los bebés a observar, se enriquece lo que ellos hacen apoyando las experiencias con el lenguaje.

Niño de 9 meses está de pie en silla para bebés con juguetes que cuelgan. El niño toca los juguetes y mira el espejo y que está en la bandeja de apoyo de la silla. La educadora se acerca y le dice ¿con qué estás jugando? ¿te gusta? ¿Viste que suena? (registro de observación J1)

Las experiencias de aprendizaje presentadas favorecen la exploración

T1 y T2 colocan las colchonetas en el medio de la sala...luego van sentados a los niños y niñas en ellas. T3 trae un frasco de talco lo voltea en las colchonetas...los niños con sus manos comienzan a tocarlo y a moverlas sobre el talco...T1 y T2 "muy bien niños y niñas a mover las manitas sobre el talco y sacudirlo jueguen con el talco"...los niños se llevan las manos a la boca y chupan sus dedos con talco...muestran cara de desagrado..."no niños no es para comerlo es para jugar" les dice la T3. "Deben hacer huellas" señala la educadora desde el espacio que esta con la bebe de 5 meses trabajando... (registro de observación J1)

Se ve en algunas ocasiones como se usa el humor a través del absurdo en los niños y niñas.

Ejemplo de ello es en este extracto de registro:

T3 intencionadamente se equivoca al nombrar partes de su cara: se toca los ojos y dice mis orejas...el grupo de niños/as se ríe y la corrige. (registro de observación J3)

Categoría emergente: Interacciones Afectivas

Se ve empatía hacia las características de los niños y niñas que recién empieza a dar sus primeros pasos y debido a su inestabilidad un niño cae sobre otro. Ello se evidencia en el siguiente registro.

“...uno cae de espalda sobre las piernas de otro y le mete el dedo en el ojo...llega T1 y dice:”pobrecito se cayó arriba de su amigo”(lo toma y lo consuela en sus brazos) (*registro de observación J1*)

En todos los lugares visitados se observa un ambiente de buen trato a través de la preocupación del bienestar de los bebés.

“la educadora se preocupa de doblar la manga del polerón a un niño que no podía aplaudir bien...”(J3)

Como se puede apreciar hay un ambiente bien tratante y de cuidado de los niños y niñas, su higiene, el que se sientan cómodos y puedan desenvolverse con seguridad.

Se aprecian interacciones afectivas tanto por el personal técnico como por Educadoras de Párvulos. Los niños y niñas expresan su cariño a las adultas que están con ellos.

“Un niño que estaba en la colchoneta se para y busca cariño con la técnico (T1) ella lo acoge y le da un beso...luego coloca música e invita al grupo a moverse al compás de la música... (registro de observación J J4)

E: toma a una niña que lloraba y la pasea en sus brazos” (Registro de observación J3)

Las educadoras se muestran preocupadas de que los niños y niñas se relacionen con otros niños y niñas.

Una Técnico (T) Integra a un niño de once meses aproximadamente, al juego grupal, -este viene del cambio de pañales- “ya vamos Nico...tu puedes” ...lo sienta frente a una cuerda y lo invita a tirarla junto a otro niño que está intentando jalarla. (Registro de observación J J3)

T:”vamos a pasar por entre los conos” (...modela el desplazamiento en un circuito lineal)...
“ Amanda los quiere todos para ella...Amanda compartamos...” (*Registro de observación J4*)

T: ”Muy bien Florencia hiciste una torre de conos”. (una niña junta dos conos y se ríe cuando le dicen esto) (*Registro de observación J J4*)

Como se puede apreciar hay una preocupación por favorecer los aprendizajes de los niños y niñas, evidenciándose principios claves de la educación infantil como es el bienestar y la potenciación.

Categoría emergente: Interacciones Individuales

Se potencian aprendizajes en forma individual, por ejemplo:

T1 toma a otro niño y lo estimula para que camine...T2 busca un espejo de cuerpo entero y lo dispone en posición horizontal a la altura de los niños y niñas y los invita a que se acerquen y se miren en el. T2 dice al grupo: "ya bailando y mírense en el espejo"... (registro de observación J3)

Comienza el proceso de muda y T1 toma a un niño y lo lleva a sala de muda... lo acuesta en el mudador le dice "vamos a sacarte el pipi Patito"...el niño la mira y sonríe...(le saca los zapatos y la ropa para lavarlo...) le pregunta "mi niño tiene frío?" ...el niño se ríe..."ahora vamos a lavarte"...lo lava y verbaliza "ah!! "¡Qué rica está el agua!!,cierto?...el niño mueve sus pies y la T2 lo deja que salpique el agua..."ya está bueno Patito porque me voy atrasar"...lo seca y lo acuesta en el mudador...el niño se ríe (registro de observación J 1)

T2 toma a una niña de los brazos y la invita a moverse al compás de la música. La niña se mueve. El resto de los niños/as la mira cómo se mueve al compás de la música. Dice: "miren lo que Emilia puede hacer" (registro de observación J3)

Los adultos educadores se preocupan por apoyar a los niños y niñas en forma individual de acuerdo a su percepción de lo que es bueno para ellos, como el desarrollo psicomotor donde se les sienta, se les apoya en caminar. Ejemplo de ello es en la cita:

Un niño está gateando, aún no camina. Al verlo, la educadora lo toma de ambas manos y lo ayuda a ponerse de pie con el apoyo de las manos de ella. Le dice "camina, vamos" "bien vamos!...lo lleva hasta la cuna para que se apoye en la baranda...(registro de observación J 2)

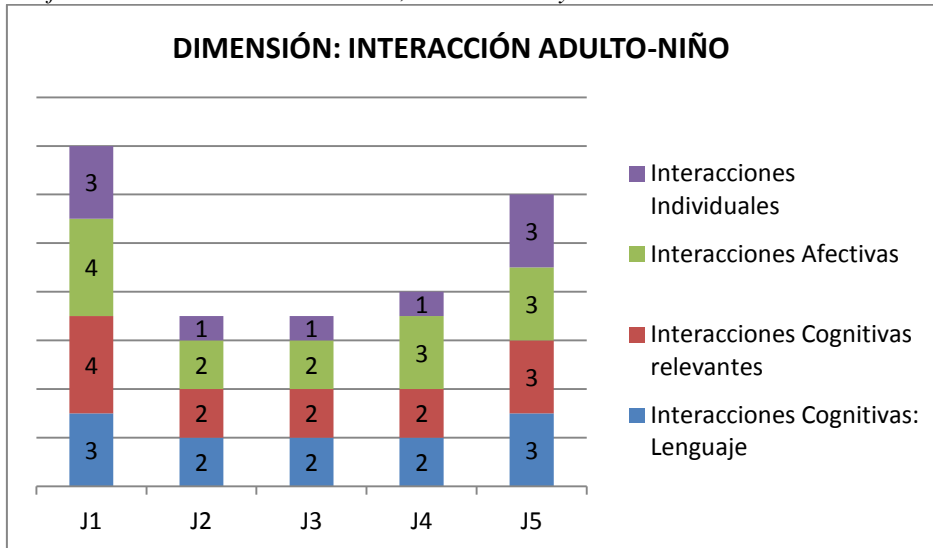
T1 toma a otro niño de las manos y camina con él para que dé pasos...(registro de observación J1)

SALA CUNA MAYOR

Tabla 32: Interacción Adulto-Niño, Sala cuna mayor

DIMENSIÓN: INTERACCIÓN ADULTO-NIÑO				
JARDIN	CATEGORÍAS EMERGENTES			
	Interacciones Cognitivas: lenguaje	Interacciones Cognitivas relevantes	Interacciones Afectivas	Interacciones Individuales
J1	3	4	4	3
J2	2	2	2	1
J3	2	2	2	1
J4	2	2	3	1
J5	3	3	3	3

Gráfico 20: Interacción Adulto-Niño, Sala cuna mayor



Categoría emergente: Interacciones Cognitivas- lenguaje

Educadoras le enseñan el lenguaje a los niños y niñas en contextos naturales, estableciendo interacción enriquecedora, tanto para los niños y niñas como para la educadora en que le permite conocer y comprenderlos.

La educadora con voz suave y sonriente, se va acercando a cada niño, se pone a la altura de ellos y de a uno va preguntando “¿qué es eso?” señalando las frutas, ¿cómo se llaman?, Cuando el niño o niña responde con una pronunciación errada, ella repite la palabra como debe nombrarse.

N: “machana”

Ed: “Si es una manzana, ¿te gusta? Es roja” (Registro de observación J1)

A lo que va sucediendo le agregan palabras que incrementan el vocabulario, aunque a veces son complejas de entender, así se evidencia en estos registros.

E: “ya tomamos agua que nos ayuda para hidratar el cuerpo, hay que cuidarla ya nos tomamos el agua...” (registro de observación J1)

Especialmente el personal de apoyo, las técnicas (T) utilizan un lenguaje complejo para la edad.

T1 dice “ya ahora vamos a saludar en Mapudungun” y comienza a cantar “mari, mari” (Registro de observación J1)

En este caso el tipo de lengua del pueblo originario chileno Mapuche podría ser algo que no tiene sentido en niños y niñas menores de dos años, si se podría usar algunas palabras o prácticas si es que los niños y niñas las usan en sus familias a esta edad.

Lo mismo sucede al nombrarle a niños y niñas entre un año a dos la izquierda y derecha cuando a esta edad no han definido su lateralidad y sería un aprendizaje más memorístico que comprender el significado de estos términos.

T1 ubicada frente al grupo de párvulos dice “izquierda” (y se mueve hacia su izquierda) “derecha” (y se mueve hacia su derecha) el grupo de niños esta frente a ella por lo tanto están imitando el desplazamiento según la indicación del adulto y se mueven en sentido contrario. Ellos no se desplazan hacia el sentido correcto de su izquierda y su derecha. (J1)

Una práctica que se observa en diferentes grupos es ver cómo está el tiempo y el saludo en la mañana y a eso en algunos casos le agregan los días de la semana. No se vio respuesta de parte de los niños lo que podría ser por lo abstracto y complejo para la edad ya que tienen menos de dos años. Por otra parte a través del lenguaje y las canciones especialmente se personifican a quienes no tienen vida lo que puede confundir a los niños y niñas.

E: “miremos por la ventana”...se abren las puertas de la sala y cantan. “sol, solcito caliéntame un poquito”

E: “pensemos que día de la semana es hoy?” “...si hoy es miércoles el tercer día de la semana es...” (Ningún niño o niña contesta. Comienza a cantar la canción: “lunes, martes, miércoles y jueves”)

En otros casos se puede apreciar que mediante el lenguaje oral se enseñan conceptos, como en este caso nociones espaciales.

T1 busca el canasto de basura lo da vuelta en posición horizontal. Toma a un niño y le dice: “ahora vamos a empujar las pelotas grandes dentro del canasto” “mira quedó afuera”. (registro de observación J1)

También mediante el lenguaje oral se enseñan nociones temporales en situaciones cotidianas:

E: “...¿que nos toca hacer ahora?”...los niños la miran y una niña dice “paioo”...”si Almendra al patio!!!”...”pero antes de salir de la sala que hay que apagar?” Los niños y niñas responden” la lu”.

Se observa en todos los grupos que los adultos cantan a los niños y niñas. A veces una tras otra canción, sin hacer una introducción ni una estrategia didáctica especial como mostrar la melodía y que adivinen, o comentar lo que dice la canción. Se aprecia como un acto mecánico.

E: “Qué otra canción cantamos?...”

T2: Inicia cantando la canción “Los zapatos de papá...” (los niños y niñas están en círculo, unos 5 mueven los pies siguiendo el ritmo)

T2 dice “¿Cuál más cantamos?.ahh ya se...”araña, arañita...” (los niños y niñas continúan sentados miran a la técnico y aplauden, se balancean, golpean el instrumento... las adultas cantan tres canciones más) (Registro de observación J5)

Categoría emergente: Interacciones Cognitivas relevantes

A través de juegos se desarrollan conceptos.

E: Invita a una niña a donde están las colchonetas ...toma a una niña de la mano y dice ”vamos a subir y bajar” (mostrando las colchonetas). Ayuda a subir a la niña y se tira arriba de la colchoneta,” ¿quien va a subir conmigo?” toma a otro niño de la mano y lo lleva a subir y bajar. (Registro de observación.J1)

E: “Estamos todos arriba” “¿Quién puede bajar?” (invita a los niños mirándolos y ella baja y le muestra a los niños y niñas el suelo) “vengan ahora para abajo. (Registro de observación J1)

Se percibe en el personal técnico que a veces no aprovechan situaciones emergentes, pero cuando hay una profesional al lado ella también modela con su actitud y lenguaje a la ayudante.

T2: está en el baño ...en el lavado de manos y secado con cinco niños. Les recuerda que deben botar el papel en el basurero, “tiren el papel en el basurero”. A un niño se le cae y ella lo recoge y lo deposita en éste.

E: Se acerca al niño y le dice “se te cayó afuera, pongámoslo adentro?” (Registro de observación J1)

E: toma un saco y dice “aquí estamos guardando las pelotas grandes” muestra las pelotas grandes y cuentan “1,2,3,4,5 y 6”luego toma bolsa plástica transparente y dice: “aquí vamos a guardar las

pelotas medianas: 1,2,3,4,5,6,7,y 8”...luego toma caja de plástico y dice: “aquí vamos a guardar las pelotas chicas de ping-pong” “1,2,3,4,5,6,7,8,9y10” “muy bien niños y niñas”...luego les pregunta “¿Qué movimos hoy día cuando trabajamos con las pelotas y matamoscas?”...T1 responde: las piernas y los brazos”... (J1)

E: “ya niños y niñas vamos a tomar el agua”....”¿recuerdan cómo se toma el vaso?” (toma un vaso con ambas manos y se lo muestra al grupo) “así se debe tomar el vaso con ambas manitos “los niños y niñas la miran...”ya ahora la educadora les pasara el agua... “que rica y buena es el agua para nuestro cuerpo”...”un aplauso para el agua “bravo”....los niños y niñas aplauden, y comienzan a ponerse de pie... (J1)

E: “Pili vaya a buscar la caja con títeres de dedo” (la niña de aproximadamente un año y medio camina hacia el material que le pidieron) (La educadora saca títeres de dedo de un elefante, técnico comienza a cantar canción del elefante. (J4)

E: entrega a una niña bolsa con cintas para que las reparta a los demás, mientras los niños y niñas eligen les pregunta “de qué color es?” y al no decir nada los niños y niñas les dice el color de la cinta. (Registro de observación J5)

Categoría emergente: Interacciones afectiva

La mayoría de las veces hay actividades colectivas o grupales, pero dentro de éstas las educadoras realizan interacciones con niños y niñas, potencian que desarrollen su autonomía.

E: “ya Matilda a sentarse que nos vamos a saludar” (se acerca a una niña que está jugando con un juguete) ...luego pregunta: “¿Quién va a ser el voluntario que va a ir a buscar los instrumentos?” (...una niña se pone de pie y va a buscar una caja con instrumentos musicales sin decir nada y se lo pasa a la educadora) E: “Gracias Matilda que bien trajiste una gran caja y sola!” (Registro de observación J5).

Se evidencia preocupación por parte de las educadoras por el bienestar de los niños y niñas, les hablan generalmente con tonos suaves, y les demuestran su afecto. (Registro de observación J5)

T2: (está sentada junto a los demás en el semicírculo, tiene a una niña sentada en sus piernas, no le habla y sólo mira lo que pasa en el grupo, la niña se muestra triste)

E: “ ¿Cuál instrumento te gusta? Elige el que quieras”. (Le dice a la niña que estaba sentada en las piernas de la técnico y no participaba, lo hace con un tono amable de voz y le da un beso en la mejilla) (Registro de observación J1)

“...uno de los niños, quienes se encuentran sentados en sus sillas cae hacia adelante y se golpea el mentón, la educadora lo toma en brazos y se lo entrega a la asistente diciendo “se pegó fuerte parece”, quien se lo lleva a la sala de mudas y lo revisa hablándole con voz suave y acariciándolo” (J2)

Categoría emergente: Interacciones Individuales

Las educadoras mediante la relación directa con los niños y niñas en forma individual manifiestan cariño y potenciación de sus capacidades.

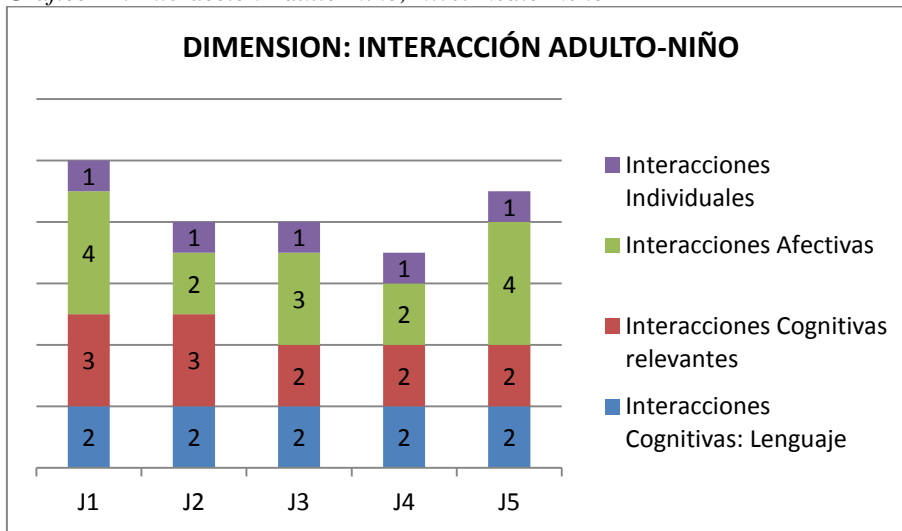
Toma a un niño y le dice: “hazlo igual que yo”. El niño lo intenta una vez y no lo logra..T1: “vamos Tomasito tu puedes de nuevo”...Toma al niño y le coloca la pelota a sus pies y le dice” ahora sí que vas a poder”...el niño logra lanzar la pelota hacia arriba y la T1 lo felicita con un aplauso y un beso. El niño sonrío y la abraza. (J1)

NIVEL MEDIO MENOR

Tabla 33: Interacción Adulto-Niño, Nivel medio menor

Dimensión 2: Interacción adulto-niño				
	CATEGORIA			
JARDIN	Interacciones Cognitivas: Lenguaje	Interacciones Cognitivas relevantes	Interacciones Afectivas	Interacciones Individuales
J1	2	3	4	1
J2	2	3	2	1
J3	2	2	3	1
J4	2	2	2	1
J5	2	2	4	1

Gráfico 21: Interacción Adulto-Niño, Nivel medio menor



Categoría emergente: Interacciones Cognitivas- lenguaje

A través de conversaciones se enseñan contenidos que se han creído relevantes como las figuras geométricas.

La educadora se encuentra sentada en círculo con los niños/as a quienes va mostrando los trabajos realizados por sus compañeros/as, en este caso se trata de figuras geométricas, pregunta que figuras son (se dirige tanto grupal como individualmente a ellos/as), espera la respuesta aproximadamente 1 minuto y guía la respuesta “ esto es un trián...” triángulo responden los niños/as y así sucesivamente con el cuadrado y el círculo. (Registro de observación J2)

Categoría emergente: Interacciones Cognitivas relevantes

E: Vamos a trabajar secuencias, vamos a recordar...las secuencias son muy importantes...saber cómo es el proceso... ¿Quieren investigar?...”

Ns: Alrededor de 7 niños contestan “sí”

La educadora muestra secuencia de cuatro láminas realiza preguntas

E ¿Qué está haciendo la niña?...se está comiendo la comida. Quiere crecer, quiere ser fuerte y quiere ser sana...que más ven en la bandeja...la comida, el postre y la ensalada... ¿Qué viene después de la comida?... (J1)

Las interacciones permiten a los niños y niñas tener un rol protagónico y activo, colaborando con actividades cotidianas, Tal es el caso del registro en que señala:

T: ¿quién va a repartir los floreros y servilleteros en las a mesas para almorzar?

(cinco niños y dos niñas colaboran con la educadora que está disponiendo la sala para el almuerzo: colocan manteles, floreros confeccionados con material en desuso y servilletero, la educadora le da las gracias a cada uno por su nombre).

Mediante las interacciones en los diferentes momentos del día, y desarrollar el pensamiento.

E: ¿cómo están las manos?

Ns: sucias

E:¿qué puede suceder si comen con las manos sucias?

N:nos enfermamos y tenemos que ir al doctor,

E: Entonces se van a ir a lavar las manos. ¿Y qué tienen que subirse?

Ns: Las mangas (contestan cuatro niños que están más cerca de la educadora). (Registro de observaciónJ2)

E. ¿niños qué pasa si corren por la sala? ¿este es un buen lugar para correr?...

No: nos caemos y pegamos en la cabecita.

Na: Una vez me caí y me pegue y lloré.

(unos cuatro niños/as comienzan a levantar el brazo y a señalar las cosas que le han sucedido por correr dentro de la sala, la educadora va dando la palabra a cada uno de los niños/as)

Educadoras facilita que los niños y niñas desarrollen su pensamiento, planteando posibles alternativas en actividades de la vida diaria. Por ejemplo a la hora de la comida como se registró:

“La educadora dice a los niños/as que piensen en que creen que van a almorzar y menciona algunas opciones como por ejemplo; pancutras, cazuela y en ese instante una niña señala que la mamá prepara papas fritas... Otros niños dicen algunos nombres de alimentos. La educadora dice “ya veremos qué será! (Registro de observación J2)

Categoría emergente: Interacciones afectiva

Se observan expresiones de afecto tanto a través de la palabra como gestos. A los niños y niñas se les felicita por sus logros.

E: A secarse y acuérdense de botar el papel (...saca papel y le entrega a cada niño/a para que lo haga por sí mismo) Muy bien, lo hiciste solito! (le da un beso en la mejilla al niño y éste la abraza) (Registro de observación J5)

Se evidencia preocupación porque los niños y niñas se sientan bien.

E: realiza preguntas “¿Cuántas patas tiene un pollo?, ¿de qué color es?”.

E: observa a una niña que se viene integrando y caminando lentamente al círculo. Viene del baño. La educadora dice “venga, que bueno que llegaste, seguro tu sabes” Le muestra la lámina y le pregunta: cuántas patas tiene este pollo?” La niña no dice nada y la educadora le toma su dedo y dice uno, dos.

N: Tiene dos patas.

E: ¡Viste que sabes. Muy bien! (Registro e observación J1)

Categoría emergente: Interacciones Individuales

Las educadoras se preocupan por el bienestar de los niños y niñas, que se relacionen con los demás y participen de experiencias de aprendizaje.

La educadora pregunta ¿quieres jugar con esto? (con voz baja y agachada frente al niño) Un niño está frente a los bloques de madera grandes y con un auto en la mano. La educadora lo invita a ir a una mesa a jugar, el niño muestra resistencia quedándose parado, cabeza abajo y callado. La educadora lo toma de la mano y lo acompaña donde están armando una torre unos niños. El se sonríe porque se les cae la torre y arma una al lado con tres cubos y sonríe. (Registro de observación J5)

DIMENSION: PLANIFICACIÓN

Tabla 34: Dimensión Planificación

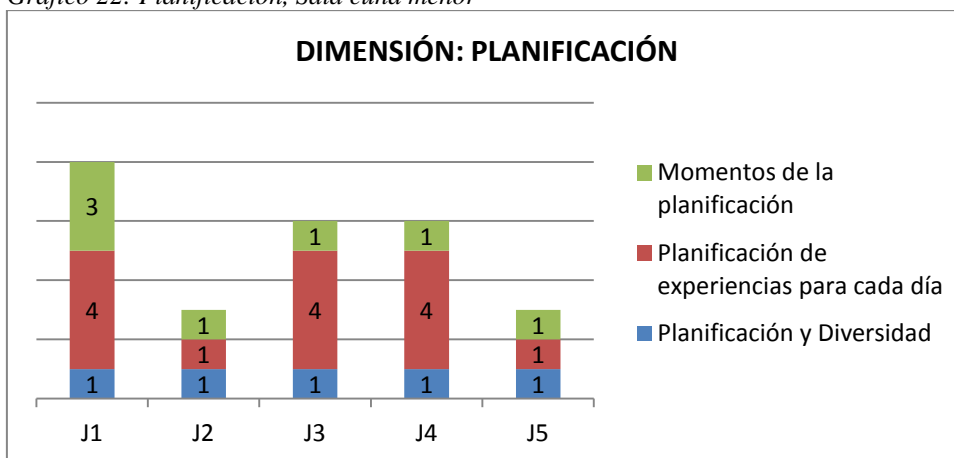
Subcategorías	1pto.	2 ptos.	3 ptos.	4 ptos.
Planificación y diversidad	Se observa una planificación igual para todo el grupo de niños (as)	Se observa en la planificación alguna mención a casos particulares	Se observa en la planificación más de una adaptación curricular	Se observan diferentes planificaciones de acuerdo a características de los niños y niñas o bien aprendizajes esperados y estrategias diversificadas dentro de la planificación.
Planificación de experiencias para cada día	No se observa la planificación del día	Se observa una planificación pero sin fecha	Se observa planificación del día	Se observa planificaciones para la semana o quincena.
Momentos de la planificación	No se evidencian momentos de la planificación al observar una experiencia (solo desarrollo)	Se observa además del desarrollo un inicio o cierre pero poco claro.	Se observa el inicio (con motivación) o cierre (donde se le muestre a los niños que ha terminado la experiencia) además del desarrollo pero sin estrategias didácticas que sorprendan a los niños(as) o se vean novedosas.	Se observa el inicio (con motivación) o cierre (donde se le muestre a los niños que ha terminado la experiencia) además del desarrollo, siendo éstas atractivas para los niños y niñas ya que demuestran entusiasmo.

SALA CUNA MENOR

Tabla 35: Planificación, Sala cuna menor

DIMENSIÓN: PLANIFICACIÓN			
	categorías		
JARDIN	Planificación y Diversidad	Planificación de experiencias para cada día	Momentos de la planificación
J1	1	4	3
J2	1	1	1
J3	1	4	1
J4	1	4	1
J5	1	1	1

Gráfico 22: Planificación, Sala cuna menor



Categoría emergente: Planificación y Diversidad

En todos los grupos observados se ven actividades grupales tanto de hábitos o planificadas. Todos hacen lo mismo. Asimismo al observar las planificaciones éstas presentan un solo aprendizaje esperado (objetivo) para todo el grupo.

Se observan actividades grupales, donde se muestran poco interesados los niños y niñas. Habiendo más adultos igual se hacen “círculos” de niños y niñas de manera grupal. Así se evidencia en el siguiente registro:

Todos los niños y niñas están sentados en sillas en semicírculo.

E: Vamos a sentarnos para mirar algo, cada uno se sienta donde quiera, hay muchas sillas en diferentes mesas”

T: (toma a un niño de la mano con fuerza y lo sienta. El niño se muestra enojado).

E: Tía deje que escoja, da lo mismo, lo importante es que participe.

(El niño se para y se sienta en otra silla y alrededor de otra mesa)

E: Vamos a trabajar secuencias, vamos a recordar...las secuencias son muy importantes...saber cómo es el proceso... ¿Quieren investigar?...

Ns: Alrededor de 7 niños contestan “sí” Los niños y niñas se mueven de las sillas, se paran, se dan vuelta. Hay tres adultos más (dos técnicas y una estudiante en práctica). Sólo habla la educadora y todos están en el círculo. La educadora habla por 8 minutos y los niños y niñas siguen moviéndose de sus asientos. Las técnicas los dan vuelta para que miren hacia adelante. (Registro de observación J1)

A veces se hacen grupos, dividiéndolos por parte de los adultos y se realizan dos experiencias, pero iguales, no se evidencia niveles de complejidad diferentes. Se observa más como una estrategia por la cantidad de niños y niñas que por un diagnóstico referido a sus necesidades de aprendizaje.

Grupo 1:

T1 se acerca al grupo con un libro de cuentos plástico

”Les voy a contar el cuento de Elmer el elefante (comienza el relato)... uno de los niños se pone de pie y sale del grupo...T1 lo mira y lo deja...el niño camina hacia la puerta de la sala ,que está abierta, se queda ahí apoyando sus manos en la baranda mirando hacia el afuera como juegan los niños y niñas de los otros niveles en el patio. El niño se ríe y mueve sus brazos mirando pasar corriendo a los niños y niñas.

Grupo 2: También de cinco niños

T2: tiene en brazos a dos niños y lee cuento ”La hormiga traviesa”, muestra lámina a ellos y el resto del grupo. Los otros tres están en la colchoneta con juguetes y no miran al adulto.
(reg de ob J1)

Categoría emergente: Planificación de experiencias para cada día

En todos los establecimientos se ve planificación para el día en que se visitó y una proyección para la semana. Estas se presentan en paneles técnicos a la vista de todo adulto que entra a la sala.

Categoría emergente: Momentos de la planificación

Se puede observar en los registros cómo se aprovechan momentos de la jornada por ejemplo mientras esperan otra actividad.

, la Educadora improvisa les dice:”¿quieren material de construcción por mientras?... es así como T1 coloca una caja con bloques de plástico rellenos de esponjas....son vistosos y llamativos para los niños y niñas de buen tamaño para ellos...finalmente la técnico reparte a cada niño/a un par de estos bloques... Juegan libremente... (Registro de observación J1)

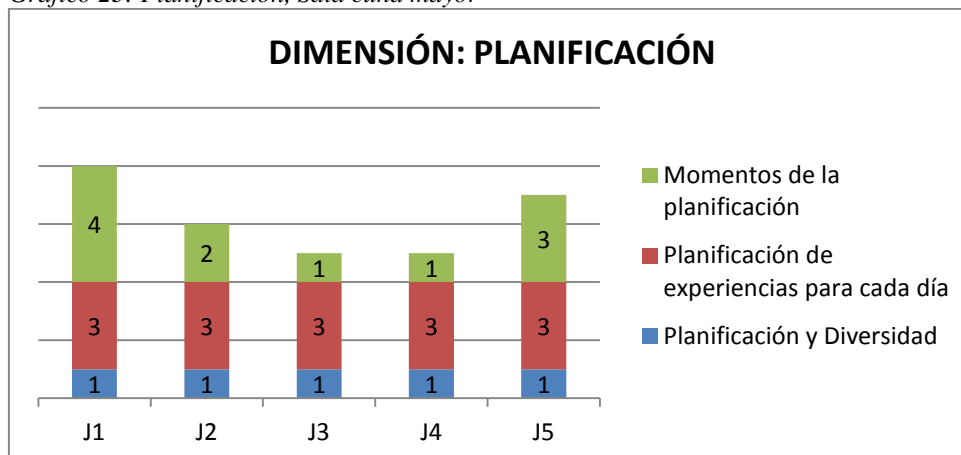
Con respecto a la planificación, se pudo apreciar que la categoría emergente mejor lograda es la planificación para cada día, lo que es importante ya que hay una intención pedagógica explícita. La categoría planificación y diversidad, referida a la presencia de diferentes planificaciones u objetivos o estrategias didácticas para los niños y niñas, no se observa. Se generó esta categoría dado que llamó la atención la homogeneidad de las prácticas y especialmente de lo que se planifica.

SALA CUNA MAYOR

Tabla 36: Planificación, Sala cuna mayor

DIMENSIÓN: PLANIFICACION			
Categorías			
JARDIN	Planificación y Diversidad	Planificación de experiencias para cada día	Momentos de la planificación
J1	1	3	4
J2	1	3	2
J3	1	3	1
J4	1	3	1
J5	1	3	3

Gráfico 23: Planificación, Sala cuna mayor



Categoría emergente: Planificación y Diversidad

Se observan planificaciones pero no hay diferencias de aprendizajes esperados u objetivos para los niños y niñas, es decir, los mismos están planteados para todos. Además de ellos se observa la misma experiencia para todos sin hacer cambios en las estrategias didácticas.

Categoría emergente: Planificación de experiencias para cada día

En todas las salas hay paneles técnicos con diferentes informaciones y entre ellas lo que se desarrollará en el día. No se aprecia una mirada más general donde se pueda apreciar la integralidad de experiencias en un periodo más allá del día.

Categoría emergente: Momentos de la planificación

En diversas ocasiones se ve al personal técnico desarrollando experiencias de aprendizaje sin motivación y con material muy abstracto como láminas. Los niños y niñas permanecen callados mirando al adulto y sólo habla éste. El cierre es abrupto.

T2 "se acuerdan lo que vimos el otro día? - Ningún niño o niña habla.

¿qué es esto? -muestra lámina de avión (dibujado blanco y negro, de un tamaño hoja de carta)...realiza preguntas al grupo tales como: "¿por dónde anda el avión?..."volamos con el avión los niños/as

permaneciendo sentados en el círculo... ¿Qué tienen los aviones?...el niño dice:” alas”...el adulto agrega: “si tiene un ala derecha y un ala izquierda...continúa y muestra otra lámina de una bicicleta . Habla aproximadamente cinco minutos explicando el contenido de tres láminas. Los niños y niñas permanecen callados mirando al adulto y sólo habla la técnico. Al terminar dice ...ahora vamos a darle un aplauso a nuestra actividad”...

Las experiencias normalmente partes de objetos que lleva el adulto, los que conversan de lo que harán. No se evidencia una motivación diferente que atraiga a los niños y niñas y permita que se motiven. No siempre se favorece la libre exploración, se ve que se le pasan los materiales, o bien mucho tiempo sentados y observando lo que los adultos muestran, sin descubrir de manera autónoma objetos que les atraigan la atención. Las experiencias son muy dirigidas y terminan abruptamente.

Los niños y niñas están ubicados sentados en semicírculo en la sala de actividades...educadora comienza a sacar de una bolsa muñecos de género que representan a los integrantes de una familia, muestra al papá y le pregunta a cada niño:”¿quién es él?”

¿quién quiere al papá?...y así continúa nombrando a: “hermano, hermana, a la abuelita”...los niños levantan la mano y se le entrega a cada uno un muñeco de género.

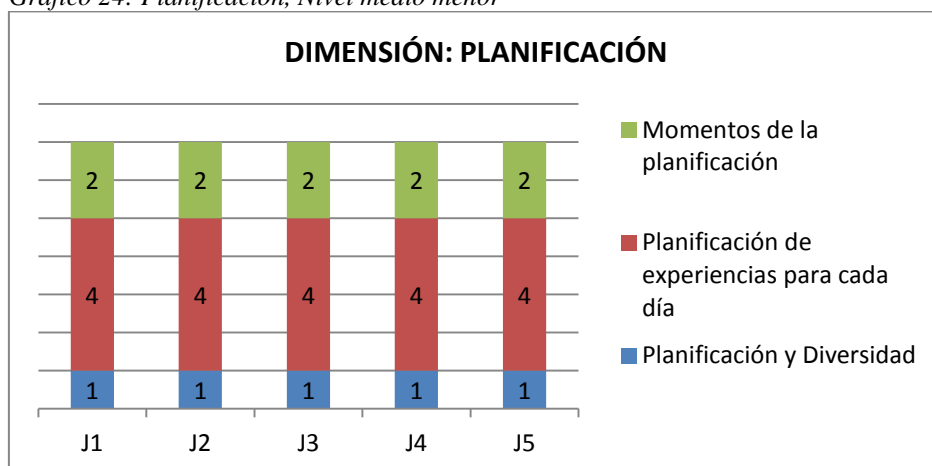
Cada niños recibe un muñeco/a...algunos comienzan a sacarle la ropa y la educadora les dice: “no le saquen la ropa”...finalmente los niños juegan libremente con los muñecos 10 minutos. La educadora dice “a guardar”, la técnico canta canción “a guardar a guardar”.

NIVEL MEDIO MENOR

Tabla 37: Planificación, Nivel medio menor

Dimensión 3: Planificación			
	CATEGORIAS EMERGENTES		
JARDIN	Planificación y Diversidad	Planificación de experiencias para cada día	Momentos de la planificación
J1	1	4	2
J2	1	4	2
J3	1	4	2
J4	1	4	2
J5	1	4	2

Gráfico 24: Planificación, Nivel medio menor



Categoría emergente: Planificación y Diversidad

De todas las observaciones en los niveles Medio Menor no se observó diferentes planificaciones según grupos, se veía una sola hoja con el mismo objetivo y experiencia para todos. La diversidad se podía ver en el tipo de material presentado donde podían escoger.

El grupo está separado por sub-grupos según materiales plástico manual: lápices de cera y hojas de oficios y en otro grupo pliego grande de papel y rotuladores. (J3)

Categoría emergente: Planificación de experiencias para cada día

Se ven en paneles técnicos planificaciones diarias y mensuales. Claramente identificado qué se hará y para qué.

Categoría emergente: Momentos de la planificación

Se observan planificaciones de experiencia y al momento de realizarlas no se aprecia motivación y un cierre de éstas.

La experiencia comienza cuando la educadora se encuentra sentada en círculo con los niños y niñas a quienes va mostrando los trabajos realizados por sus compañero/as, en este caso se trata de figuras geométricas, pregunta que figuras son (se dirige tanto grupal como individualmente a ellos/as), espera la respuesta aproximadamente 1 minuto y guía la respuesta “ esto es un tri- an...” triángulo responden los niños y niñas y así sucesivamente con el cuadrado y el círculo. Señala que están revisando los trabajos de los niños y niñas que trabajaron en el rincón de las matemáticas, realiza esta actividad durante unos 5 a 6 minutos y luego les señala que mañana van a jugar a los rincones nuevamente y que ahora irán a dar un paseo al patio, pero que deben ir al baño primero. Y pregunta ¿A qué vamos al baño? Y comienza la asistente a llevar a los niños en grupos de 4 al baño mientras el resto del curso canta una canción.

Empieza la experiencia cuando la educadora les dice que deben recordar lo que vieron con las lupas en el patio y dibujarlo eligiendo el material...los niños y niñas eligen entre dos alternativas (hojas individuales y lápices de cera y hoja grande para que colectivamente dibujen con rotuladores) Hacen garabateo (circular, longitudinal.. ninguno representa ni dice qué hizo) Asistieron 12 niños y niñas en total. Dos niños se paran y no participan técnico 1 se preocupa de animarlos a dibujar, pero no se acercan. Transcurren 7 minutos y la educadora dice terminaron?? Y comienza a retirar el material han pasado alrededor de 15 minutos...retira los adultos el material La educadora dice “ los que terminaron se van a sentar porque vamos a mostrar lo que cada uno hizo” El grupo está inquieto solo algunos niños y niñas se sientan en el círculo. La educadora muestra al grupo los dibujos de cada niño y niña.

E dice: “niños y niñas hemos estado hablando del Niños Jesús que nació y en ese tiempo el alimento más importante era el pan, la aceituna...continua explicando, solo verbalmente, el proceso de desarrollo de la semilla del trigo...primero es una semilla, después es una planta y aparece el grano de trigo...muestra ahora un saco con semillas y dice: “de aquí sale el pan”...”antes era como piedras y los molinos que giran lo trituran y lo vuelve harina” comienza a cantar canción: ”muele molinillo de café....”

E: “yo les traje tierra para maceteros y plantemos la semilla de trigo...ahora vamos a ir a trabajar al patio en unas mesas”

DIMENSIÓN: ESPACIO

Tabla 38: Dimensión: Espacio

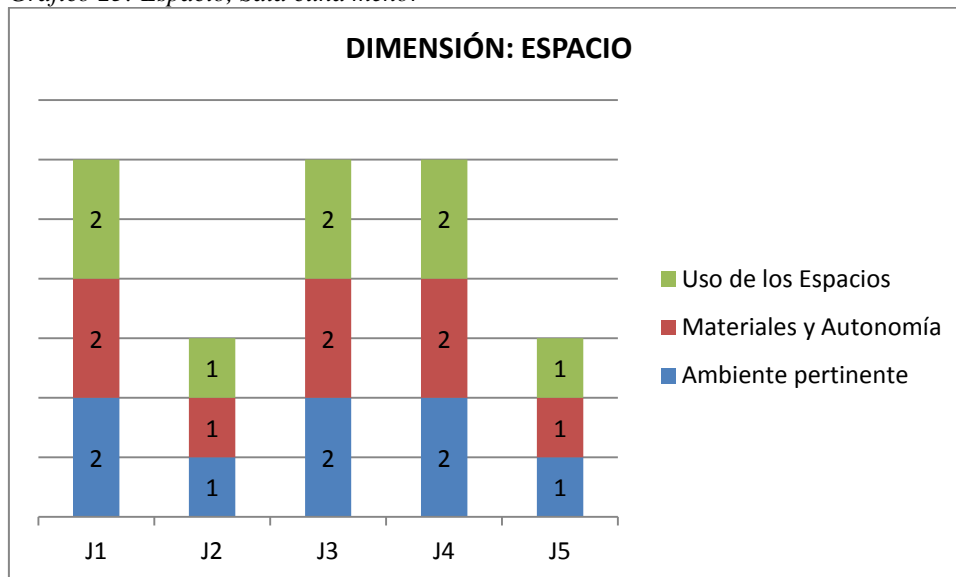
Categorías emergentes	1pto.	2 ptos.	3 ptos.	4 ptos.
Ambientación pertinente	Lo que está en las paredes no es propio de la cultura local de los niños y niñas (ej jirafas, elefantes u objetos que no representen el entorno o vida cotidiana de los niños y niñas)	Existen algunos elementos en la ambientación que representen la cultura local de los niños y niñas pero mezclados con otros que no lo son.	No se evidencia presencia en la ambientación de elementos ajenos a la cultura local, pero no hay un propósito evivente de ello.	Existen claros elementos que representen a la cultura local y vida cotidiana de los niños y niñas, por ejemplo: fotografías del entorno: de sus casas, del barrio,... objetos propios de la cultura: instrumentos, elementos del folklore nacional,
Materiales y autonomía	Los materiales están guardados en cajas no se observan con facilidad y no los pueden sacra los niños y niñas por si mismos.	Los materiales están a la vista de los niños y niñas pero la mayoría no pueden sacarlos por sí mismo los niños y niñas.	Los materiales están a la vista y al acceso de los niños y niñas	Los materiales están a la vista y al acceso de los niños y niñas y les permiten explorar y usar de manera diferente.
Uso de los espacios	Sólo se usa la sala de actividades (el aula), sala de hábitos higiénicos.	Sólo se usa la sala de actividades (el aula), sala de hábitos higiénicos y patio.	Además se utilizan pasillos y otras salas.	Además de pasillos, otras salas, se realizan salidas pedagógicas a otros lugares del entorno (plaza, la calle, feria...)

SALA CUNA MENOR

Tabla 39: Espacio, Sala cuna menor

DIMENSIÓN: ESPACIO			
	categoría		
JARDIN	Ambiente pertinente	Materiales y Autonomía	Uso de los espacios
J1	2	2	2
J2	1	1	1
J3	2	2	2
J4	2	2	2
J5	1	1	1

Gráfico 25: Espacio, Sala cuna menor



Categoría emergente: Ambientación pertinente

En general no se ve reflejada a la familia y menos aún a la localidad en que está inserto el jardín. Hay muchas imágenes, las paredes tienen muchos dibujos y algunos estereotipados. Son realizados por los adultos.

Categoría emergente: Materiales y autonomía

A los bebés se les permite explorar con materiales, muchas veces se observó que a los niños que se sientan se les ofrece un conjunto de materiales a su alrededor para que exploren, o bien a los que aún no se sientan, se les apoya con cojines para que puedan manipular objetos. La mayoría de las veces el adulto pone diversidad de materiales. No se observa niños o niñas desplazándose alrededor de la sala y escogiendo sus materiales.

Grupo de cinco niños sentados en colchoneta que juegan libremente con bloques plásticos que le ha puesto el adulto alrededor (Registro de observación J1)

Las educadoras se preocupan de ofrecer materiales a los niños y niñas para que escojan, pero se ven a los bebés sentados impidiendo su desplazamiento con libertad.

Niño de 9 meses está sentado en silla para bebés (“Silla nido” con amarra), a ésta el adulto le ha puesto objetos que cuelgan. El niño toca los juguetes y mira el espejo que hay entre ellos...La educadora se acerca y le dice ¿con qué estás jugando? ¿te gusta? ¿Viste que suena? (Registro de observación J1)

En ocasiones se observan en el mismo momento diferentes comportamientos y actitudes por parte de los adultos en una misma situación. Por ejemplo educadoras que permiten a los niños y niñas escoger y técnicos que asignan y entregan materiales sin que los niños y niñas puedan tomar el que les llame más la atención.

Seis bebés se encuentran en una colchoneta Dos niños se salen de la colchoneta y gatean hacia unos materiales de construcción. (bloques de esponja forrados con tela plástica)
E pregunta a los bebés. ”¿Quieren material de construcción por mientras?” (la educadora observa a los bebés que se desplazan y que saquen el material libremente) (Registro de observación J3)

El personal técnico se preocupa que los niños y niñas tengan materiales a su alcance, pero no siempre facilitan la autonomía.

T1: ¿Quieren jugar con bloques? (mira a los niños y niñas y coloca una caja con bloques de plástico rellenos de esponjas frente a los bebés y reparte a cada uno un par de estos bloques... Los niños y niñas los toman, se los llevan a la boca, golpean la colchoneta con ellos, golpean a otros niños con el bloque) (Registro de observación J3)

Los niños y niñas se deslazan por la sala, la cual está completamente despejado. Todo está guardado en cajas plásticas cerradas, etiquetadas con letras.

Una niña saca una caja de encajes y la técnico se la quita y le llama la atención por haberla sacado. La educadora interviene

E: ¿qué pasó? (mira a la técnico) ¿quieres jugar con los encajes? (mira a la niña y le pasa la caja)
(Registro de observación J4)

Categoría emergente: Uso de los espacios

Al respecto ningún establecimiento llegó al puntaje máximo. Dos comunas llegaron sólo a lo mínimo no teniendo en las paredes nada que represente a la familia o localidad, y en los momentos que se fueron a observar los materiales estaban guardados, por tanto no estaban a la vista o alcance de los niños y niñas, lo cual no favorecía la autonomía. Con respecto al uso de otros espacios, en dos establecimientos se les vió siempre en la sala.

En todas las Salas Cunas Menores hay espacio para que los bebés duerman tranquilos, las salas se ven limpias, ordenadas y con materiales de colores llamativos, móviles, fotos de los hogares (aunque algunas no están a la altura de los bebés) Hay variedad de materiales y ellos disponen a la altura de los niños favoreciendo la autonomía, eso en tres de los casos observados se ve un poco, en otros los materiales están guardados en cajas y no se ven. La mayor parte del tiempo están al interior del aula, aunque el clima favorecería estar afuera o en otros espacios. infantiles). (Registro de observación J1)

Categoría emergente: Ambiente pertinente:

En la mayoría de los grupos observados (Registro de observación J1) se observan diferentes recursos relevantes y pertinentes para la etapa de los bebés. Por ejemplo un espejo grande pegado en la pared del fondo donde los bebés se pueden ver, módulos de psicomotricidad: cilindros de esponjas forrados en cuerina, escaleras de tres peldaños de esponja forrado en cuerina (cuero sintético), móviles, asientos para bebés, según necesidades sillas “nido” (con cinturón para quienes no se sientan solos) y sillas de madera a la altura de

los niños y niñas de madera, tres colchonetas en el piso, cunas para cada bebé, estantes con juguetes y material didáctico diverso: material de textura, material de estimulación visual, pelotas, títeres, cuentos de lectura, un computador (que al momento de la visita está encendido con videos y canciones

En todos los grupos observados hay panel técnicos, es decir, aquellos de uso exclusivo para los educadores donde están las planificaciones, evaluaciones, cuadro con datos de los niños, de las familias y otros antecedentes relevantes. Por ejemplo en un grupo (Registro de observación J1) el panel contiene: Asistencia, Planificación de momentos regulares (periodo de adaptación), planificación variable (para cada día), control pondo estatural, panorama grupal, código de enfermedades, evaluaciones, registro de familias y deberes y derechos de las familias.

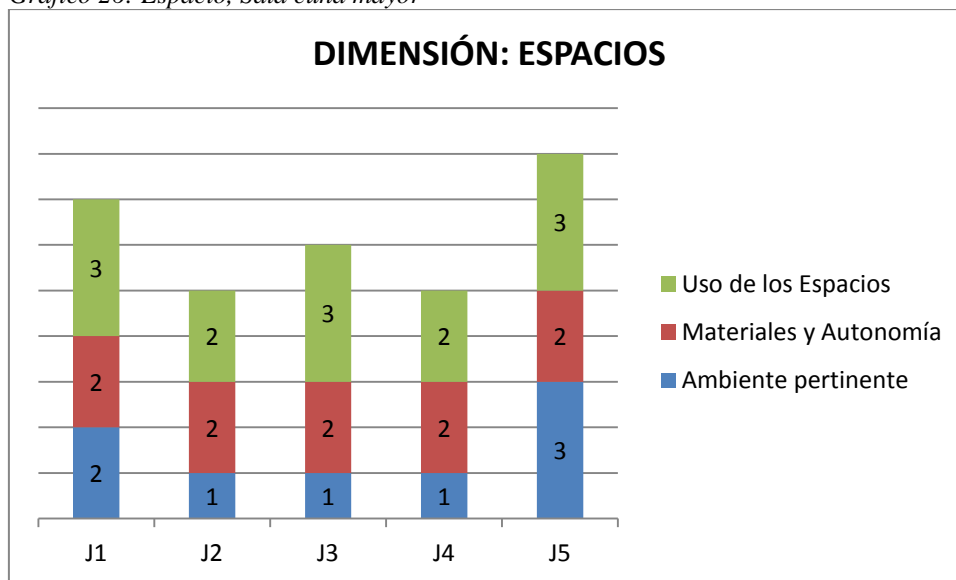
También hay casos en que se presenta un panel para la familia en donde están los siguientes instrumentos: Plan estratégico Institucional (PEI), protocolo del Buen Trato y misión y visión del establecimiento (Registro de observación J1)

SALA CUNA MAYOR

Tabla 40: Espacio, Sala cuna mayor

DIMENSIÓN : ESPACIO			
	Categorías emergentes		
JARDIN	Ambiente pertinente	Materiales y Autonomía	Uso de los espacios
J1	2	2	3
J2	1	2	2
J3	1	2	3
J4	1	2	2
J5	3	2	3

Gráfico 26: Espacio, Sala cuna mayor



Categoría emergente: Ambientación pertinente

Se observa un rincón llamado “Juguemos a la casita” donde hay cajas rotuladas con las palabras: manteles, baberos, lupas, disfraces. En otro mueble hay materiales rotulados con las palabras; corchos, envases, legos, animales, cuentos, títeres, máscaras, imágenes imantadas, cuentos, disfraces, autos, instrumentos musicales... (Registro de observación J2)

Categoría emergente: Materiales y autonomía

E: ¡Empujen las pelotas. Vamos ustedes pueden!.

Los niños y niñas tienen matamoscas plásticos en sus manos. Los adultos los invitan a empujar pelotas de diferentes tamaños: grande (de género), mediana (plástica) y pequeña (ping-pong). (Registro de observación J1)

Las actitudes de los adultos se ven en ocasiones contradictorias, mientras las educadoras animan a los niños y niñas a hacer las cosas por si mismos, el personal técnico colabora sin potenciar la autonomía. Al parecer para ellas prima el horario y que se cumpla con la organización del tiempo preestablecida.

Han pasado ya 20 minutos y los niños y niñas siguen jugando con los juguetes, algunos ya no los manipulan.

E: “guardemos los materiales para que conversemos en el círculo” y canta “a guardar, a guardar cada cosa en su lugar”

Los niños y niñas comienzan a guardar y ayudan a disponer las sillas en un círculo. (se escucha a la educadora que dice en voz alta)

E: Muy bien como guardan solitos.

T1 (guarda materiales usados por los niños y niñas, sin acompañarlos ni hablarles, se muestra apurada, ve el reloj) Ya po, rapidito niños...(Registro de observación J1)

Categoría emergente: Uso de los espacios

Se ha condicionado la sala para el desarrollo de esta actividad las cunas están dispuestas a los costados de las murallas las sillas y mesas están agrupadas en un extremo de la sala. Se está desarrollando la actividad en el centro de la sala. (Registro de observación J1)

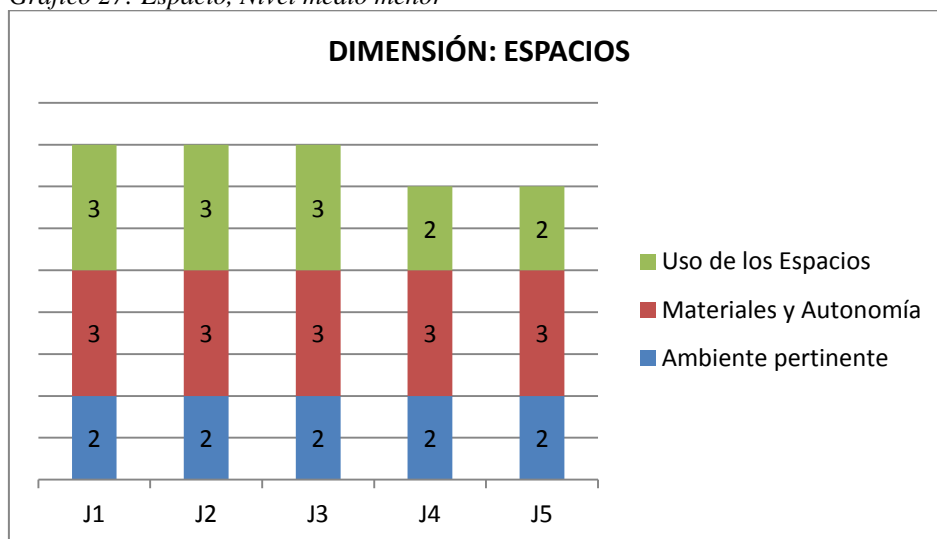
Las educadoras y técnicos hacen esfuerzos por aprovechar y modificar el espacio de acuerdo a las necesidades y en este caso se puede apreciar cómo se han preocupado de tener un ambiente amplio donde los bebés puedan desplazarse.

NIVEL MEDIO MENOR

Tabla 41: Espacio, Nivel medio menor

Dimensión 4: Espacio			
	CATEGORIAS EMERGENTES		
JARDIN	Ambiente pertinente	Materiales y Autonomía	Uso de los Espacios
J1	2	3	3
J2	2	3	3
J3	2	3	3
J4	2	3	2
J5	2	3	2

Gráfico 27: Espacio, Nivel medio menor



Categoría emergente: Ambientación pertinente

En la observación del aula se ve que la sala está dividida en sectores o Rincones, si bien las temáticas son interesantes, los nombres son más para el adulto que para la comprensión de los niños y niñas, ya que éstos son temas muy complejos y abstractos para ellos como es la interculturalidad.

Matemáticas, Coordinación viso motora, Lenguaje: textos y bolsas que identifican el material que está en su interior máscaras, géneros, títeres de dedo, muñecos de inclusión, títeres, Rincón de Interculturalidad con elementos típicos de países latinoamericanos: chupallas, quena, charango, gorro altiplánico, Rincón de Ciencia y en lado de la pared dice “Afectividad” con dibujos alusivos a actitudes positivas hacia los demás. (Registro de observación J1)

También hay un Tablero técnico aparecen los siguientes instrumentos técnicos: Asistencia, Planificación variable, Planificación del tiempo, Horario, Panorama grupal, Evaluación (que no registra evaluaciones realizadas) y Control de medicamentos. (Registro de observación J1)

Si bien se presenta ambientación, ésta a veces tiene temáticas complejas para la edad de los niños donde su aprendizaje es concreto y significativo.

Se observa panel con las estaciones del año...mapa de Chile confeccionado por los niños y niñas. (Registro de observación J3)

No se observan materiales reciclados o naturales a la vista. (Registro de observación J2)

Categoría emergente: Materiales y autonomía

En todas las salas hay materiales a la altura y vista de los niños y niñas. Siempre las paredes están ambientadas con dibujos realizados por los adultos y en ocasiones con participación de los niños y niñas.

“Se observan los materiales a la altura de los niños/as, pero no se encuentra organizado con un criterio en específico ya que materiales rotulados con la etiqueta de vida practica se encuentran en el mismo mueble junto a los materiales rotulados para trabajar relación lógico matemática...” (Registro de observación J2)

Categoría emergente: Uso de los espacios

Si bien en la mayoría de los casos las experiencias se dan en el interior de la sala, cuando salen al patio a jugar libremente, las adultas orientan a los niños y niñas para que hagan algunas actividades, tales como regar plantas.

En otras ocasiones como la que se describe a continuación, los niños y niñas tienen un patio adosado a la sala y en él hay muchas plantas, maceteros y en un momento de la jornada salen especialmente a regarlas.

E: ¿Quién quiere regar las plantas?

Al salir del aula los niños y niñas toman regaderas y le ponen agua a las plantas después que los adultos los invitan. Ve ven muchos maceteros con hierbas y plantas de diferente tipo a la vista y altura de los niños y niñas. La educadora dice “esto lo hacemos todos los días” (mirando a la observadora) (Registro de observación J1)

Se observa por todo el patio del Jardín infantil huertos, invernaderos y materiales que los niños y niñas puedan usar con libertad. (pelotas, palas, baldes, regaderas...) ((Registro de observación J1)

Al terminar de salir los niños/as del baño, la educadora entrega instrucciones para salir al patio.

E: No se van a soltar del compañero, vamos a dar un paseo y luego volvemos a la sala. (Y salen de la sala con dirección al patio en fila y dirigidos/as por las adultas se detienen en la puerta del jardín infantil y observan hacia afuera, realizan preguntas cuando los niños y niñas miran al exterior del centro educativo por ejemplo)

E: ¿Que ven ahí?, ¿de qué color es ese auto?, ¿va rápido o lento? y en pocos minutos vuelven a la sala nuevamente. (Registro de observación J2)

Excepto la experiencia descrita en el primer párrafo, no se vio experiencias en el patio o aire libre, excepto aquellas que no tenían otra opción por sus características. Así se puede apreciar en el siguiente registro en el que los niños y niñas son invitados a plantas.

E: “yo les traje tierra para maceteros y plantemos la semilla de trigo...ahora vamos a ir a trabajar al patio en unas mesas”

(Sale el grupo al patio en un espacio preparado con mesas de maderas ubicadas bajos árboles, está indicada con un letrero que dice Zona de Exploración) (registro de observación J3)

DIMENSIÓN: JORNADA

Tabla 42: Dimensión: Jornada

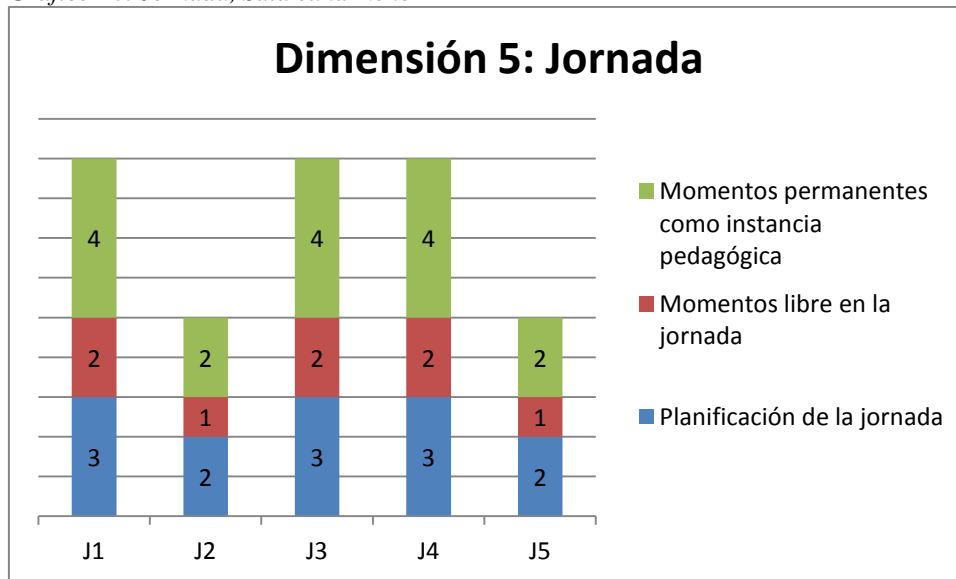
Categorías emergentes	1pto.	2 ptos.	3 ptos.	4 ptos.
Planificación de la jornada	No se observa un horario escrito a la vista de las personas.	Se observa horario escrito con horas y nombre de periodos	Además de hora y periodos se señala lo que hacen los niños y/o adultos	El horario está planificado con hora, nombre del periodo, aprendizaje esperado, posibles actividades por parte de los niños y niñas y adultos.
Momentos libres en la jornada	Durante la jornada los niños y niñas realizan experiencias siempre iniciadas por los adultos	Existe algún periodo de tipo libre pero finalmente los adultos guían a los niños señalándoles qué hacer (rincones o patio)	Existe un periodo en que los niños y niñas son libres de iniciar sus experiencias	Existe más de un periodo en que los niños y niñas sean libres de iniciar sus experiencias.
Momentos permanentes como instancia pedagógica	Los periodos permanentes como muda, comida, baño se observan rutinarios, no como instancia pedagógica.	Algunos periodos son aprovechados pero no parten del interés de los niños y niñas, a veces son poco pertinentes a lo que se hace.	Los adultos aprovechan los periodos permanentes como instancia pedagógica, con pertinencia de acuerdo a la circunstancia.	Los adultos aprovechan los periodos permanentes como instancia pedagógica habiendo acuerdos para ello (por ejemplo escritos en el horario u otra forma) enriqueciendo el momento en forma natural y pertinente. A lo que están haciendo.

SALA CUNA MENOR

Tabla 43: Jornada, Sala cuna menor

Dimensión 5: Jornada			
CATEGORIAS EMERGENTES			
JARDIN	Planificación de la jornada	Momentos libre en la jornada	Momentos permanentes como instancia pedagógica
J1	3	2	4
J2	2	1	2
J3	3	2	4
J4	3	2	4
J5	2	1	2

Gráfico 28: Jornada, Sala cuna menor



Categoría emergente: Planificación de la jornada

En todos los grupos de planifica la jornada. Algunos sólo enuncian las horas y periodos como el que se ve a continuación. (Registro de observación J2)

Horario	Periodo
8:30-9:00	Recepción
9:00-9:30	Desayuno
9:30-9:45	Asistencia y dinámica general
9:45-10:15	Hábitos higiénicos: muda
10:15-10:30	Actividad variable I
10:30-10:45	Actividad motora / estimulación
10:45-11:15	Actividad de patio
11:15-11:45	Almuerzo
11:45-12:00	Hábitos higiénicos: lavado de manos, cara
12:00-12:20	Actividad de espera /estimulación
12:20-13:00	Hábitos higiénicos: cepillado dental/muda
13:00-14:45	Reposo
14:45-15:15	Once
15:15-15:45	Hábitos higiénicos y presentación personal
15:45-16:00	Hora del cuento: Plan Nacional de Fomento Lector(PNFL)
16:00-16:15	Actividad variable II
16:15-16:30	Despedida

Otro ejemplo es el siguiente (registro de observación J4)

Horario	Momento
8:00-8:45	Recepción , bienvenida
8:45-9:25	Formación personal y social, autonomía/ desayuno
9:25-9:35	Encuentro saludo asistencia
9:35-9:50	Lavado de dientes, salud bucal
9:45-10:00	Hora del cuento
10:00-10:30	Muda
10:00-10:40	Expresión corporal/psicomotricidad
10:40-11:00	Actividad ver planificación
11:00-11.25	Patio
11:25-11:35	Hábitos higiénicos
11:35-12:05	Preparándonos para el almuerzo
12:05-12.50	Hábitos higiénicos
12:50-14:30	Hora de descansar
14.30-15:00	Tomando nuestra leche
15:00-15:45	Muda
15:45-16:15	Actividad lógico matemático
16:15-16:30	Despedida

Como se puede observar, no hay periodos libres, excepto el de patio.

A esta organización del tiempo se le ha denominado en los Jardines Rutina u Horario, en el caso de un jardín se le denomina “Mis momentos”. (Registro de observación J3)

Categoría emergente: Momentos libre en la jornada

En tres grupos se observó que existe algún periodo de tipo libre durante la jornada, sin embargo, los adultos guían a los niños señalándoles qué hacer. Ello se da explícitamente sólo en actividad de patio y se observó en momentos de interperiodos o momentos en que no hay nada planificado con antelación.

(Al parecer en un “interperiodo” o momento de espera). Seis bebés se encuentran en una colchoneta Dos niños se salen de la colchoneta y gatean hacia unos materiales de construcción. (bloques de esponja forrados con tela plástica)

E pregunta a los bebés. “¿quieren material de construcción por mientras?”

T1:(coloca una caja con bloques de plástico rellenos de esponjas....son vistosos y llamativos para los niños y niñas de buen tamaño para ellos...finalmente la técnico reparte a cada niño/a un par de estos bloques... (Registro de observación, J3)

Los niños y niñas se deslazan por la sala, la cual está completamente despejado. Todo está guardado en cajas plásticas cerradas, etiquetadas con letras.

Una niña saca una caja de encajes y la técnico se la quita y le llama la atención por haberla sacado. La educadora recoge el material que los niños y niñas dejaron en el suelo.

Categoría emergente: Momentos permanentes como instancia pedagógica

En la organización de la jornada hay períodos establecidos para que los niños se sienten o se desplacen libremente buscando o manipulando material.

Según lo observado en las visitas, en los diferentes grupos de sala cuna menor, se puede ver notables diferencias, es así como sólo un establecimiento tiene el puntaje más alto en el aprovechar todos los momentos como instancias pedagógicas. Hay dos establecimientos J2 y J5 que sus resultados fueron muy bajos. Esta dimensión es de relevancia ya que es revisar la jornada en que están los niños y niñas, donde en todo momento debe de

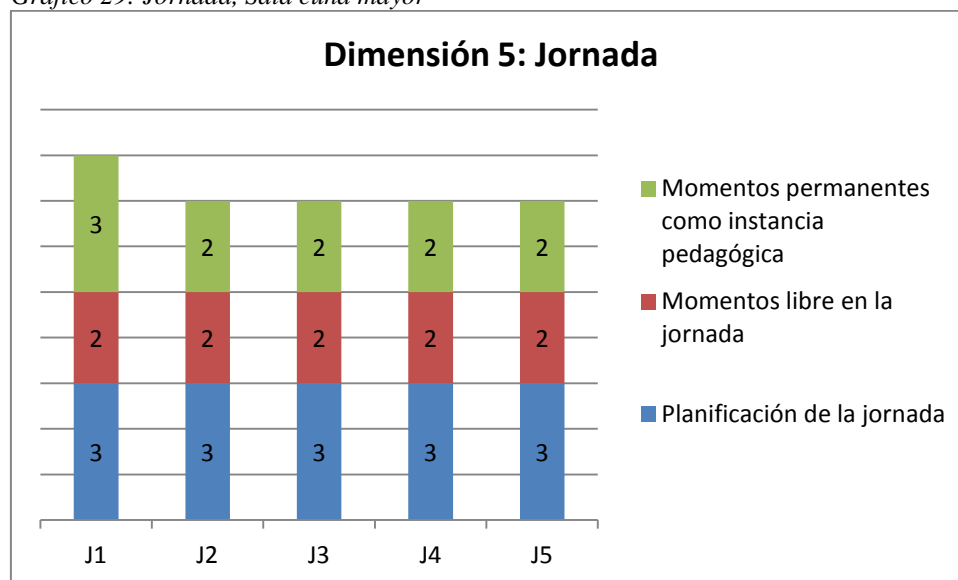
aprovecharse como instancia pedagógica y por otra parte debe de dejarse momentos donde los niños y niñas tengan libertad de elegir. Llama la atención que no haya presencia de un horario visible y planificado en dos centros dado que la Institución (JUNJI) expresamente solicita que esto esté presente.

SALA CUNA MAYOR

Tabla 44: Jornada, Sala cuna mayor

Dimensión 5: Jornada			
CATEGORIAS EMERGENTES			
JARDIN	Planificación de la jornada	Momentos libre en la jornada	Momentos permanentes como instancia pedagógica
J1	3	2	3
J2	3	2	2
J3	3	2	2
J4	3	2	2
J5	3	2	2

Gráfico 29: Jornada, Sala cuna mayor



Categoría emergente: Planificación de la jornada

En todos los grupos observados se ve una planificación de la jornada, algunos sólo especifican el horario y el nombre de la experiencia, otros agregan posibles actividades por parte de los niños y niñas y/o adultos. A continuación un ejemplo (Registro de observación J1)

Horario	Acción
8:30-9:00	Recepción
9:00-9:20	Ingesta leche
9:20-9:35	Hábitos higiénicos
9:35-9:50	Hora del cuento fomento lector
9:50-10:15	Psicomotricidad/yoga
10:15-10:45	Hora de patio
10:45-11:00	Hábitos higiénicos
11:00-11:10	Ingesta de agua
11:10-11:30	Actividad variable
11:30-11:45	Hábitos higiénicos/ fomento lector
11:45-12:00	Juego de rincones (martes, miércoles y jueves)
12:00-12:10	Lombricera compost
12:10-12:30	Hora de almuerzo
12:30-13:00	Hábitos higiénicos
13:00-14:30	Reposo siesta
14:30-14:45	Higiene
14:45-16:00	Ejercicios actividad física
16:00-16:20	Once
16:20-16:30	Despedida

Categoría emergente: Momentos libre en la jornada.

En todos los grupos observados se ven horarios donde se anticipa lo que harán los niños y niñas. Se pudo apreciar que se les invita constantemente a realizar experiencias y que donde hay mayor libertad es en la hora de patio y los días que corresponde juego de Rincones, el que no dura más de quince minutos en la mayoría de los casos.

Juego de rincones (martes, miércoles y jueves) (registro de observación J1)

Categoría emergente: Momentos permanentes como instancia pedagógica.

De los cinco grupos observados, se observa en lo que se categorizó con el puntaje 2, ya que algunos periodos son aprovechados pero no parten del interés de los niños y niñas, a veces son poco pertinentes a lo que se hace. Por ejemplo:

T: (mientras están en el baño los niños les trae sonajeros y se los entrega uno a cada uno y se sienta junto a ellos/as...los niños/as hacen sonar los sonajeros libremente mientras permanecen sentados en las sillas realizando el control de esfínter). Dice: “a la 1 a las 2, y a las 3 los niños/as responden cantando las canciones...” todos los patitos se fueron a nadar...mueven los sonajeros y repiten los sonidos finales de las palabras de la canción...” ¿qué otra canción cantamos?”... (Registro de observación J4)

En otras ocasiones se ven experiencias rutinarias y que para la edad de los niños y niñas podrían ser poco relevantes.

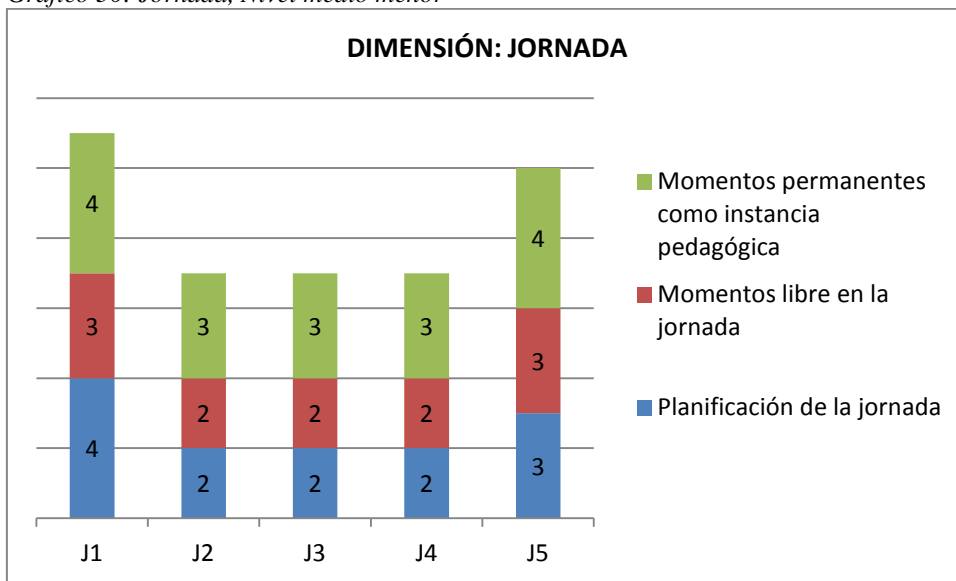
T1 dice “ya vamos a saludarnos” y comienza a cantar “una mano sube, la otra baja...” continúa cantando la canción del saludo...termina y pregunta (mirando por la ventana) “¿quién nos visita hoy?”...” ¿hace frío o hace calor?”...” ¿vamos a buscar paraguas o no?”... (Registro de observación J1)

NIVEL MEDIO MENOR

Tabla 45: Jornada, Nivel medio menor

Dimensión 5: Jornada			
CATEGORIAS EMERGENTES			
JARDIN	Planificación de la jornada	Momentos libre en la jornada	Momentos permanentes como instancia pedagógica
J1	4	3	4
J2	2	2	3
J3	2	2	3
J4	2	2	3
J5	3	3	4

Gráfico 30: Jornada, Nivel medio menor



Categoría emergente: Planificación de la jornada

La educadora señala que deben comenzar a guardar los cuentos para luego saludarse los niños guardan los cuentos en el estante, en este no se logra observar una organización específica y comienzan a cantar la canción “a guardar a guardar...”

En todos los grupos de niños se observan paneles técnicos donde las educadoras presentan antecedentes del grupo como de las planificaciones. Así se evidencia en un registro:

“En el panel se encuentra la planificación de la jornada, la lista de asistencia de los niños/as, la definición estratégica del jardín infantil, política de administración del niño/a enfermo en el jardín, un registro de los niños que participan y los juegos de rincones que realizan”.(Registro de observación J2)

Categoría emergente: Momentos libre en la jornada

Se pudo apreciar en dos grupos cada vez que se observó que existe un periodo en que los niños y niñas son libres de iniciar sus experiencias (J1 y J5) y en los demás se ven muchas experiencias dirigidas.

Categoría emergente: Momentos permanentes como instancia pedagógica

La educadora pregunta de qué sabor es la leche que están tomando , “a ver veamos” les dice con un afectuoso tono de voz , algunos niños/as responden “de frutilla” y luego les pregunta con que esta el pancito y los niños/as responden “ Con huevooooo” y se sienta con ellos en una mesa para terminar el desayuno. (Registro de observación J2)

En todos los grupos a los niños y niñas no se les da la oportunidad de guardar las bandejas vacías donde estaba su comida, pese a que el mueble está a pocos metros. Normalmente la técnico o educadora las retira.

“la educadora en práctica y la otra asistente termina de recoger las bandejas de la mesa de los niños/as y comienzan a preparar las colchonetas para que los niños se preparen para dormir...” (Registro de observación J2)

DIMENSIÓN: ROL ACTIVO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

Tabla 46: Dimensión: Rol activo de los niños y niñas

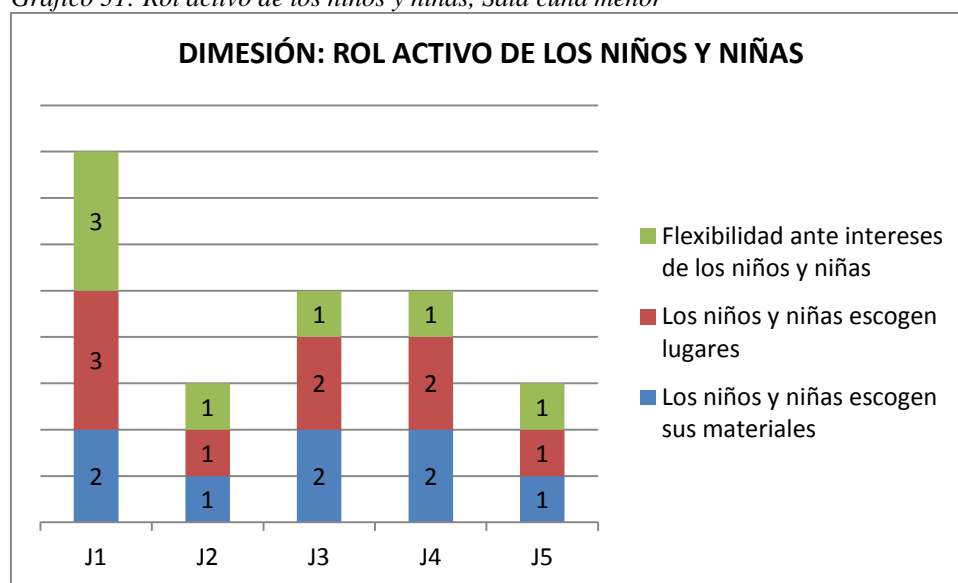
Categorías emergentes	1pto.	2 ptos.	3 ptos.	4 ptos.
Los niños y niñas escogen sus materiales	El adulto entrega los objetos a los niños y niñas sin dar opciones de escoger	Se le da opciones entre dos objetos para que el niño/a escoja.	Se le da opciones entre más de dos objetos para que el niño/a escoja.	Se le permite al niño/ que explore y escoja libremente entre varias alternativas de objetos.
Los niños y niñas escogen lugares	El lugar lo escoge el adulto sin consultar a al niño/a o acoger sus intereses que manifieste.	El adulto elige dónde se realizan las experiencias.	El adulto pregunta a los niños y niñas o les muestra opciones pero no siempre acoge sus elecciones.	El adulto pregunta a los niños y niñas o les muestra opciones para posteriormente acoger su elección de lugares.
Flexibilidad ante intereses de los niños y niñas.	El adulto realiza la experiencia pese a que los niños y niñas no lo deseen.	El adulto no insiste y deja al niños/a con su interés del momento abandonándolo para retomar luego la experiencia.	El adulto realiza la experiencia aprovechando y permitiendo que los niños y niñas utilicen los recursos que escogieron, el lugar o persona.	El adulto varía la experiencia acogiendo intereses, necesidades, características y fortalezas particulares de los niños y niñas que se dan en el momento.

SALA CUNA MENOR

Tabla 47: Rol activo de los niños y niñas, Sala cuna menor

DIMENSIÓN: ROL ACTIVO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS			
JARDIN	CATEGORÍAS EMERGENTES		
	Los niños y niñas escogen sus materiales	Los niños y niñas escogen lugares	Flexibilidad ante intereses de los niños y niñas
J1	2	3	3
J2	1	1	1
J3	2	2	1
J4	2	2	1
J5	1	1	1

Gráfico 31: Rol activo de los niños y niñas, Sala cuna menor



El espacio y la distribución de los materiales favorecen el que los niños y niñas tengan un rol activo, buscando y manipulando materiales con libertad. Cuando son muy bebés los adultos les pasan materiales y en la medida que van creciendo se les deja alrededor varios para que escojan.

Categoría emergente: Los niños y niñas escogen sus materiales

Se observa la intención de favorecer la autonomía de los niños y niñas al escoger materiales, pero muchas veces el orden se privilegia sobre esta capacidad a potenciar en los niños y niñas. Se aprecian en todos los establecimientos cajas con los materiales. Estas son pesadas para que bebés saquen. Los adultos generalmente las ponen a disposición de los niños y niñas.

Todo está guardado en cajas plásticas cerradas, etiquetadas con letras. (Registro de observación J4)

E pregunta a los bebés. "¿Quieren material de construcción por mientras?" (la educadora observa a los bebés que se desplazan y que saquen el material libremente)

T1: ¿Quieren jugar con bloques? (mira a los niños y niñas y coloca una caja con bloques de plástico rellenos de esponjas frente a los bebés y reparte a cada uno un par de estos bloques... Los niños y niñas los toman, se los llevan a la boca, golpean la colchoneta con ellos, golpean a otros niños con el bloque) (Registro de Observación J3)

Categoría emergente: Los niños y niñas escogen lugares

De los grupos observados, los bebés no escogen lugares, normalmente están acostados, los sientan en sus sillas amarrados o tomar en brazos trasladándolos de un lado a otro. En algunos casos los bebés que se desplazan libremente son interrumpidos abruptamente sin permitir libertad en sus decisiones.

TE: toma en brazos al niño que estaba de pie mirando por la puerta, saca la baranda y cierra la puerta de la sala. (Registro de observación J1)

En el mismo grupo se pueden dar situaciones contrarias en diferentes días o en la misma jornada. Así en el mismo grupo el mismo día sucede que son más permisivas las adultas.

T1 y T2 colocan las colchonetas en el medio de la sala... luego van sentado a los niños y niñas en ellas. T3 trae un frasco de talco lo voltea en las colchonetas... los niños con sus manos comienzan a tocarlo y a moverlas sobre el talco... Un niño se sale de la colchoneta y pasa sus manos fuera de ésta. (Registro de observación J1)

En la mayoría de los grupos de Sala Cuna menor no se da opción a los niños y niñas de desplazarse y seleccionar dónde permanecer explorando. Sólo se vio en un grupo (Registro de observación J1)

Categoría emergente: Flexibilidad ante intereses de los niños y niñas

En ocasiones los niños y niñas están entretenidos y abruptamente se terminan las experiencias, sin considerar sus intereses.

Los niños y niñas sentados manipulan libremente el material que está dispuesto en las mesas. Se observan muy concentrados, no miran para otro lado y encajan bloques tipo legos... Un niño le quita el material a una niña...ella llama a la educadora. “¡tía ven!”

E: “préstale un rato el material”

(se dirige al niño quien se lo pasa a la niña y la educadora le pasa otro al niño)

E: “Vamos a tener que guardar todo porque hay peleas

(otros niños y niñas juegan con otros materiales)

E: “*vamos guardando*”

T: “llego la hora de guardar...cada niño y cada niña va a ordenar” (dice a todo el grupo en un tono de voz fuerte y le arrebató los bloques a los niños y niñas que juegan sin pelear.)

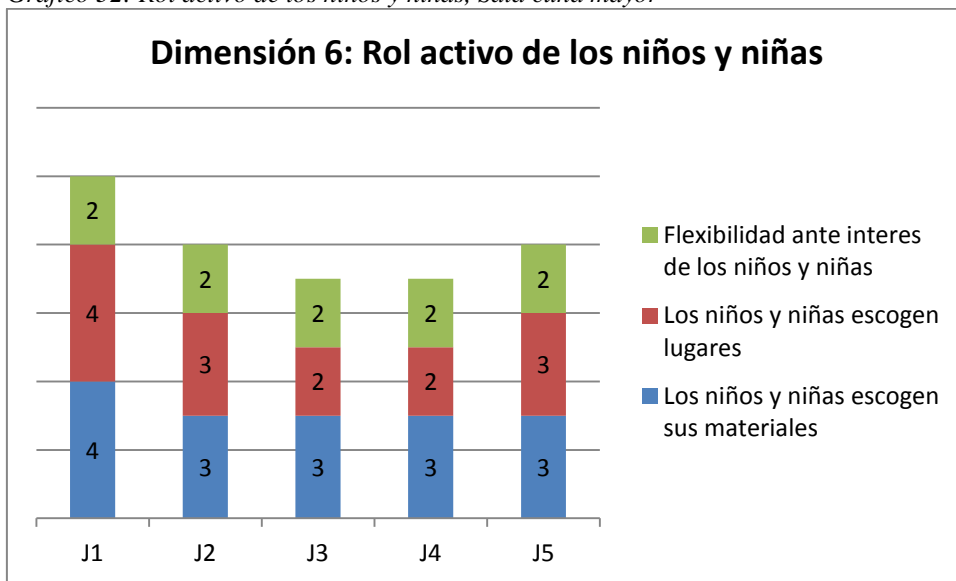
E: (canta) “a guardar a guardar cada cosa en su lugar...”. (Ayuda a guardar a los niños mientras canta) (Registro de observación J5)

ALA CUNA MAYOR

Tabla 48: Rol activo de los niños y niñas, Sala cuna mayor

Dimensión 6: Rol activo de los niños y niñas			
JARDIN	CATEGORIA		
	Los niños y niñas escogen sus materiales	Los niños y niñas escogen lugares	Flexibilidad ante intereses de los niños y niñas
J1	4	4	2
J2	3	3	2
J3	3	2	2
J4	3	2	2
J5	3	3	2

Gráfico 32: Rol activo de los niños y niñas, Sala cuna mayor



Categoría emergente: Los niños y niñas escogen sus materiales

...se les entrega juguetes por mesas. Los niños y niñas los toman y los mueven, se paran a jugar con otros niños de las mesas...comparten los juguetes. (Registro de observación J1)

Se le entrega, desde una bandeja, un vaso de agua a cada niño y niña se les recuerda que deben tomar el vaso con ambas manos.... (Registro de observación J1)

Un niño se tira al suelo y juega con animales de plástico (la educadora lo observa y no impone la experiencia en que se ve que ha planificado) (Registro de observación J1)

Categoría emergente: Los niños y niñas escogen lugares

En algunos grupos se vio que existen rutinas establecidas en cuanto a dónde realizar las experiencias. En éstas no se les consulta a los niños y niñas dónde desarrollarlas. Por ejemplo: el saludo o la comida

La educadora y asistente comienzan a ubicar las sillas para que los niños se sienten en círculo y así comenzar el saludo. (Registro de observación J2)

La educadora se sienta en semicírculo con los niños y niñas, en ese instante les menciona que trabajarán en 2 rincones, uno que será el rincón del hogar donde encontraran materiales como: bebés y utensilios de cocina, en ese instante toma un bebé de los mencionados y realiza la mímica de preparar comida, dársela y dice: “mmmmmm que rica la comida, ¿quieres más?, miren como el bebé come su comidita, rica cierto?...” (Registro de observación J2)

En otros grupos se ve explícitamente cómo se favorece que los niños y niñas escojan sus lugares, especialmente se vio favorecido por la Educadora.

E: “Vamos a sentarnos para mirar algo, cada uno se sienta donde quiera, hay muchas sillas en diferentes mesas”

T: (toma a un niño de la mano con fuerza y lo sienta. El niño se muestra enojado)

E: “Tía deje que escoja, da lo mismo, lo importante es que participe”. El niño se para y se sienta en otra silla y alrededor de otra mesa. (Registro de observación J2)

Categoría emergente: Flexibilidad ante intereses de los niños y niñas.

Muchas veces las actividades terminan abruptamente como se evidenció en los registros. Se cantan canciones alusivas y los niños y niñas deben de postergar lo que estaban realizando. Esto se repite en casi todos los centros visitados. Ejemplo de ello se evidencia:

Los niños están jugando. E: “guardemos los materiales para que conversemos en el círculo” y canta “a guardar, a guardar cada cosa en su lugar” Los niños y niñas comienzan a guardar y ayudan a disponer las sillas en un círculo. (Registro de observación J1)

En ese instante la educadora comienza a cantar la canción “a guardar, a guardar”, la asistente pregunta si hay que guardar y también comienza a cantar en un tono de voz fuerte la misma canción. (Registro de observación J2)

Un niño en el baño quiere poner agua por él mismo en un vaso quitándole a la educadora el vaso de las manos. Ante ello ésta le dice ¿me ayudas a poner agua de la llave en el vaso?, pero no se te vaya a caer el agua.” Así el niño llena el vaso Después la educadora cierra la llave. Mientras él lo hace y después la educadora no dice nada. (Registro de observación J1)

T2 “ya vamos a guardar los instrumentos para ahora bailar con cintas...” (les retira de sus manos el instrumento musical). (Registro de observación J5)

Favorecer el rol activo en los niños y niñas es esencial, donde ellos puedan explorar libremente, escoger materiales, lugares según sus intereses. En todos los grupos se observó que cuando los niños y niñas no se interesan de las propuestas de los adultos, si bien los dejan, no aprovechan lo que los niños y niñas están realizando espontáneamente.

En diversas oportunidades el personal técnico es menor flexible frente a los intereses de los niños y niñas.

Una niña se para y saca material libremente de un estante, llega una técnico y se lo quita para volverlo a dejar en el lugar donde está ubicado. La niña se muestra enojada. (Registro de observación J4)

En ocasiones se ve al personal técnico especialmente con prisa en realizar las experiencias no dando tiempo para que los niños y niñas desarrollen su autonomía.

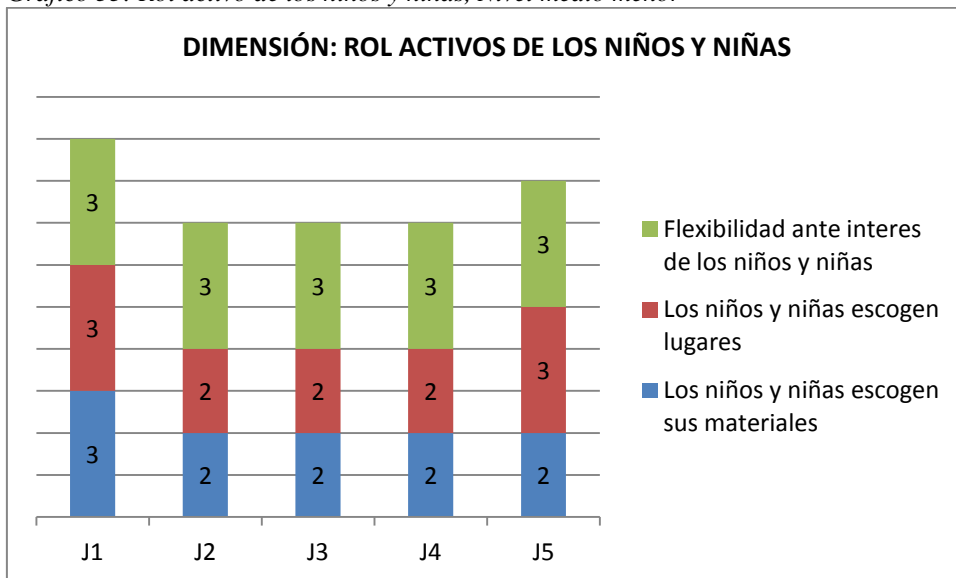
T2 “los que terminan vengan a limpiarse las manos” (les pasa una toalla húmeda por las manos...son limpiados por el adulto, no se les permite que ellos lo hagan por sí solos). “yo te limpio así es más rápido. (Registro de observación J5)

NIVEL MEDIO MENOR

Tabla 49: Rol activo de los niños y niñas, Nivel medio menor

Dimensión 6: Rol activo de los niños y niñas			
	CATEGORIAS EMERGENTES		
JARDIN	Los niños y niñas escogen sus materiales	Los niños y niñas escogen lugares	Flexibilidad ante intereses de los niños y niñas
J1	3	3	3
J2	2	2	3
J3	2	2	3
J4	2	2	3
J5	2	3	3

Gráfico 33: Rol activo de los niños y niñas, Nivel medio menor



Categoría emergente: Los niños y niñas escogen sus materiales

En algunos casos se observa que a los niños y niñas no se les permite desarrollar su autonomía en actividades cotidianas. Por ejemplo en la hora de la comida se les reparte todo, ellos no pueden poner los manteles y menos aún escoger sus alimentos.

En otros casos se les invita a colaborar, tal es el caso cuando el registro da cuenta de lo siguiente:

La educadora reparte un mantel para cada mesa, verbalizando a los niños/as que van a poner un mantel ...y los niños/as ponen el mantel entregado en su mesa. (lo estiran e intentan cubrir ésta). (registro de observación J1)

Categoría emergente: Los niños y niñas escogen lugares

En general prima el interés de los adultos. Las educadoras permiten que niños o niñas se queden en el lugar que deseen, las técnicas son menos flexibles. Eso se ve en repetidas observaciones.

T: Les quita los materiales que libremente a un grupo que los había sacado...llama la atención a los que están en el rincón del hogar manipulando y jugando con el material dispuesto ahí.
Vuelven a armar un círculo con las sillas en el centro de la sala y les pide nuevamente que se sienten.
Vuelve a sacar a los niños y niñas que vuelven a jugar al rincón del hogar.

Sólo dos grupos evidenciaron estar en la categoría 3, donde el adulto pregunta a los niños y niñas o les muestra opciones pero no siempre acoge sus elecciones.

Los niños/as se acercan a los estantes y sacan material: bloques, otros se acercan a buscar cuentos, bloques de plástico... juegan libremente. La educadora pregunta ¿quieres jugar con esto? Un niño está frente a los bloques de madera grandes y con un auto en la mano. La educadora lo invita a ir a una mesa a jugar, el niño muestra resistencia y finalmente accede a ir a la mesa con el auto.
La técnica se acerca a una niña y hace lo mismo que la educadora, llevándola de la mano a una mesa con el material que escogió.

Categoría emergente: Flexibilidad ante intereses de los niños y niñas

Los niños/as se acercan a los estantes y sacan material: bloques, otros se acercan a buscar cuentos, bloques de plástico... juegan libremente. La educadora pregunta ¿quieres jugar con esto? Un niño está frente a los bloques de madera grandes y con un auto en la mano. La educadora lo invita a ir a una mesa a jugar, el niño muestra resistencia quedándose parado, cabeza abajo y callado. La educadora lo toma de la mano y lo acompaña donde están armando una torre unos niños. El se sonríe porque se les cae la torre y arma una al lado con tres cubos y sonríe. (Registro de observación J5)

Las educadoras y técnicos muestran preocupación por favorecer los intereses de los niños y niñas.

La técnico se acerca a una niña y hace lo mismo que la educadora, llevándola de la mano a paseando por varias mesas ya que la educadora le dice fuerte “acompañala y muéstrale para que escoja lo que quiera hacer”. La niña se devuelve a la mesa en que hay cuentos. (Registro de observación, J5)

Como se puede analizar, los niños y niñas tienen intereses, lo que los lleva a desplazarse, a cambiar continuamente de actividad, en este caso se aprecia la flexibilidad por parte de las adultas que están con los niños y niñas.

DIMENSIÓN: EVALUACIÓN*Tabla 50: Dimesión: Evaluación*

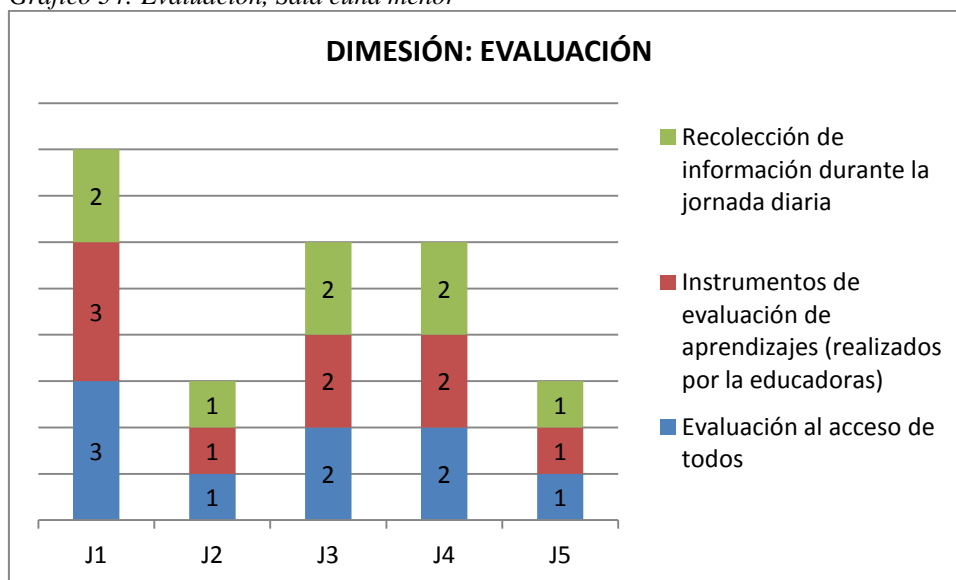
Categorías emergentes	1pto.	2 ptos.	3 ptos.	4 ptos.
Evaluación al acceso de todos	No se ve evaluación	Se tiene acceso a la evaluación cuando se solicita	Se tiene acceso a la evaluación al observar el panel técnico.	Se tiene acceso a la evaluación y además se puede hacer uso de ésta cualquier agente educativo ya que se comprende.
Instrumentos de evaluación de aprendizajes (realizados por la educadora)	No se observan	Se observan pero sólo para la experiencia del día. (dentro de la planificación)	Se observan completos pero sólo para algunos núcleos de aprendizaje además de la planificación diaria.	Se observan completos y para todos los núcleos de aprendizajes.
Recolección de información durante la jornada diaria.	No se observa esta práctica	Se hace un comentario informal entre educadoras (técnico y educadora)	Registran en instrumentos en forma separada	Registran y comentan las anotaciones

SALA CUNA MENOR

Tabla 51: Evaluación, Sala cuna menor

DIMENSION: EVALUACIÓN			
CATEGORIAS EMERGENTES			
JARDIN	Evaluación al acceso de todos	Instrumentos de evaluación de aprendizajes (realizados por la educadoras)	Recolección de información durante la jornada diaria
J1	3	3	2
J2	1	1	1
J3	2	2	2
J4	2	2	2
J5	1	1	1

Gráfico 34: Evaluación, Sala cuna menor



Categoría emergente: Evaluación al acceso de todos

En dos de los jardines infantiles en los grupos de Sala Cuna Menor no se ve evaluación, en otros dos al solicitarles muestran cuadernos donde evalúan y en un grupo se ve la evaluación en el tablero técnico. Esto es primordial a esta edad donde permanentemente los niños y niñas sorprenden con sus exploraciones, descubrimiento, palabras, gestos... sus experiencias y aprendizajes de manera continua.

Categoría emergente: Instrumentos de evaluación de aprendizajes (realizados por la educadora)

En dos grupos no se pudo ver la evaluación, en otros dos se observan pero sólo para la experiencia del día. (dentro de la planificación) y en un grupo se pudo apreciar que hay diferentes instrumentos de evaluación para diversos aprendizajes esperados, evidenciándose su uso, ya que están varios de ellos con registros al día.

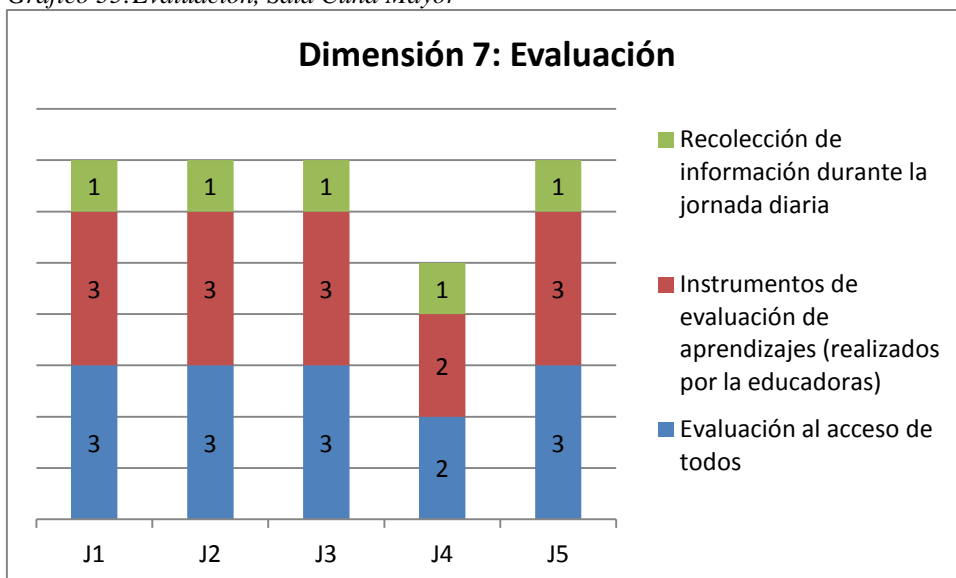
Categoría emergente: Recolección de información durante la jornada diaria.

En general las educadoras señalan hacer comentarios informales al finalizar el día y así se pudo observar en tres grupos observados. En dos no se evidenció esta práctica.

SALA CUNA MAYOR*Tabla 52: Evaluación, Sala Cuna Mayor*

Dimensión 7: Evaluación			
	CATEGORIA		
JARDIN	Evaluación al acceso de todos	Instrumentos de evaluación de aprendizajes (realizados por la educadoras)	Recolección de información durante la jornada diaria
J1	3	3	1
J2	3	3	1
J3	3	3	1
J4	2	2	1
J5	3	3	1

Gráfico 35: Evaluación, Sala Cuna Mayor



Categoría emergente: Evaluación al acceso de todos

Se ven en los paneles técnicos la hoja de planificación con el instrumento de evaluación para la experiencia planificada. En dos casos no se vio en ninguna de las observaciones.

Categoría emergente: Instrumentos de evaluación de aprendizajes (realizados por la educadora)

Se puede ver que las educadoras desarrollan sus propios instrumentos de evaluación. En general son escalas de evaluación numérica (logrado, por lograr y no logrado) En general como lo muestra el gráfico en cuatro de las observaciones se puede ver para diferentes núcleos de aprendizaje, no para todos y en general incompletos.

Categoría emergente: Recolección de información durante la jornada diaria.

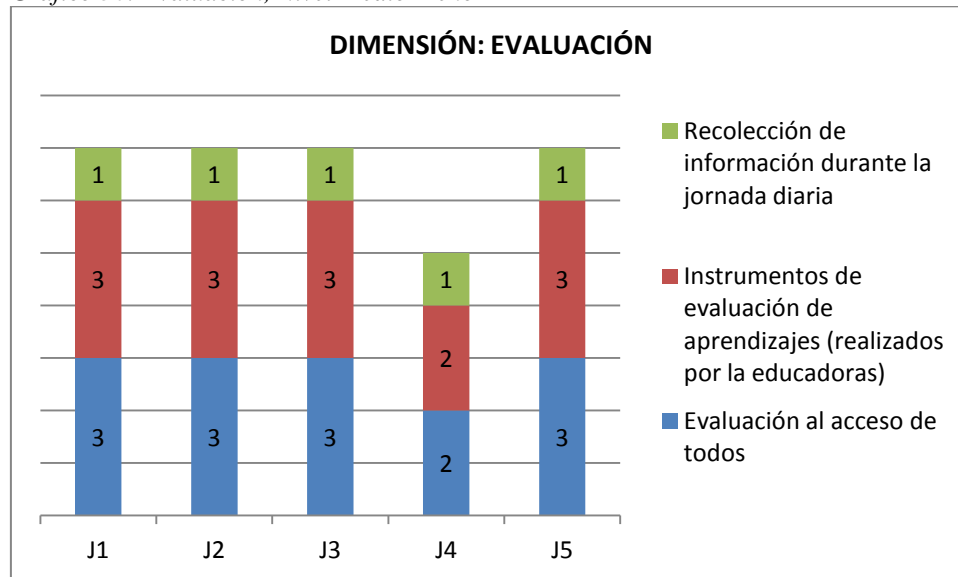
Después de haber estado toda una jornada en los diferentes grupos no se evidencia esta práctica. Los niños y niñas realizan acciones que se perciben interesantes y las adultas comentan pero no hacen registros de ningún tipo en el transcurso de la jornada.

NIVEL MEDIO MENOR

Tabla 53: Evaluación, Nivel Medio Menor

Dimensión 7: Evaluación			
	CATEGORIA		
JARDIN	Evaluación al acceso de todos	Instrumentos de evaluación de aprendizajes (realizados por la educadoras)	Recolección de información durante la jornada diaria
J1	3	3	1
J2	3	3	1
J3	3	3	1
J4	2	2	1
J5	3	3	1

Gráfico 36: Evaluación, Nivel Medio Menor



Categoría emergente: Evaluación al acceso de todos

En todos los grupos se observa la evaluación, casi siempre es parte de una columna de la planificación. Pero no se ve el uso.

Categoría emergente: Instrumentos de evaluación de aprendizajes (realizados por la educadora)

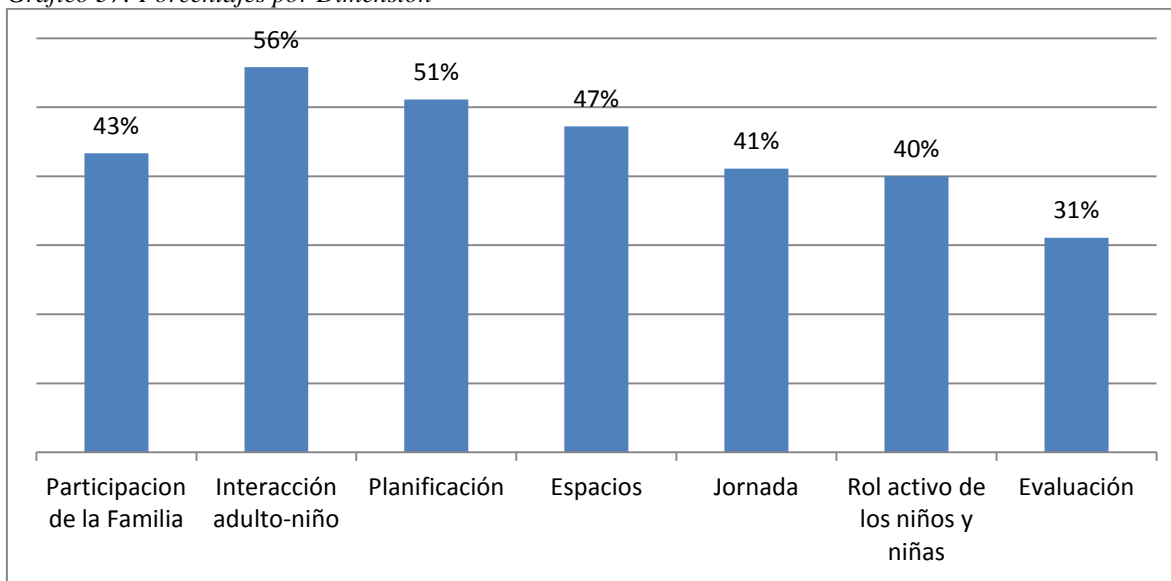
Las educadoras tienen dentro de la planificación algunos indicadores para observar las conductas de los niños y niñas según el aprendizaje esperado (objetivo) Se ven el uso masivo de escalas de evaluación numérica por categorías Logrado, Por Lograr y No Logrado. En tres casos se ven instrumentos elaborados pero sólo para algunos núcleos de aprendizaje además de la planificación diaria. Algunos son de tipo cualitativo:

“La educadora en un mueble busca un cuaderno que es el de registro individual por niño y niña”. (J2)

Categoría emergente: Recolección de información durante la jornada diaria.

No se observa que anoten, fotografíen o comenten lo sucedido cada vez que se observó en los diferentes grupos.

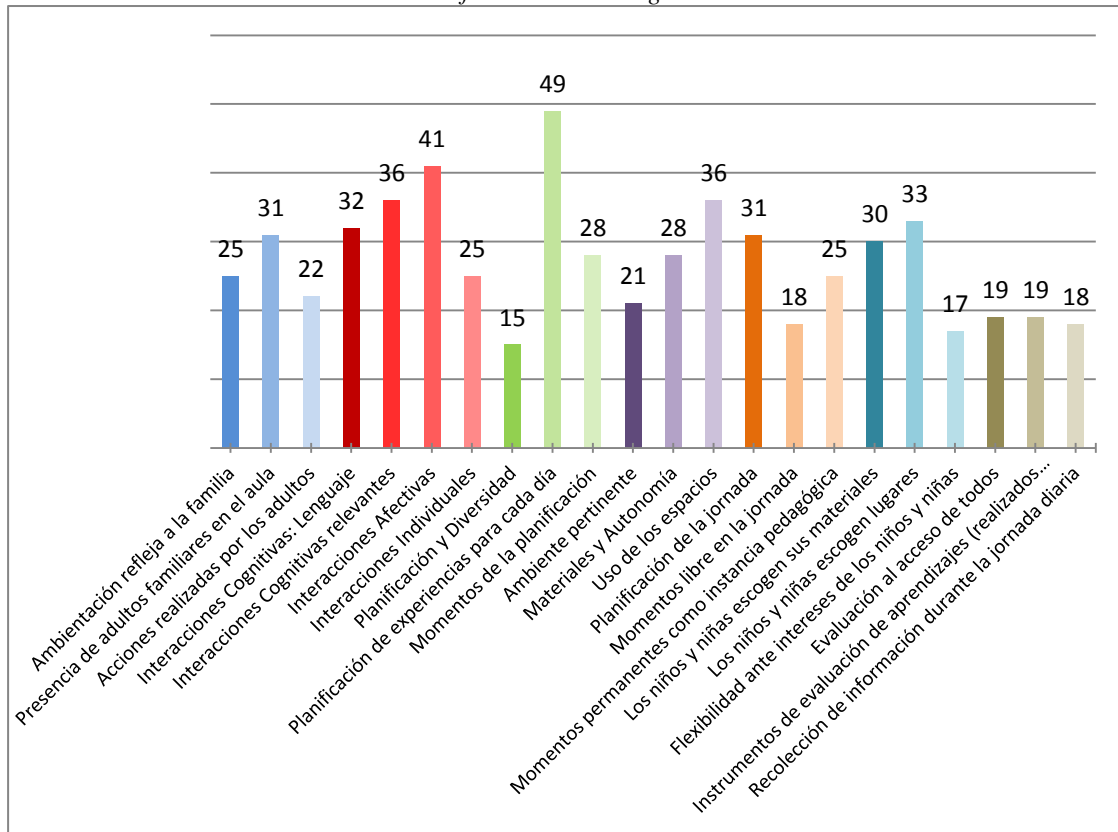
Gráfico 37: Porcentajes por Dimensión



Podemos concluir que la dimensión mejor evaluada es la 2: Interacción adulto niño, obteniendo un 56% del valor total del puntaje, seguido por la dimensión 3: Planificación. En cambio las dos que tuvieron menor porcentaje de logro fueron la dimensión 6: Rol activo de los niños y niñas y la 7: evaluación. En esta última se ve que la evaluación se limita a tener en las planificaciones un listado de indicadores o dice “registro de observación” pero no se ve el uso. En cuanto al rol activo de los niños y niñas, no se ve en un buen nivel ya que generalmente les entregan los materiales y no se observa lo que hacen de manera de apoyarlos en sus decisiones.

Por Categorías emergentes

Gráfico 38: Por Categorías



La Categoría emergente con mejor “evaluación” entre todos los centros y todos los niveles es Planificación de experiencias para cada día, correspondiente a la Dimensión Planificación. Efectivamente, en todos los grupos existen paneles técnicos con documentaciones y la planificación para el día en que se realizaron las observaciones. Curiosamente, la categoría emergente que tuvo menos puntaje fue Planificación y Diversidad, por consiguiente, se puede decir que se anticipa lo que se hará y el para qué, sin embargo, frente a los intereses del momento de los niños y niñas, no se hacen las adecuaciones. Se puede concluir que se planifican experiencias, habiendo una clara intención pedagógica, y cumpliendo con el rol profesional de la educadora señalado en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en que se explicita ser diseñadora del currículo. (MINEDUC, 2001), sin embargo, aún las experiencias de aprendizaje son llevadas a cabo con una mirada homogeneizante donde no se hacen distinciones según las necesidades, intereses, fortalezas o

características de los niños y niñas, además, si éstos tienen otros intereses, no se toman éstos como una fuente de aprendizaje.

Si bien dentro de los objetivos de la investigación o estaba el hacer un análisis comparativo por niveles, sólo se expresará una opinión frente a los resultados de éstos.

De todos los niveles observados, Sala Cuna Menor, Sala Cuna Mayor y Nivel Medio Menor, los niveles que tuvieron mejores resultados fueron Nivel Medio Menor (dos a tres años), no teniendo ningún porcentaje menor de 42%. Puede incidir en que son niños y niñas más grandes y como se desplazan con seguridad puede que por ello puedan explorar libremente, o puedan cambiar de actividades cuando se les presentan lo que de alguna manera “obligue” al educador ser más flexible

Tabla 54: Síntesis de hallazgos recogidos a través de las observaciones de aulas

OBJETIVO	INSTRUMENTO	DIMENSIÓN	CATEGORÍAS EMERGENTES
Evaluar los criterios de calidad curricular seleccionados desde la literatura experta, de algunos Jardines Infantiles públicos de Santiago de Chile que atienden niños y niñas menores de tres años.	Observación	La participación de la familia.	Ambientación refleja a la familia
			Presencia de adultos familiares en el aula.
			Acciones realizadas por los adultos
		Interacciones adulto-niño/a.	Interacciones cognitivas: lenguaje
			Interacciones cognitivas relevantes
			Interacciones afectivas
			Interacciones individuales
		Planificación.	Planificación y diversidad
			Planificación de experiencias para cada día
			Momentos de la planificación
		Espacios educativos.	Ambientación pertinente
			Materiales y autonomía
			Uso de los espacios
		Jornada diaria.	Planificación de la jornada
			Momentos libres en la jornada
			Momentos permanentes como instancia pedagógica
		Rol activo de los niños y niñas.	Los niños y niñas escogen sus materiales
			Los niños y niñas escogen lugares
			Flexibilidad ante intereses de los niños y niñas.
		Evaluación.	Evaluación al acceso de todos
			Instrumentos de evaluación de aprendizajes (realizados por la educadora)
Recolección de información durante la jornada diaria.			

Triangulación metodológica:

Se ha optado por la triangulación metodológica, también denominada: convergencia metodológica, método múltiple o de múltiples medidas, y/o validación convergente, la que permite usar distintos métodos para reconocer y analizar un mismo aspecto de la realidad, en este caso la implementación curricular de los criterios de calidad estudiados.

Analizados y discutidos los datos y hallazgos desde el corpus de la información recogida tanto desde el punto de vista cuantitativos como cualitativos referidos a dimensiones, se desprendieron categorías emergentes. En tal sentido se han generado relaciones entre las diferentes fuentes a través de los instrumentos utilizados, es decir, lo recogido de la opinión de las educadoras a través de las entrevistas semi-estructuradas que nos permitieron acercarnos a las voces de las educadoras, los cuestionarios donde conocimos la opinión de los adultos familiares y la evaluación de las diferentes dimensiones a través de las observaciones de aula. Para tal efecto nuevamente nos remitiremos a las dimensiones estudiadas.

Tabla 55: Dimensiones y categorías según fuentes

DIMENSIÓN	INSTRUMENTO	CATEGORÍAS EMERGENTES
La participación de la familia.	Entrevistas a educadoras	Significación de la participación de la familia
		Tipos de Participación de la familia
		Rol de la Educadora
	Observación	Ambientación refleja a la familia
		Presencia de adultos familiares en el aula.
		Acciones realizadas por los adultos
	Cuestionarios a las familias	Relevancia de la participación.
		Tipo de actividades con familia.
	Interacciones adulto-niño/a.	Entrevistas a educadoras
Relación Directa e individual Educadora-Niño/a		
Tipo de actividades con familia.		
Observación		Interacciones cognitivas relevantes
		Interacciones afectivas
		Interacciones individuales
		Característica de la educación de menores de tres años.
Cuestionarios a las familias		Interacción afectiva.
Planificación.	Entrevistas a educadoras	Coherencia entre el Plan General y el Proyecto del Centro Educativo
		Frecuencia de la planificación
		Participación en la Planificación
		Realización de Adaptaciones Curriculares
		Referentes utilizados para planificar
		Cambios en la implementación de lo planificado
		Tipos de Actividades desarrolladas por los niños y niñas
		Agente Educativo quien desarrolla la Planificación
	Observación	Planificación y diversidad
		Planificación de experiencias para cada día
		Momentos de la planificación
	Cuestionarios a las familias	Contenidos.
		Estrategias didácticas.
		Actividades orientadas para el hogar
		Aprenden los niños y niñas menores de tres en el Jardín
		Lo que aprenden los niños y niñas menores de tres años

Espacios educativos.	Entrevistas a educadoras	Significancia Calidad Espacio
	Observación	Estrategias didácticas.
		Actividades orientadas para el hogar.
		Aprenden los niños y niñas menores de tres en el Jardín.
Cuestionarios a las familias	Material didáctico	
Jornada diaria.	Entrevistas a educadoras	Significación de la organización Ideal del Tiempo
	Observación	Lo que aprenden los niños y niñas
		Momentos libres en la jornada
		Momentos permanentes como instancia pedagógica
Cuestionarios a las familias	Bienestar de los niños y niñas. Momentos permanentes como instancia pedagógica	
Rol activo de los niños y niñas.	Entrevistas a educadoras	Espacios de Exploración libre Rol de la Educadora
	Observación	Los niños y niñas escogen sus materiales
		Los niños y niñas escogen lugares
		Flexibilidad ante intereses de los niños y niñas.
Evaluación.	Entrevistas a educadoras	Características de la evaluación
		Participación
		Contenidos
	Observación	Evaluación al acceso de todos
		Instrumentos de evaluación de aprendizajes (realizados por la educadora)
		Recolección de información durante la jornada diaria.
	Cuestionario a la familia	Evaluación inicial
		Forma de entrega de informe
Finalidad de la entrevista		
Forma de entrega de informe		

5.7 Análisis e interpretación de los resultados según diferentes fuentes de información:

A continuación se presentan cuadros en los que se cruza información obtenida a partir de las respuestas dadas por los sujetos a través de las preguntas realizadas, es decir, la entrevista a educadoras de párvulos que trabajan con niños y niñas menores de tres años y el cuestionario entregado a los adultos familiares de dichos niños y niñas. Además se expresa lo recogido en las observaciones, todo ello de acuerdo a las dimensiones referidas a los criterios de calidad recabados de la literatura experta.

De esta manera la información se presenta en tres columnas, la primera referida a la fuente, la segunda presenta las categorías emergentes según las dimensiones y la tercera denominada “evidencia” alude a los discursos de los sujetos o bien a lo que plantea la literatura experta frente al tema, a modo de ilustrar como ejemplo ya que ésta es muy extensa y amplia al respecto.

Este apartado expresa lo denominado triangulación donde se pudo integrar todo el trabajo de campo además de los referentes teóricos, de manera que éste no se quede sólo como un marco teórico a modo de referencia, sino que se integre a la generación de conocimientos de una manera integrada. Todo lo anterior permite generar un corpus de conocimiento que se reflejan en los resultados de la investigación.

DIMENSIÓN: PARTICIPACION DE LA FAMILIA

Dimensión Evaluación		Evidencia
Relato de educadoras	a) Familia como Agente Educativo b) Mayor Participación de las madres c) tipos de participación d) rol de las educadoras	a) "...Es indispensable tener el apoyo de la familia para obtener resultados pedagógicos..." (Educatora J2 NMm) b) "...Mensualmente se invitan como 5 o 6 papás, o sea vienen casi solo las mamás..." (Educatora J1 SCM) c) "...Elaboración de materiales, pancartas, disertaciones, Papelógrafo, todo lo que concierne experiencias de aprendizajes intentamos incorporarla. Ellos firman un contrato de participación..." (Educatora J2 SCM) d) "...nosotras como educadores tenemos la función de ser el segundo agente educativo, es un complemento..." (Educatora J4 SCm).
Relato de adultos familiares	a) Relevancia de la participación. b) Tipo de actividades con familia.	a) Un 71,1% señalan que es importante la participación b) Las invitaciones son, en todos los ámbitos, mayores a las asistencias; y esta diferencia es de, al menos 8,9% (para el caso de las convivencias).Las reuniones son las actividades en que más participan los adultos familiares, siendo en un 82,2% y una cantidad mucho menor son los talleres con un 14,4%.
Relato de lo observado	a) Ambientación refleja a la familia b) Presencia de adultos familiares en el aula. c) Acciones realizadas por los adultos	a) Existen elementos que han llevado las familias de todos los niños y niñas y se observa su uso. b) Hay más de un familiar interactuando con los niños/s. c) Los adultos familiares realizan experiencia de aprendizaje con su hijo y otros que le rodean en acuerdo con los adultos educadores.
Según literatura experta	a) (Barudy y Dantagnan, 2005). b) Dewey (1973)	a) es decisivo la comunicación familia-escuela, el involucramiento de la familia en las tareas escolares y la articulación entre los códigos culturales de la familia y escuela b) idea de comunidad educativa, donde todos tenían una importancia para participar, destacando la presencia de la familia

	c) Maturana (2009)	c) Toda escuela es una comunidad humana, ya que las personas que la componen la generan a través del convivir. La comunidad surge a partir de las acciones que las personas realizan en todo momento
--	--------------------	--

Análisis:

En los resultados que se recogieron de los cuestionarios a las familias, éstas prácticamente en su totalidad se reconocen como primer agente educativo de sus hijos, considerándose como pilar fundamental de ésta, reconocen la importancia, y declaran complementar lo aprendido por sus hijos en el jardín infantil en sus hogares. Ello coincide con la literatura e investigaciones referidas al respecto. Como se ha afirmado, es decisivo la comunicación familia-escuela, el involucramiento de la familia en las tareas escolares y la articulación entre los códigos culturales de la familia y escuela (Barudy y Dantagnan, 2005).

Por otra parte es de relevancia que la familia comprenda cuál es la participación que se espera de ellos. Como señala R. Blanco, Umayahara, M., y Reveco, O. (2004). “el concepto de participación en la educación en general es confuso. Se le homóloga con asistencia, presencia, entrega de recursos o acción”, no se refiere a participar a reuniones donde generalmente los padres y madres escuchan o realizan actividades que el docente muchas veces diseñó siendo “sorpresa” para ellos a la hora de la reunión, por el contrario, dichas autoras mencionadas, precisan que “participar implica la posibilidad de incidir, decidir, opinar, aportar y disentir... es necesario remitirse al tema del poder, pues para participar se debe contar con el poder para que la voz de quien habla tenga un status” permitiéndole expresar libremente sus ideas y opiniones, teniendo la oportunidad de influir y aportar a la mejora.

Además de los referentes teóricos amplios al respecto, la institución que alberga estos jardines, JUNJI desde su creación en 1970, ha reconocido y relevado la importancia de las familias en la educación de sus hijos e hijas, diseñando a lo largo del tiempo, diferentes estrategias y creado distintos mecanismos tendientes a promover, facilitar y ampliar la participación de las familias en el quehacer educativo institucional e inclusive una “política de participación de la

familia”. (JUNJI, 2010 b) y declara que la familia es “un actor indispensable en la realización de una labor educativa conjunta, adecuada, y complementaria para optimizar el crecimiento, progreso y aprendizaje del niño y niña.” (JUNJI; 2005, p13)

Destaca entre ellos la presencia de enunciados como “reforzamiento” o “apoyo”, los que generalmente vinculan de forma explícita su educación con la labor de la institución preescolar. Es importante considerar sin embargo que estas respuestas pueden estar mediadas por el contexto de aplicación de la entrevista a través de dichas instituciones. Aun así, son varios los familiares que parecen comprender la educación familiar como un complemento a la preescolar. Llama la atención que esto no sea al revés, lo que sugiere el alto valor que se tiene de esta última. Esto no es, como cabe esperarse, la única posición; en algunos casos parecen generar distinciones más radicales. Por ejemplo, en el caso de aquellos que mencionan que la importancia de la educación familiar radica en la enseñanza de valores, se puede inferir (en base a las escrituras), que suponen que la preponderancia de la educación valórica está en núcleo familiar, más que un trabajo conjunto. Pero el peso específico de estos enunciados en los cuestionarios se mantiene bajo, como evidencia el hecho de que el conjunto de enunciados sobre la importancia valórica de la educación familiar solo es el 14,1% de las respuestas válidas.

En cuanto a la participación en actividades organizadas por el centro educativo, la categoría menos recurrente sea la de convivencia, considerando que ese tipo de actividades de índole social acercan más a las personas tanto hacia su compromiso con la institución como a su entendimiento de la labor pedagógica que se realiza en el establecimiento.

Las reuniones constituyen la actividad de mayor prevalencia en los establecimientos, siendo el medio de para comprender la labor pedagógica que ocurre dentro del aula.

Según los resultados arrojados por los cuestionarios, ésta demuestra que son más los esfuerzos por parte del establecimiento a fomentar la participación de la familia que la respuesta de ellas a estas invitaciones, en algunos casos como el realizar actividades, la diferencia es de un 34,5%

Es cuanto al rol que cumple la familia, éste es crucial en el desarrollo del niño, Rousseau, manifiesta en sus libros, basado en la creencia de que las madres podrían educar a sus hijos, aportando la opción de que la educación se inicie desde el nacimiento, es en este punto donde se encuentra nuevamente con los resultados de los cuestionarios, donde la familia se ve a sí misma como el primer agente educativo, pero acompañado de una institución que lo guía y respalda.

Las educadoras, también mencionan en las respuestas al cuestionario, esta importancia, por ejemplo:

“...para mi participación no es que sea solo presencialmente, no es solo que venga la madre, la idea es que participen desde el hogar, que participe contribuyendo de alguna manera...” (Educadora Medio Menor B)

En las observaciones realizadas en los jardines infantiles se deja de manifiesto que solo un jardín cumple a cabalidad las tres categorías que demuestran la participación de la familia (ambientación refleja a la familia, presencia de adultos familiares en sala y acciones realizadas por los adultos)

Quedando en el registro de observación que señala: *“llega una niña los padres son acogidos por la educadora que pregunta sobre el estado de salud de ésta, es importante destacar que se percibe una relación amable”*.

Al cotejar este aspecto, con lo revisado en la teoría y con las respuestas al cuestionario aún estarían faltando más instancias de verdadera participación que den cuenta de una integración real de la familia al hecho educativo.

Las instancias de colaboración y participación, se establecen en entrevistas personales, al ir a dejar o buscar al hijo o hija, reuniones, actividades extra programáticas, entre otros, como lo manifiestan, Mir, M., Batle, M. y Hernández, M. (2009).

En este contexto, el objetivo de los jardines infantiles y programas en JUNJI, es crear un centro educativo, amable, activo, creativo, habitable, documentado y comunicable. Un

lugar de aprendizaje, desarrollo y reflexión, en que niños, niñas, educadoras, técnicas y familias se encuentren bien, relacionándose e interactuando cotidianamente en un ambiente de encuentro y clima positivo. (JUNJI, 2010 a, 12)

Llama la atención de que de los cinco (5) jardines observados, solo uno destaque en esta dimensión (J1), de acuerdo a la teoría consultada, lo revisado en la entrevista de las Educadoras y cuestionario de respuesta a las familias, todos coinciden y relevan a la familia como primer agente educativo y la importancia de ésta en la participación no solo de tipo social que pueda ocurrir en establecimiento, si no que en instancias pedagógicas, de acuerdo a la observación en un jardín se demostró este hecho, donde se vio claramente esta realidad. Así lo explica el registro:

“La educadora les informa a los niños/as que tiene una sorpresa, esa sorpresa es una mamá que viene a hablar sobre el árbol de las mandarinas, la mamá comienza a abrir un papelógrafo y comienza a disertar, señala el tamaño del árbol, el fruto que da, las vitaminas que entrega esa fruta, su forma de consumo, la educadora afirma el papelógrafo hasta que la mamá termina de disertar. Luego la educadora comienza a realizar preguntas al grupo de niños/as sobre las mandarinas, ¿de qué color son?, ¿son dulces o saladas?, ¿Son grandes o pequeñas? Y cuenta que más adelante realizaran una actividad con las mandarinas enviadas por los papás ...-“

Como se puede apreciar, la dimensión participación de la familia está explicitada desde varias aristas, una tiene claro asidero en lo que la teoría manifiesta, la idea de comunidad educativa, construcción colaborativa de los proyectos de la institución (Proyecto educativo institucional), donde la familia tiene un rol preponderante, donde su opinión y experiencia construye en conjunto el tipo de educación que aspira para su hijo, por otra parte su participación también se constata en su respuesta a las múltiples actividades que el jardín genera para incluirlas y que asuman su rol preponderante como primeros agentes educativos, a pesar que ellos mismos se reconocen como tal, varias investigaciones mencionadas en este apartado dan cuenta de ello, donde se explicita que cuando las familias están involucradas en la educación de sus hijos, hay mayor desarrollo de seguridad y por ende capacidad de investigación por parte de los niños y niñas, menor deserción escolar a futuro, por nombrar algunos. Por tanto, cabe preguntarnos si los criterios de calidad para este grupo etario están

definidos, qué falta para que se ejecuten? De quién o qué depende?. En el apartado relativo a las propuestas, se intentará generar algunas acciones para resolver este punto.

Si bien la educadora lidera el proceso, no puede trabajar en forma aislada, debe de promover el trabajo con la comunidad educativa, es decir, las familias, otros profesionales, personal de apoyo, miembros de la comunidad circundante y evidentemente los mismos niños y niñas.

Hoy se sabe que las familias son diversas y muchas veces no sólo participa la familia nuclear en la educación de los niños/as, por tal motivo, si bien el trabajo con toda la comunidad educativa es relevante, el trabajo coordinado y con alto nivel de participación con la familia en la primera infancia es fundamental.

DIMENSIÓN: INTERACCIÓN ADULTO-NIÑO-NIÑA

Dimensión interacción adulto- niño- niña		Evidencia
Relato de educadoras	<p>a) Organización del grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Según diagnóstico • Según experiencias de aprendizaje • Según edades • Según Cantidad de Adultos • Según el interés del niño/a <p>b) Relación Directa e individual Educadora-Niño/a</p> <ul style="list-style-type: none"> • Periodos de hábitos • Actividades o experiencias pedagógicas 	<p>a) “Si hay niños que arrojen un resultado en las actividades bajo se deja en el primer grupo” “Tenemos diferentes formas de organizarnos de acuerdo a las experiencias de aprendizaje por ejemplo”... (Educadora J2 NMm) (MMB-3) “al realizar las actividades realizamos sub grupos y para trabajar en los rincones”. Educadora...Medio Menor A (MMA-3) “El trabajo individual y mucho más personalizado es muy complejo de realizar debido a la dotación de personal y a la cantidad de niños y niñas en aula... Educadora J5 SCM y NMm”. “Si, por intereses de los párvulos, ellos eligen con quien trabajar”... Educadora MMayora J1</p> <p>b) Otro momento de relación personal, es la alimentación y el lavado de manos y cara, donde uno se dirige específicamente a un solo niño o niña y puede mantener mayor contacto con él, pero aun así es un periodo corto...Educadora J4 NMm.</p>

Relato de adultos familiares	<p>a) Característica de la educación de menores de tres años</p> <p>b) interacción afectiva</p> <p>c) Interacciones cognitivas: lenguaje</p> <p>d) Interacciones con otros niños</p>	<p>“Paciencia por parte de los profesionales que atienden a los niños, porque hoy los niños son difíciles” “tranquilidad de saber que sus hijos están bien cuidados y atendidos”. “Mi hija tiene una buena relación con las tías” “Aprende a hablar más porque le cantan y le conversan” “Aprende a relacionarse mejor con los amigos”. “Aprende a compartir”</p>
-------------------------------------	--	--

<p>Relato de lo observado</p>	<p>a) Interacciones cognitivas: lenguaje</p> <p>b) Interacciones cognitivas relevantes</p> <p>c) Interacciones afectivas</p> <p>d) Interacciones individuales</p>	<p>Las relaciones adulto- niño deben ser atendidas desde estos factores para validar calidad educativa.</p> <p>Se planifica diariamente pensando en interacciones cognitivas relevantes</p> <p>Se evidencia afecto en expresiones de diferente tipo</p> <p>Las interacciones individuales son en su mayoría en periodos de aseo o la llegada. Muchas veces se hacen experiencias grupales o en pequeños grupos.</p>
--------------------------------------	---	---

<p>Según literatura experta</p>	<p>a) Megan Gunnar en Campbell (2001) Interacciones positivas</p> <p>b) Maturana (2001) Interacciones respetuosas en tanto sujetos de derecho.</p> <p>c) Tonucci (2007) Interacciones considerando la importancia de la voz de los niños y niñas.</p> <p>d)Gopnik (2010) Interacciones que permitan que los bebés exploren. Ofrecer Experiencias diversas y novedosas</p>	<p>a) Los adultos que participan del proceso educativo deben de preocuparse de favorecer interacciones personales positivas, ya que este tipo de clima humano claramente genera escenarios favorables para el aprendizaje y libres de estrés.</p> <p>b) es esencial la interacción afectiva que se desarrolla entre educador y educando, con un profundo respeto, lo que aportará al desarrollo como un ser humano, con la aceptación del otro como “legítimo otro”.</p> <p>c) la primera y más importante acción que ha de emprenderse es la de dar a los niños y niñas el papel de protagonistas, darles la palabra, permitirles expresar opiniones, ponernos en actitud de escucharlos, de desear comprenderlos y con voluntad de tomar en cuenta aquello que ellos dicen.</p> <p>d)”los bebés desde pequeños son grandes investigadores...gastan gran energía e incluso corren riesgos, ya que son “máquinas de aprendizaje casual.</p> <p>los bebés prefieren mirar o escuchar cosas nuevas en lugar de cosas ya vistas u oídas. Si exponemos a los bebés al mismo sonido una y otra vez... se aburren y se alejan del sonido. Si les exponemos algo nuevo, prestan atención y empiezan nuevamente a escuchar y volverse al sonido.</p>
--	---	--

Análisis:

Como primer análisis, la visión de las educadoras es trascendental en la dimensión interacciones adulto- niño-niña ya que son ellas quienes comparten mayor tiempo con los ellos.

Dentro de los relatos de las educadoras, es importante destacar la interacción por grupos, el cual posee ventajas como trabajar en rincones con un número de niños y niñas apropiados para darle a cada uno tiempo y dedicación, pero, a su vez dividir en grupos según evaluaciones diagnosticas juntando a los niños por desempeño se contradice con la literatura experta que señala que los procesos de aprendizaje pueden darse de la mano bajo la relación niño-niño en donde el que posee mayor dominio de algún fenómeno o habilidad puede crear un “andamiaje” con sus compañeros, otorgándoles además significancia en el desarrollo de situaciones cognitivas.

Como segundo aspecto importante, las experiencias debiesen estar cargadas de buen trato, y de propiciar los principios pedagógicos que el ministerio de educación adhiere en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Y a orientaciones de la JUNJI. Lo que se le ha llamado interacciones afectivas.

La triangulación teórica con los aspectos emergentes según lo observado, el relato de adultos familiares y el testimonio de las educadoras, así como lo observado (en su mayoría), existe un clima y interacciones especialmente de carácter afectivo, lo que es vital en esta edad. Como se hizo explícito en el marco teórico de a presente investigación, la literatura experta, ha demostrado que cuando los niños y niñas se estresan generan la *hormona cortisol*, la que tiene efecto dañino en su metabolismo, el sistema inmunitario y en el cerebro, haciéndolos vulnerables a procesos que destruyen las neuronas y reducen el número de conexiones en ciertas zonas, pudiendo sufrir retrasos en el desarrollo de los aspectos cognitivos, motor y social. (Megan R. Gunnar en Campel, 2001). Evidentemente existe una

preocupación de la educadoras al respecto lo que se reconoce por los adultos familiares de los niños y niñas en sus respuestas.

A modo de ilustración se pusieron algunos referentes teóricos en el cuadro, pero si se observa lo señalado por la psicóloga Alison Gopnik (2010) quien estos últimos años ha sorprendido con todo el potencial que tienen los bebés con sus aportes científicos, demanda a que en las interacciones adulto- niño-niña se les de mayores espacios para ser libres y explorar. En variadas observaciones se constató que en general los niños y niñas pocas veces inician sus experiencias, siendo el adulto el que los invita. Al señalar que son “máquinas de aprendizaje casual”, si lo llevamos al campo educativo, es de relevancia dar más espacios a la casualidad, a la exploración, al autodescubrimiento. A su vez potenciar interacciones cognitivas presentándole experiencias o entornos de aprendizaje que les permitan cuestionarse y ser esos investigadores innatos que señala la autora antes mencionada.

Por último es importante relevar que es de gran peso argumentativo que los adultos familiares opinen que ellos están tranquilos y conscientes que en el jardín los niños están bien cuidados. Esto evidencia que las interacciones son sanas y otorgan tranquilidad a los adultos familiares.

DIMENSIÓN: PLANIFICACIÓN

Dimensión Evaluación		Evidencia
Relato de educadoras	<p>a) Coherencia con el proyecto educativo del centro escolar.</p> <p>b) La frecuencia de la planificación.</p> <p>c) La participación en el diseño de la planificación.</p> <p>d) Las adaptaciones curriculares.</p> <p>e) Los referentes de las educadoras para planificar.</p> <p>f) La implementación de la planificación.</p> <p>g) Los tipos de actividades.</p> <p>h) El agente educativo que desarrolla la planificación.</p>	<p>a) "...nosotros hacemos el diagnóstico según la necesidad de los niños y tenemos un plan que se trabaja en sala que incluye a los niños, a los apoderados y a la comunidad..." Educadora Medio Menor A (MMA-3)</p> <p>b) "...Se realizan planificaciones semanales, las cuales se publican y registran en un formato..." (Educadora MMayor J1).</p> <p>c) "...En la elaboración participa todo el equipo de sala, ya que con ellas se debe realizar, también tienen otra mirada la cual ayuda bastante en la realización de las actividades..." (Educadora SC J4).</p> <p>d) "... Franquito el niño autista siempre tenía una adulto apoyándolo, había una persona siempre con él, aunque aprendió a autovalerse en el patio, al lavarse los dientes siempre estábamos pendiente de él y luego los mismos niños lo ayudaban..." Educadora Medio Menos B (MMB-3)</p> <p>e) "...Bueno nosotros estamos trabajando con todo lo que tenga que ver con efectividad, todo lo que tenga que ver con el buen trato, por lo menos este mes, eso es lo que estamos viendo ahora..." (Educadora Medio Menor A (MMA-3).</p> <p>f) Cuando hay variables externas como el clima y la actividad está planificada para el aire libre... Educadora MMayor J1</p> <p>g) Se realizan experiencias significativas y novedosas de acuerdo a su nivel de desarrollo y aprendizaje ya logrados. Las experiencias de aprendizaje apuntan a todos los ámbitos de aprendizaje... Educadora SC y NMm J5.</p> <p>h) Las llevamos a cabo las tres en conjunto y más alguna participante de la familia o alumnas en práctica... Educadora Medio Menos B (MMB-3)</p>
Relato de adultos familiares	<p>a) Contenidos.</p> <p>b) Estrategias didácticas.</p> <p>c) Actividades orientadas para el hogar.</p>	<p>a) Mayor conocimiento por parte de los niños en ecología, huertos, reciclaje y convivencias.</p> <p>b) "Exploración directa, Actividades al aire libre, Aprendizaje de su entorno..."</p> <p>c) Hábitos (uso servilletas) Bajarlo del andador Cambio en la alimentación y el dormir</p>

		Reforzar lo aprendido Conversación cambios de conductas (peleador)
Relato de lo observado	a) Planificación y diversidad b) Planificación de experiencias para cada día c) Momentos de la planificación	Estándares de calidad que deben estar siempre presentes en las tareas educativas de los centros.
Según literatura experta	<p>a) Bassedas (2007) Anticipación de estrategias.</p> <p>b) Zabalza (2008) Acción profesionalizante</p> <p>b) Peralta (2012) Rol del educador</p>	<p>a) Ayuda al pensamiento estratégico del enseñante una sospecha inteligente de hacia dónde pueden ir las cosas.</p> <p>b) Al planificar los docentes se transforman en confeccionadores del curriculum, lo que requiere un compromiso, racionalidad y profesionalización...</p> <p>c) La Planificación es una acción relevante para el desarrollo de la profesión de las educadoras, es el eje por el cual ellas seleccionan los aprendizajes y definen qué le enseñaran a los niños y niñas. Por lo que planificar reviste una labor fundamental, que requiere por parte de las educadoras compromiso, racionalidad y profesionalización en su labor.</p>

Análisis:

Como se ha mencionado anteriormente, la planificación es una base que permite guiar, organizar, clarificar y proyectar el trabajo educativo a corto, mediano y largo plazo. Es un estándar de calidad que potencia los aprendizajes de los niños y niñas. Es un estándar de calidad de la cual se deben hacer cargo las educadoras del nivel en su creación y ejecución. Sin embargo, no debe quedar fuera el centro educativo, el cual debe tener intenciones pedagógicas claras de qué tipo de planificaciones hacer, saber evaluarlas y retroalimentarlas con tiempo.

En esta dimensión se relaciona eficientemente el discurso de la literatura experta al respecto y el denso registro del discurso de las educadoras. Ellas dominan muchas categorías que dicen trabajar constantemente haciendo un potente trabajo en esta área.

Finalmente se puede desprender que tanto educadoras como centros, destinan bastante tiempo en trabajar en esta área para realizar el trabajo de planificación con la rigurosidad que la teoría señala, relevando tópicos importantes, haciendo participe a la comunidad, lo cual da señales acerca del gran trabajo que se hace por parte de la JUNJI en este aspecto.

DIMENSIÓN: EVALUACIÓN

Dimensión Evaluación		Evidencia
Relato de educadoras	<p>a) Según marco de referencia (edumétrica/ ref a criterio psicométrica/norma)</p> <p>La evaluación se realiza en forma individual a cada niño.</p> <p>La evaluación la relacionan con instrumentos preconcebidos, que se caracterizan por tener una escala de resultados y procedimientos. Este tipo de visión se relaciona fuertemente con uno de los primeros enfoques sobre la conceptualización de la evaluación, la cual era concebida como una medición cuantitativa y conductual.</p> <p>b) Según la función:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstica - Formativa - Acumulativa <p>c) Según participación</p>	<p>a) La evaluación para mí debe ser prácticamente individual, entonces eso nos favorece el registro pedagógico individual que tenemos porque de ahí saco el panorama de cada niño y en la interacción con él”. Educadora Medio Menos B</p> <p>“Los indicadores evalúan los aprendizajes esperados de los niños y niñas que deberían tener de acuerdo a su edad”. Educadora J5 SCM y NMm</p> <p>b) “Inicialmente se aplica una evaluación diagnóstica, de acuerdo a estos resultados, seleccionamos los aprendizajes esperados que trabajaremos durante el año, luego en el mes de julio se realiza una evaluación intermedia la cual nos orienta los avances de aquellos niños y niñas que en la evaluación diagnóstica no superaron el 50% de logro, luego en el mes de noviembre se realizará una evaluación final”. Educadora J5 SCM y NMm</p> <p>c) “Participan a ver, los niños, la familia, porque la familia también evalúa logros de aprendizaje que han obtenido los niños y nosotras”. Educadora J2 SCm(MMB-3)</p>
Relato de adultos familiares	<p>a) Entrevistas al ingreso</p> <p>b) Finalidad de la entrevista</p> <p>c) Forma de entrega de informe</p>	<p>Se desprende de las respuestas de la familia que la entrevista es el medio que posee el centro para entregar información relativa a sus hijos e hijas.</p> <p>Se considera a la entrevista como un instrumento de recolección de información muy fidedigno y usado a nivel educativo, ya que permite averiguar aspectos importantes de la vida de un niño o niña.</p>

Relato de lo observado	<p>a) Evaluación al acceso de todos</p> <p>b) Instrumentos de evaluación de aprendizajes (realizados por la educadora)</p> <p>c) Recolección de información durante la jornada diaria.</p>	Aspectos básicos para lograr exitosamente el proceso evaluativo.
Según literatura experta	<p>a) Garanto (1989) La evaluación posee etapas históricas</p> <p>b) Castillo y cabrerizo (2003) la evaluación comprueba objetivos</p> <p>c) Cronbach (1963) Evaluación como colaboradora de toma de decisiones.</p> <p>d) Santos Guerra (2000) Evaluación como constructora de un dialogo entre actores educativos</p> <p>e) Bassedas (2013). Evaluación como indicador de la diversidad</p> <p>f) Forman, 2005 aspectos que deben existir en el proceso evaluativo</p> <p>g) Hoyuelos (2006) Relevancia de documentar para comprender.</p>	<p>a) La evaluación posee una etapa conductiva y posterior a esto, una etapa de congruencia entre objetivos y su grado de consecución</p> <p>b) la evaluación fue considerada como el mecanismo que permitía comprobar el grado de consecución de los objetivos propuestos.</p> <p>c) Propone la evaluación como la recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo.</p> <p>d) la evaluación educativa aún es vista como ...un fenómeno habitualmente circunscrito al aula, referido a los alumnos y limitado al control de los conocimientos adquiridos a través de pruebas de diverso tipo.</p> <p>e) Al evaluar hay que respetar la diversidad.</p> <p>f) Natural, participativa, sistemática, activa</p> <p>g) La documentación consiste en la recogida y exposición sistemática y estética (a través de escritos, imágenes, paneles, vídeos, palabras de los niños y niñas, productos gráficos) de los procesos educativos. No se trata solo de plasmar lo acontecido, sino de construir –en diversos formatos– un producto público que dé cuenta narrada de lo vivido.</p>

Análisis:

Respecto de esta dimensión, los discursos de los actores educativos difieren y comparten algunos aspectos. Como visión principal se manifiesta que existen divergencias entre la literatura experta y la realidad chilena del trabajo evaluativo. En cuanto a enfoques paradigmáticos de evaluación, aun se ve una tendencia hacia la evaluación estandarizada.

Como segundo análisis, cabe destacar que la literatura experta ha trabajado y pensando durante décadas las características y definiciones importantes del proceso evaluativo. Sin embargo, al pasar de la teoría a las políticas públicas, se ve solo un aspecto de la evaluación: que sirva para controlar aprendizajes logrados o no en un tiempo determinado. Es aquí donde la teoría y la práctica está alejada en un grado considerable puesto que llega a ser por momentos contradictorios lo que los autores definen y lo que se realiza cotidianamente. Más confuso es el área de los adultos familiares quienes en su mayoría desconocen toda la riqueza de la evaluación y sus aportes. Por otro lado, existe un aspecto a analizar interesante; el cuerpo educativo si considera a la familia en procesos evaluativos, por una parte los evalúa a ellos en un periodo inicial y luego forman alianzas para evaluar a los párvulos lo cual es un aspecto innovador e interesante que emerge en este estudio.

Se evidencia también, que, no hay una postura clara por parte de las educadoras que la evaluación sirve para tomar decisiones en torno a la planificación como bien señalan autores como Cronbach (1963), así como también que la evaluación se puede dar en momentos naturales y no definidos con antelación. Además, se ven prácticas e instrumentos muy tradicionales con respecto a la evaluación. No se evidencia la Documentación Pedagógica (Hoyuelos 2006). Si bien la fotografía es algo casi imposible de poner en paredes ya que en Chile es muy costoso, se podrían buscar otras estrategias como la escritura narrativa que pudiera dar cuenta de los procesos, asimismo la relevancia de que esté al alcance, a la disposición y sobretodo sea una práctica de todos los agentes educativos el registrar, reflexionar y dialogar en grupos, favoreciendo más que la clasificación de los niños y niñas, la comprensión. (como señala Santos Guerra 2000)

DIMENSIÓN: ESPACIO

	Dimensión Espacio	Evidencia
Relato de educadoras	<p>b) Significancia de la Calidad del espacio Las educadoras en general plantean que el espacio se relaciona con varios elementos en sí mismos, y que son clave para tener una educación infantil de calidad.</p> <p>c) Condiciones del aula: En esta categoría, la opinión de las educadoras es divergente respecto de las condiciones del aula. Por una parte, un grupo de educadoras señalaron que sus salas están bien condicionadas ya que en ellas hay un buen espacio para desplazarse libremente, luminosidad, ventilación y es segura para los niños. Sin embargo, otro grupo expuso que sus salas no tienen buenas condiciones para potenciar el aprendizaje, ya que son muy pequeñas para la cantidad de niños por sala, donde en algunos casos no existe una separación para que los bebés puedan dormir con tranquilidad.</p>	<p>a) "... para entregar un trabajo de calidad, lo óptimo sería que existiera una educadora por sala para entregar calidad..." (Educadora J1 SCM).</p> <p>"...la dotación de funcionarios tampoco, falta una educadora y una técnico acorde a la dotación..." (Educadora J3 SCM y NMm).</p> <p>b) "...La ambientación de las salas es adecuada para los niños y niñas ya que cumple con las normas de que los niños/as tengan la oportunidad de realizar juegos, exploración y la interacción directa con sus experiencias de aprendizaje..." (Educadora J5 SCM y NMm).</p> <p>"...Creo que nosotras somos privilegiadas por que las salas están en muy buenas condiciones, tienen ventilación, iluminación, los pisos son buenos, el jardín fue readecuado hace algunos años..." (Educadora J2 SCM).</p> <p>"...El espacio de la sala debería ser más amplio, para la cantidad de niños y niñas es pequeño, considerando que en la sala cuna menor están dentro del aula las cunas..." (Educadora J5 SCM y NMm).</p> <p>"...Existe poco espacio físico para la cantidad de matrícula que solicitan, y esto hace que se dificulte la realización de actividades..." (Educadora J4 NMm).</p> <p>"...La calidad de los espacios en sala la considero buena, ya que desde el año pasado que se ha ido mejorando la entrega de mobiliario y material educativo..." (Educadora J4 NMm).</p>

	<p>c) material didáctico: El material es valorado por las educadoras como aporte para facilitar el aprendizaje y como una herramienta pedagógica. Sin embargo, el material es estandarizado lo que debe mejorarse según las educadoras.</p> <p>d) TIC's: Las educadoras también relevan la importancia de las Tic's en el aula, considerándolos de gran ayuda pedagógica.</p>	<p>c) "...el material que ha llegado a la institución es bueno..." (Educadora J1 SCM). "...el material que ha llegado a la institución es buena..." (Educadora J1 SCM). La variedad no es muy amplia, aun considero estamos en deuda con eso.." Educadora J4 NMM/</p> <p>d)"...Unos cuentos de novasur muy buenos, los materiales de novasur son buenos, aquí hay unas láminas grandes y le saco el jugo todos los años que he estado, que son referentes a Chile y son buenísimos..." (Educadora J2 NMM)</p> <p>La pantalla touch, eso antes no se veía, somos unos de los pocos jardines que lo tiene, entonces le hemos sacado el jugo..." Educadora J1 SCM</p>
Relato de adultos familiares	<p>a) Material didáctico Los familiares señalan la necesidad de contar con <i>más material didáctico</i>. Al respecto llama la atención dado que se observó gran cantidad de material y variedad de éstos en las aulas que se observaron, siempre de manera ordenada y cercanos a los niños y niñas</p>	<p>Los materiales son muy buenos.</p>
Relato de lo observado	<p>a) Ambientación pertinente</p> <p>b) Materiales y autonomía</p> <p>c) Uso de los espacios</p>	<p>En general se observan paredes llenas de dibujos, mensajes, algunos con fotografías de elementos típicos del país. Aún no reflejan los espacios en entorno local (comuna/municipio) en que están insertos y lo fundamental de las familias a las cuales perteneces.</p> <p>Todos los grupos tienen los materiales al alcance de los niños y niñas, algunos con mayor disposición, otros están guardados en cajas y se requiere que el adulto los ponga en el suelo o se los pase a los niños y niñas.</p> <p>En cuanto al uso del espacio generalmente es en el aula, el patio es para actividades libres a un horario determinado ("hora de patio")</p>

<p>Según literatura experta</p>	<p>a) Iglesias (2008) Espacio como reflejos del personal educativo.</p> <p>b) Zabalza (1996). Espacio como enriquecedor o empobrecedor de aprendizajes.</p> <p>c) Quinto (2010) El espacio proporciona funcionalidad y estética”.</p> <p>d) Abad (2006a) Espacio como propiciador del juego simbólico.</p> <p>e) Otarola (2010) Espacio como escenario de aprendizajes.</p> <p>f) Peralta (2009) Espacio con funcionalidades definidas. El espacio es al interior y exterior del aula y entornos.</p>	<p>a) Iglesias (2008) expresa cómo el espacio refleja la personalidad de las personas</p> <p>b) Zabalza (1996). Las clases convencionales con espacios indiferenciados resultan escenarios empobrecidos y hacen imposible (o dificultan seriamente) una dinámica de trabajo centrada en la autonomía y la atención individual a cada niño y a cada niña. El espacio educativo se constituye como una “<i>estructura de oportunidades</i>” (Zabalza, 1996, p.120)</p> <p>c) Quinto (2010) Señala la importancia que tiene la estética, donde la escuela o jardín infantil “debe de configurarse como una casa para los niños y las niñas, en el sentido de que deben de estar bien y sentirse a gusto...la disposición de los muebles y la colocación de los objetos deben aunar siempre funcionalidad y estética”.</p> <p>d) Abad (2006a) Expresa que es función educativa ambientar los espacios y cuidar estéticamente este entorno para crear una cultura de lo estético que propugne cambios en los espacios escolares.... El ecosistema de la escuela debería privilegiar la armonía, la serenidad, el bienestar, la luminosidad y la alegría. Señala que la configuración del espacio también tiene un significado simbólico en los niños y niñas, “por ejemplo cuando se esconden en un hueco o una caja como un espacio de seguridad, creando el necesario sentimiento de pertenencia a un lugar”</p> <p>e) Otarola (2010) Un escenario de aprendizaje retador y generador de múltiples experiencias para quienes participan en él.</p> <p>f) Peralta (2009) Debe ser funcional, es decir, que permita adaptarse a diferentes formas de organización de actividades. En el exterior se debe contar con una zona despejada, zona de aparatos de juego, zona para la dramatización o juego simbólico, zona de arena y de agua, zona de jardín donde los niños puedan plantar y cuidar plantas, zona de huerta.</p>
--	---	--

Análisis:

En general, por espacio se consideran variadas aristas desde la literatura experta y su operacionalización en la práctica pedagógica. Por una parte la literatura experta menciona aspectos básicos de los espacios como propiciadores de aprendizajes, en donde la estética, la armonía del lugar, la luminosidad y comodidad son clave para llevar a cabo el objetivo. También la importancia de usar diversos lugares. Sin embargo el cuerpo pedagógico por espacio relaciona otros recursos como material didáctico, y la calidad del espacio unido al recurso humano en sala. No hacen menciones de salidas pedagógicas en el entorno inmediato. Estas concepciones se aúnan en puntos concretos como la infraestructura, pero, se da una tendencia a aminorar el concepto “espacio” reduciéndolo a “cantidad de material pedagógico” o “calidad del material pedagógico”.

Otro elemento muy demandante por parte de las educadoras y que evidentemente afecta el trabajo de calidad, es el coeficiente adulto niño y niña el que evidentemente a esta edad es muy relevante ya que se requiere acunar a los bebés, asearlos o ayudarles en ellos con calma, darles su comida, conversarles, escucharlos en un ambiente calmo, pero con gran cantidad de niños y niñas muchas veces se desarrollan las experiencias de manera apresurada. Como se señaló en el primer capítulo de esta investigación, la dotación de personal por número de niños y niñas es un problema actual en Chile. (seguramente en otros países especialmente de Latinoamérica) Si se compara con la dotación internacional, esta es baja. Por ejemplo en el caso de países que se ven como ejemplo de educación, en Finlandia es 1 adulto: 11 niños, en Nueva Zelanda 1 adulto: 7 niños, en países de la OCDE 1 adulto: 14 niños, y en Chile en promedio es 1 adulto cada 22 niños y niñas. (Estudio de Fundación 2020 9 septiembre 2014) y Sala Cuna Menor y Mayor (menores de 2 años) 1 cada 42 niños y una Técnico (ayudante no profesional) cada 7 bebés y para Nivel Medio Menor, (2 a 3 años) la relación de 1 educadora cada 32 niños y niñas y 1 Técnico cada 25. Los grupos pueden ser hasta 32 niños y niñas en estos niveles. Evidentemente las educadoras en estos espacios, entrevistas, y diálogo con otras personas expresan sus legítimas demandas.

Como dice Hoyuelos (2006) el espacio es el tercer maestro, en ello hay que reflexionar ya que al revisar tanto la literatura como las imágenes de otros lugares, se ve como en Chile las paredes son llenas de ilustraciones y colores, en otros lugares y según describe la literatura al respecto, es importante ofrecer calidez, ambientes naturales, donde la madera, la luz, la sombra, la vegetación esté presente.

DIMENSIÓN: ROL ACTIVO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

Dimensión Evaluación		Descriptor
Relato de educadoras	<p>a) Espacios de Exploración libre</p> <ul style="list-style-type: none"> • En lo Planificado • En el Patio • Llegada • Material y Espacio <p>b) Rol de la Educadora</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facilitadora 	<p>a) En realidad aquí es harto dirigido con inicio desarrollo y final y los niños ya están adaptados a eso y como son ellos los que proponen les gusta... (Educadora J2 NMm) (MMB-3)</p> <p>“Hay rincones al exterior como por ejemplo: huerto, exploración, orgánico, tranquilo, aire libre, juegos y desafíos, además de la exploración que realizan los niños y niñas en cada una de las experiencias... Educadora J4 NMm</p> <p>“ La mayoría de las veces los niños escogen el material con el cual trabajar, ya que se les entrega la actividad pero con variedad de material. Escogen sectores donde trabajar o rincones en caso que se realicen”...Educadora J4 NMm</p>
Relato de adultos familiares	a) Autonomía	<p>Aprende a ser independiente</p> <p>Aprende a cooperar y ordenar</p> <p>Va al baño y se viste solita.</p> <p>Decide lo que quiere ponerse</p>
Relato de lo observado	<p>a) Los niños y niñas escogen sus materiales</p> <p>b) Los niños y niñas escogen lugares</p> <p>c) Flexibilidad ante intereses de los niños y niñas.</p>	<p>a) “Los momentos en que los niños y niñas exploran y vivencian libremente son en el patio, aproximadamente 20 minutos, donde manipulan juguetes, realizan juegos libres e interactúan con sus pares inventando lo que deseen...” Educadora J4 NMm</p> <p>b)</p> <p>c) “...siempre se debe respetar las necesidades e intereses de los niños y niñas que puedan surgir.” Educadora J4 NMm</p> <p><i>Debe ser flexible y de tiempos cortos, además de considerar características, intereses, necesidades y fortalezas de los niños y niñas... “Educadora J5 SCM y NMm</i></p>

Según literatura experta	<p>a) Pineda G (2013)</p> <p>b) Sarlé, P., Rodríguez, I. Rodríguez, E., I. (2010)</p>	<p>a) “Los niños y niñas aprenden y se desarrollan en y por las actividades que hacen. En tanto, el rol activo se relaciona con un concepto de niños y niña como personas con derechos, como personas que piensan, opinan, desean, necesitan, sienten, que se puedan expresarse de diferentes formas”.</p> <p>b) ”El juego es un espacio de interacción a partir de la creación de una situación imaginaria en la cual los niños se involucran voluntariamente bajo la intención, el deseo o propósito de jugar a”.</p>
--------------------------	---	---

Análisis:

La dimensión acerca del rol activo de los niños, es una base para concebir el trabajo en aula, definen sustancialmente el componente esencial de los niños: Seres con energía, que aprenden jugando, moviéndose, explorando el nuevo mundo con todos los sentidos. De esta forma, parece evidente que en el trabajo de aula se sostenga firmemente la idea que los niños son activos por naturaleza y que su aprendizaje será potenciado si es el niño el protagonista de sus aprendizajes.

Los niños y niñas aprenden actuando, sintiendo y pensando, es decir, generando sus experiencias en un contexto en que se les ofrecen oportunidades de aprendizaje según sus posibilidades, con los apoyos pedagógicos necesarios que requiere cada situación y que seleccionará y enfatizará la educadora” (MINEDUC, 2001, p.17) .

En este sentido la teoría durante décadas ha constatado la importancia del rol activo del niño, lo cual se vincula estrechamente con las categorías emergentes según lo observado en las aulas de la región Metropolitana. Categorías como las anteriormente descritas potencian enormemente el desarrollo integral del niño. El cuerpo educativo señala que son los propios niños quienes tienen la oportunidad de aportar elementos a la planificación, a escoger sus materiales, sus propias zonas de trabajo guiados por sus propios intereses, lo cual quiere decir que tanto teoría como práctica en esta dimensión se logra aunar.

Resumen del capítulo:

En este capítulo denominado “La Investigación” se presentó los antecedentes referidos al marco metodológico y trabajo de campo del estudio. De esta manera, en coherencia con los objetivos, se investigaron las siete dimensiones encontradas en la literatura experta y seleccionadas por la investigadora participación de la familia, interacciones adulto-niño y niña, evaluación, espacios educativos, jornada diaria y rol activo de los niños y niñas.

La información se obtuvo a través de diferentes fuentes y técnicas de recolección de información, siendo entrevista a educadoras, cuestionarios a los adultos familiares y observaciones en el terreno. Se generaron categorías emergentes desde el corpus de datos que emergieron., respondiendo así a las preguntas inicialmente planteadas, ¿Cómo se implementan los criterios de calidad curricular seleccionados en la literatura experta según los educadores, adultos familiares y de los niños y niñas menores de tres años? y ¿Qué características tienen los criterios de calidad curricular seleccionados en la literatura experta según los educadores, padres y/o madres de los niños y niñas menores de tres años en establecimientos que atienden niños y niñas desde los primeros meses hasta los 3 años, y que se han destacado por su calidad?.

Como se pudo apreciar, este es un estudio de preponderancia cualitativa, bajo un enfoque mixto, el que se llevó a cabo en la Región Metropolitana de Santiago de Chile y específicamente en cinco de las más grandes comunas de la ciudad de Santiago. Así se levantó información que permitiera caracterizar la implementación curricular desde la voz de las educadoras, los adultos familiares y constatar ello a través de las observaciones de aula. Todo ello en los jardines públicos de Chile, pertenecientes a la Junta Nacional de Jardines JUNJI y en el Primer Ciclo de la Educación Parvularia.

TERCERA PARTE:

**CAPITULO VI:
PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA
IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR
CON NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE
TRES AÑOS**

Presentación:

6.1 INTRODUCCION

6.1 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

6.3 PROPUESTA SEGÚN DIMENSIONES

6.1 Introducción

Definir “calidad educativa”, tiene un nivel de dificultad, puesto que no es un concepto estático o rígido o con una definición común, sino que su declaración depende de múltiples factores que intervienen en su definición (Tietze, 2010) y por la misma razón se percibe como un constructo dinámico y situado, en este sentido se sostiene que dicho constructo debe ser construido por cada comunidad educativa, según sus propios énfasis y que por tanto ésta permeará las prácticas pedagógicas, y por consecuencia también los resultados de aprendizaje de los que aprenden.

En este marco, la presente propuesta establece distintas dimensiones de acción para que contribuyan a la optimización del currículo y por tanto favorecer a la calidad de la educación entregada en distintos establecimientos de Educación Parvularia que atiende niños y niñas menores de tres años de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, y que nace a partir del análisis de los resultados que emanan de la investigación, los cuales se obtuvieron gracias al revisión de aquellos criterios que fundamentan la calidad curricular (según la literatura científica), también a partir de la entrevista realizada a Educadoras de Párvulos y Cuestionarios a los adultos familiares, además por la observación de los grupos de niños y niñas de distintos establecimientos educativos de carácter público y chilenos, que atienden a menores de tres años. Todo ello en base a siete dimensiones que se especificarán posteriormente.

A su vez, la propuesta tiene como sustento una visión de niño y niña activo y protagonista de su proceso de aprendizaje, así también se considera a la familia como primer educador y desde donde se establecen los primeros y más fuertes lazos afectivos y sociales. Además, de situarse desde una perspectiva integradora de los distintos elementos del currículo (o contextos para el aprendizaje), respetuosa de la diversidad y de carácter flexible.

6.2 Descripción de la propuesta

Elaborar una propuesta curricular de mejora para los Jardines Infantiles públicos estudiados, en base a la información recolectada y en función a los criterios de calidad curricular seleccionados desde la literatura experta.

De acuerdo al objetivo específico planteado en la investigación se expone la propuesta a continuación, la que se estructura según distintas dimensiones y cada una de ellas ofrece un listado de propuestas que emergen de acuerdo a las fuentes consultadas (educadoras de párvulos y adultos familiares) y las observaciones de los grupos de niños y niñas, además en función a los criterios de calidad y la revisión de la literatura experta; investigaciones y lo que aporta la literatura referida a la educación infantil, junto con el marco curricular y orientaciones emanadas por la Junta Nacional de Jardines Infantiles, así se presentan subdimensiones para su puesta en acción, siendo las que se describen a continuación:

La primera dimensión corresponde a la Participación de la Familia, dentro de la cual la significación de la participación de la familia, los tipos de participación de ésta, el rol de la educadora, la ambientación que refleja a la familia, la presencia de adultos familiares en el aula, y las acciones realizadas por los adultos, son los elementos vitales para su desarrollo.

La segunda dimensión tiene relación a las Interacciones adulto-niño, que implica la organización del grupo, la relación directa e individual educadora-niño/a, los tipos de actividades que deben realizarse con la familia, las interacciones cognitivas relevantes, también las interacciones afectivas e individuales, y finalmente, las características de la educación de menores de tres años.

La dimensión Planificación, que se compone por las subdimensiones de planificación y diversidad, planificación de experiencias para cada día, momentos de la planificación, contenidos, estrategias didácticas, actividades orientadas para el hogar y en último lugar lo que aprenden los niños y niñas menores de tres en el Jardín.

La cuarta dimensión corresponde a los Espacios Educativos, que considera como líneas de acción la significancia calidad espacio, las estrategias didácticas, las actividades orientadas para el hogar, lo que aprenden los niños y niñas menores de tres en el Jardín, el material didáctico, la significación de la organización ideal del tiempo, los momentos libres en la jornada y permanentes como instancia pedagógica y el bienestar de los niños y niñas menores de tres años.

En cuanto a la dimensión rol activo de los niños y niñas, las subdimensiones tienen relación a los espacios de Exploración libre, el rol de la Educadora, los niños y niñas escogen sus materiales, asimismo sus lugares y la flexibilidad de parte de los adultos ante intereses de los niños y niñas.

La última dimensión corresponde a la evaluación, donde las subdimensiones consideradas para su acción son, las características de la evaluación, la participación, los contenidos, la evaluación al acceso de todos, los instrumentos de evaluación de aprendizajes (realizados por la educadora), la recolección de información durante la jornada diaria, la evaluación inicial, la forma de entrega de informe y la finalidad de la entrevista.

6.3 Propuesta según dimensiones

DIMENSIÓN: PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA

La presente dimensión se refiere al vínculo que el centro educativo debe tener con la familia, ello para promover una comunidad educativa participativa, que favorezca permanente, coherente y oportunamente el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas.

Desde el punto de vista etimológico participación significa "parte", y participar quiere decir "ser parte", "tomar parte" o "tener parte". Se refiere a la intervención de personas o grupos en la discusión y toma de decisiones, compartiendo para ello trabajos específicos, lo que implica asumir parte del poder o del ejercicio del mismo (Gento, 1994). Sin embargo, en la educación y de acuerdo a políticas educativas (mencionadas en antecedentes teóricos) la participación es un derecho de las personas y de los grupos.

En el caso de los Jardines Infantiles ésta se refiere a las diferentes formas en que la familia puede aportar en los diferentes elementos curriculares, es decir, en la planificación con ideas y sugerencia en torno a qué necesitan aprender sus niños/as, experiencias de aprendizaje y además recibiendo orientaciones por parte de las educadoras, la presencia de adultos familiares en la sala es de relevancia y especialmente desarrollando experiencias de aprendizaje con su hijo/a u otros de manera intencional. En la organización del tiempo extendiendo acciones que se llevan a cabo en el jardín y proyectándolas en el hogar, en el espacio aportando con elementos para poner en la ambientación o usar como recursos. En la evaluación, a través de entrevistas y aportando con su punto de vista respecto del desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas

La participación de la familia debe generarse desde un involucramiento del hogar en su conjunto, reconociendo a la misma como la principal educadora de los niños y niñas, concibiéndola como el primer agente educativo y desde donde se establecen los primeros y más fuertes vínculos afectivos y sociales. En este sentido dicha participación debe entenderse como una participación que traspasa generaciones y que debe considerar, en todo momento, la

opinión de todos los actores de la comunidad, recogiendo siempre las experiencias y opiniones.

El foco en común que debe existir entre el centro educativo y la familia tiene relación a que esta última debe participar desde la asistencia a las distintas actividades de la comunidad escolar hasta el diseño de la planificación institucional, puesto que para incentivar su involucramiento real y para responder a los lineamientos institucionales que enmarcan el trabajo pedagógico, deben generarse espacios en donde las familias puedan dar a conocer sus necesidades y sus expectativas, siendo las reuniones de apoderados instancias que favorezcan la reflexión en torno al aprendizaje de los niños y niñas.

Para el caso de la educadora de párvulos, estas deben cumplir un rol de facilitadora y potenciadora de la participación de la familia, en tanto brinde apoyo para el desarrollo de los niños y niñas, otorgando aquellas condiciones pedagógicas, sociales y culturales para poder contener y acompañar a las familias.

En relación a lo anterior, es que se consideran las siguientes seis subdimensiones:

- a) Significación de la participación de la familia,
- b) Tipos de participación de la familia,
- c) Rol de la educadora,
- d) Ambientación que refleja a la familia,
- e) Presencia de adultos familiares en el aula, y
- f) Acciones realizadas por los adultos

1. PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA
1.1. Significación de la participación de la familia
Entrevistar a las familias para conocerlos, recabando información valiosa respecto de sus niños y niñas y poder detectar sus expectativas en relación a lo que esperan que el centro educativo realice en conjunto con ellos.
Plantear en conjunto objetivos de aprendizajes para sus hijos. De manera de que en conjunto se comprometan a trabajar en base a un diagnóstico compartido.
Sensibilizar a los adultos familiares de la importancia de su rol en el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas mediante diferentes estrategias: entrevistas, dípticos, revistas mensuales elaboradas entre todos, talleres, análisis de videos...
Demostrarles a los adultos familiares lo importante que son para el centro educativo y para el trabajo en conjunto y la confianza que tenemos en su rol.
1.2 Tipos de Participación de la familia
Generar estrategias para que participen en los diferentes tipos de Planificación, comenzando por integrar sus necesidades, intereses en el Plan de Trabajo a largo plazo a través de un diagnóstico participativo.
Apoyar a los adultos familiares para que se integren en el Centro de padres con voz y voto.
Ofrecer diferentes espacios de participación, por ejemplo en situaciones de aula, experiencias pedagógicas, desde el hogar, considerando la disposición de los adultos familiares sobre todo por su carga laboral.
Fomentar y reconocer actividades que los adultos familiares hacen con sus hijos en el hogar y buscar instancias para compartirlas. Por ejemplo que las escriban y se publiquen en un diario interno que rote por las familias o se multicopie, o en encuentros tipo conversaciones grupales.
Desarrollar reuniones de familiares diseñadas democráticamente: los días más convenientes, horarios, estrategias, temas.
Enviar por lo menos con quince días de antelación convocatoria/invitación a reunión donde se explicita el objetivo, contenidos, hora de inicio y hora de término de la reunión.
Favorecer durante la reunión la participación en un ambiente democrático y de acuerdo a los principios de la andragogía. (educación entre adultos).
Evaluar junto con los adultos familiares cada reunión al finalizarla, buscando estrategias dinámicas y variadas, recogiendo su opinión para la retroalimentación

Desarrollar talleres con los adultos familiares de los niños y niñas con contenidos relevantes de acuerdo al diagnóstico realizado junto con ellos.
1.3 Rol de la Educadora
Concretar la Política de Trabajo con Familia, revisándola equipo y con representantes de las familias planteando acciones para su ejecución.
Sensibilizar a la familia frente a su rol como educadores y relación Jardín y Familia. Se puede mostrar y trabajar en reuniones/talleres el fin de la Educación Parvularia y por ende el rol de la familia y la relación entre ambas.
Desarrollar un diagnóstico compartido: individual y grupal, compartiéndolo y generando propuesta.
Calendarizar e invitar a reuniones técnicas de aula con adultos familiares para planificar y evaluar en conjunto.
Buscar y ofrecer diferentes estrategias de comunicación de acuerdo a las características de las familias: libretas, dípticos, revistas elaboradas por la comunidad jardín, vía telefónica, wat sap del grupo/curso u otras que se diagnostiquen como viables y útiles.
Entregar permanentemente orientaciones para que potencien aprendizajes relevantes en sus niñas y niños y en coherencia con lo que se hace en el Jardín Infantil, pero sin caer en recetas o a todos iguales, es decir, que sean específicas para lo que necesita el niño o niña.
1.4 Ambientación que refleja a la familia
Incorporar elementos significativos de su medio familiar que les permitan establecer vínculos entre su hogar y el establecimiento. Por ejemplo: mantitas, juguetes, fotos de sus familias, fotos de los ambientes de su hogar.
Desarrollar expresiones de arte comunitario reuniendo material recuperable (en desuso) y preparar ambientes donde los niños y niñas puedan observar colores y formas para explorar libremente. (en el pasillo, en el patio, en el aula)
Realizar talleres para ambientar el aula, pasillos patio... (cojines, rincones de juego, plantaciones ...)
Fotografiar lugares que son significativos de los niños y niñas según lo que informan las familias y ponerlo en la ambientación del aula.
1.5 Presencia de adultos familiares en el aula
Ofrecer mobiliario para que las familias puedan permanecer en el aula con sus hijos, como mecedoras.
Contar en cada jardín de ambientes en que los adultos familiares diariamente entren a esperar a sus niños y niñas y puedan conocerse, dialogar entre ellos, ello implica a la entrada tener sillones o

sillas, mesas con revistas que puedan consultar, jarras con agua,, etc de manera de ofrecer un ambiente grato.
Favorecer que cuando los adultos estén en el aula puedan relacionarse también con otros niños y niñas, lo que favorece la integración de sus hijos y además el conocimiento de otros niños/as.
Tener planificaciones en un lenguaje comunicable para que los adultos que están en la sala las lean y puedan colaborar y participar con las actividades que se desarrollan y su sentido. (horarios y planificaciones diarias)
1.6 Acciones realizadas por los adultos
Participar en entrevistas antes de que ingrese su niño o niña aportando al diagnóstico y que los educadores conozcan tanto a los niños y niñas como a sus familiares. (de dónde son, qué paseos hacen, qué celebraciones tienen, expectativas hacia el centro educativo...)
Generar espacios de participación y comunicación para trabajar en forma conjunta por el bien de los niños y niñas.

DIMENSIÓN: INTERACCIONES ADULTO-NIÑO

Introducción

De acuerdo al diccionario de la Real Academia Española, interacción es una “Acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, agentes, fuerzas, funciones”. (RAE 2014) Las interacciones adulto-niño, se entiende como todo tipo de comunicación entre el adulto y niños y niñas, oral; con el habla, canciones, susurros, la expresión corporal, gestual, las caricias, el acercamiento que hace hacia el niño o niña, la postura frente a él o ella, traduciéndose en una cercanía preocupación hacia los niños y niñas.

En cuanto las interacciones afectivas, es importante relacionarse con gestos, expresiones de afecto, un tono de voz amable con todos los niños y niñas y además atentos a responder a sus necesidades (ej los toman cuando lloran, los acarician, atendiendo a sus requerimientos)

Los niños menores de tres años necesitan desarrollar un vínculo estrecho con los educadores, constituyéndose una apego seguro, por lo que es necesario que el adulto sea sensible a las necesidades de los niños y niñas, atento a contenerlo frente a su llanto, a abrazarlo, a hablarle suave, o comprender que éste se debe a que está incómodo o algo le sucede. Es de relevancia por tanto la seguridad que le ofrece el adulto y la relación que establecen.

- a) Organización del grupo
- b) Relación directa e individual educadora-niño
- c) Características de la educación de menores de tres años
- d) Interacción afectiva
- e) Interacciones cognitivas: lenguaje
- f) Interacciones cognitivas relevantes
- g) Interacciones afectivas
- h) Interacciones individuales

2. INTERACCIONES ADULTO-NIÑO-NIÑA
2.1 Organización del grupo
Desarrollar experiencias de aprendizaje en forma individual los primeros meses de vida y acercar a los niños y niñas a que tengan contacto con otros niños y niñas, estando atenta las educadoras a que estas primeras relaciones sean gratas.
Desarrollar experiencias de aprendizaje en pequeños grupos de a tres a cinco niños y niñas aproximadamente, tomando como referencia las necesidades de aprendizaje, intereses de los niños y niñas, sin imponer su elección, sino que ellos se acerquen y escojan con libertad.
2.2 Relación Directa e individual Educadora-Niño/a
Darse los momentos para poder conversar, mirar y observar a los niños y niñas en situaciones cotidianas como el cambio de ropa, el despertar de la siesta, la comida, el juego.
Llamar a los niños y niñas cuando ingresan a la Sala Cuna o jardín como lo llaman habitualmente y poco a poco ir incorporando su nombre tanto en el establecimiento como en casa.
2.3 Característica de la educación de menores de tres años
Tener presente que los niños y niñas desde que nacen aprenden y en situaciones naturales, por tanto, no desarrollar experiencias descontextualizadas de la realidad.
Permitir que los niños y niñas se muevan libremente y no estén dependiendo del adulto en todo momento (acostados, sentados en sus sillas con amarres, los cargan para cambiarles los pañales...)
Fomentar la libre exploración del ambiente.
2.4 Interacciones afectivas
Cuidar los tonos fuertes de voz permanentemente, favoreciendo ambientes calmos.
Desarrollar acciones cotidianas con suavidad y respeto como limpiar la nariz explicándole lo que harán, pidiéndole permiso “¿quieres que te limpie la nariz?”, “¿puedo tocarte a ver si te hiciste pipi?”
Expresar sentimientos positivos hacia los niños y niñas de manera individual. “me gusta como te ves” “¿Qué bien lo hiciste!”
2.5 Interacciones cognitivas de lenguaje
Jugar a realizar juegos con su lengua: sacarla, moverla.. con la boca como es soplar, las mejillas inflándolas...
Dar tiempo a los niños y niñas para que se comuniquen, sin juzgar ni hablar demasiado los adultos.
Hacer preguntas abiertas que favorecen la variedad de respuestas mas que las cerradas que sólo permiten contestar con monosílabas.

Favorecer que los niños conversen entre sí a lo largo de la jornada.
Conversarle al niño y niña mientras se desarrollan las experiencias. “Ahora vamos a ir al mudador. ¿quieres ir conmigo?” “¡Mira vas a tomar yogurt de color rosado!” “¡que bien el agua está tibia!”
Observar y reconocer las formas de comunicación que tienen los niños y niñas.
Aprovechar lo que le interesa al niño o niña en el momento y de eso conversar y sobretodo escucharlos.
Modelar el uso adecuado del lenguaje que usan los niños y niñas en conversaciones, no corrigiendo de forma directa lo que dicen errado(niño: «¡Se cayó la toballa!»- dice el niño; educador: «No se dice toballa, se dice toalla»), sino dentro de la conversación. («sí, se cayó la toalla »)
Aumentar la expresión de los niños y niñas cuando usan holofrases, es decir, una palabra que significa más que ello. Ej. niño: «No está»; educador: «¡no está la pelota!, ¿para dónde habrá rodado?»).
Seleccionar canciones de acuerdo a los temas, registros vocales y lenguaje de los niños y niñas.
Seleccionar y registrar pequeños poemas “nanas” o poemas según las necesidades. Para hacer dormir, para la comida, para la muda...
Narrar cuentos cortos a un niño o niña o pequeños grupos (no más de cinco) de manera de poder interactuar con ellos.
Leer cuentos cortos mostrando el texto a los más grandes

2.6 Interacciones cognitivas relevantes

Conversarle, cantarle o seleccionar contenidos de acuerdo a lo que realmente necesitan saber los niños y niñas, lo que comprenden, favoreciendo el aprendizaje significativo.
Mostrarle otros lugares u objetos dándole la oportunidad de observar. (plazas, árboles...)
Cambiar algunos elementos del espacio más cercano a los bebés o niñas y niños, de manera que se sorprendan, indaguen, se cuestionen.

2.6 Interacciones individuales

Preguntar a los adultos significativos que viven con los niños y niñas, cómo los llaman, qué canciones les cantan, cómo los hacen dormir, cómo les dan la comida, así los procesos de adaptación son mejores.
Atender al bebé inmediatamente cuando llora, abrazarlos, hablarles en volumen bajo, acariciarlos, lo que les favorecerá la construcción de sentimientos de seguridad.
Ubicar a los bebés que no se sientan en posición de boca arriba (recostado sobre su espalda), con ropa cómoda y en una colchoneta para que apoye todo su cuerpo; para que se pueda mover con

libertad, lo que es diferente a sentarlo si aún no lo hace sólo o amarrarlo en sillas, lo que impide su aprendizaje motor.
--

Realizar diferentes juegos con el cuerpo o gestos de manera que el bebé aprenda a reconocer formas de comunicarse por medio de esta forma.
--

Favorecer la curiosidad natural de la niña y el niño ofreciéndole materiales que le llamen la atención, planteándoles preguntas y desafíos, estableciendo conversaciones que estimulen su capacidad de pensar, despertando su capacidad de asombro.

DIMENSIÓN: PLANIFICACIÓN

Introducción

La planificación, se entiende como es el instrumento que utilizan los educadores para organizar su práctica educativa, seleccionando objetivos, experiencias de aprendizaje, estrategias didácticas y recursos. Siendo relevante favorecer la diversidad, organizando y ofreciendo variedad en los elementos anteriormente enunciados.

Según la proyección en el tiempo, existen diferentes tipos de planificaciones: a largo; donde normalmente es para un orden del educador y donde diseña qué espera favorecer con los adultos familiares, el personal educativo y especialmente con los niños y niñas en una proyección de tiempo (6 meses o el año escolar). La planificación a mediano, comúnmente semanal o quincenal para niños y niñas menores de tres años y la de corto plazo; que se refiere a aquella que se hará en un día o se repetirá con variaciones. Es importante señalar que “se trata de guías,

no modelos cerrados, donde se anticipan las experiencias abiertas iniciadas por los menores como también otras por los adultos. Toda planificación tiene objetivos, pero no debe limitar la acción, pudiendo generarse algunos emergentes durante la experiencia.

- a) Coherencia entre el Plan General de aula y el Proyecto del Centro Educativo
- b) Frecuencia de la planificación
- c) Participación en la Planificación
- d) Realización de Adaptaciones Curriculares
- e) Referentes utilizados para planificar
- f) Cambios en la implementación de lo planificado
- g) Tipos de Actividades desarrolladas por los niños y niñas
- h) Agente Educativo quien desarrolla la Planificación
- i) Contenidos
- j) Estrategias didácticas
- k) Actividades orientadas para el hogar
- l) Aprenden los niños y niñas menores de tres en el Jardín
- m) Lo que aprenden los niños y niñas
- n) Planificación y diversidad
- o) Planificación de experiencias para cada día
- p) Momentos de la planificación

3. PLANIFICACIÓN
3.1 Coherencia entre el Plan General de aula y el Proyecto del Centro Educativo
Tener presente los énfasis que se establecieron en el Proyecto Educativo del Jardín y por tanto plasmarlo en el Plan de Aula en las diferentes líneas de acción: niños y niñas, familia, personal y comunidad.
Proponer acciones concretas en el Plan de Aula en función a la misión y visión del Jardín Infantil, así como los lineamientos de la JUNJI plasmados en acciones concretas en los diferentes elementos del currículo de manera de evaluarlas al final del semestre y año.
3.2 Frecuencia de la planificación

Planificar seleccionando el aprendizaje esperado para el o los niños y niñas y repetirlo durante un tiempo, es decir, no cambiar a diario el aprendizaje esperado sin que éste se haya consolidado. Al respecto se puede tener varios aprendizajes esperados para cada uno de los diversos Núcleos de Aprendizaje (autonomía, identidad, convivencia, lenguaje oral, lenguaje verbal, seres vivos, grupos humanos y pensamiento lógico matemático) para un tiempo determinado y con una gama de experiencias de aprendizaje que puedan tributarlos e ir evaluando y cambiar las planificaciones según las necesidades.

3.3 Participación en la Planificación

Buscar estrategias para que los diferentes estamentos: Familiares, personal técnico y de apoyo como manipuladoras de alimento y de servicios de limpieza puedan aportar planteando sus ideas en relación a qué tienen que aprender los niños y niñas y experiencias de aprendizaje y recursos a utilizar.

Generar espacios en la jornada donde puedan compartir los diferentes agentes educativos (técnicos y/o adultos familiares invitados, personal de apoyo docente) que participaron de ésta las observaciones, fotografías y apreciaciones tanto de lo realizado por los niños y niñas como de otros elementos del currículo relevantes.

3.4 Realización de Adaptaciones Curriculares

Considerar la diversidad al momento de planificar y el respeto a las diferencias y a la no discriminación: el género, familias inmigrantes, características diferentes u otras.

Planificar planteando diferentes aprendizajes esperados, desde más simples a más complejos para el grupo de niños y niñas evitando la homogeneización de actividades. Se puede especificar variando la conducta o habilidad o los contenidos o condiciones.

Planificar planteando ante un mismo aprendizaje esperado diferentes estrategias didácticas, considerando formas de aprender, más kinestésicas, musicales, variedad en el espacio...u otras según diagnóstico.

Analizar aquellas prácticas educativas que favorecen o dificultan el aprendizaje de los párvulos.

3.5 Referentes utilizados para planificar

Utilizar las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y otros referentes como son los Institucionales (en este caso de JUNJI).

Buscar literatura actualizada de manera de variar, enriquecer y fundamentar lo que se hace y por qué se lleva a cabo.

3.6 Cambios en la implementación de lo planificado

Flexibilizar lo que se ha planificado de acuerdo a los intereses, necesidades de los niños y niñas

presentados al momento de llevar a cabo la experiencia.
Observar permanentemente a los niños y niñas de manera de acoger sus intereses y hacer las adecuaciones a lo planificado, favoreciendo su bienestar.
Conversar con el equipo de aula de manera de tener criterios comunes en los cuales se privilegie el interés superior del niño y la niña, lo que implica no imponer experiencias desde el punto de vista del adulto.
3.7 Tipos de Actividades desarrolladas por los niños y niñas
Desarrollar en reuniones el tema de la importancia de la libertad y las actividades iniciadas por los niños y niñas de manera de respetar sus intereses.
Utilizar la música y canciones como recursos pedagógicos no rutinarios, es decir, hacerlos con una fina selección según el momento y al cantar que sea lo más melódico posible y no usar las canciones como un recurso de “relleno” para momentos de espera o una tras otra. Introducir las con objetos, con historias de manera de hacer un preámbulo antes de éstas.
Revisar los momentos en que los niños y niñas tienen libertad de explorar, de manipular, de elegir durante la jornada, de manera que éstas sean más que las que están en experiencias iniciadas por parte del adulto.
Invitar a desarrollar juegos corporales de manera individual, sobre todo a los bebés, de manera que se sientan gratificados y desarrollen su corporalidad.
Desarrollar experiencias innovadoras que les permitan a los niños y niñas asombrarse, cuestionarse, indagar: por ejemplo, separar la sala con biombos de cartón con hoyos para que ellos puedan pasar de un lado a otro, gateando o caminando, jugar con linternas (ver fotografía), jugar con su sombra (ver fotografía)...
3.8 Agente Educativo quien desarrolla la Planificación
Indagar en conjunto con el personal técnico y familia las experiencias de aprendizaje que se requieren realizar partiendo de qué es importante aprender o potenciar y no qué se puede hacer. De manera de evitar el activismo.
Desarrollar diferentes planificaciones graduadas según complejidad para los diferentes núcleos, y que tengan mayor permanencia. (15 días) Así cada día se pueden repetir las experiencias con pequeñas variaciones y se realice a los niños y niñas según sus necesidades. Flexibilizando y no haciendo actividades homogéneas.
Tener acuerdos en relación a lo que se pretende con las experiencias planificadas como en los diferentes momentos de la jornada. (Se podría agregar un párrafo- fila o columna- a la planificación con el fundamento porque se realiza dicha experiencia.

3.9 Contenidos

Seleccionar experiencias de aprendizaje que favorezcan la pertinencia cultural, partiendo de lo que es relevante para los niños, niñas, sus familias y características de la localidad.

Revisar los contenidos que se desarrollan en las experiencias de aprendizaje, de manera que sean los que requieren los niños y niñas según sus características, y no adelantar contenidos innecesarios.

Dialogar con los adultos familiares con respecto a qué es lo que debieran aprender los niños y niñas en esta edad de manera de articularse adecuadamente y no adelantar procesos o contenidos poco relevantes.

3.10 Estrategias didácticas

Desarrollar experiencias y situaciones gratas, placenteras e interesantes para los bebés, con expresiones de afecto y seguridad para ellos.

Propiciar el rol activo en los niños y niñas en que puedan explorar y elegir en base a sus intereses.

Propiciar experiencias que favorezcan las funciones del juego de acuerdo a su etapa de vida: función exploratoria; a través de habilidades sensoriales y perceptivas, descubren el medio y objetos que les rodea, función constructiva; favoreciendo la autonomía, función comunicativa; a través del lenguaje verbal o las interacciones sociales, y la función creativa donde recrean la realidad, la interpretan, la transforman y la reinventan.

Ofrecer un conjunto de materiales en cajas, cestos, contenedores, abiertos frente a los niños y niñas que ya pueden sentarse, de manera que exploren libremente. Se recomienda que éstos sean traídos del hogar y no necesariamente “juguetes”, pueden ser tapas, telas, cadenas, calabazas secas, ovillo de lana, cuchara de madera, muñeca de lana u otros que tengan efectos interesantes, colores, texturas olores..u otras características que les permitan descubrir y manipular libremente.

Investigar y ofrecer el juego “heurístico” a niños mayores de un año (aproximadamente) proporcionando tres tipos de materiales en cestas, cajas o bolsas, permitiendo que los niños y niñas exploren y realicen pequeñas colecciones

Hacer masajes a los bebés, por ejemplo a la hora de la muda, ya que ello favorece interacciones entre los adultos (en este caso educadores).

Generar experiencias que favorezcan el buen humor. Utilizando el absurdo en situaciones naturales de manera que los niños y niñas lo descubra, además de reír con los niños y niñas y desarrollar experiencias en que todos disfruten.

Aprovechar las situaciones que les provocan placer, risas y agrado a los niños y niñas y celebrárselas, reír con ellos.

Buscar situaciones lo más naturales y contextualizadas posibles, desechando la artificialidad, aprovechar los intereses de los niños y niñas como una instancia de aprendizaje.

3.11 Actividades orientadas al hogar

Realizar en reuniones experiencias que los adultos familiares puedan replicar en sus hogares, entregándole síntesis de éstas por escrito de manera muy comunicativa, ej una hoja o díptico con dibujos y poca lectura. (según las características de las familias)

Orientar a las familias con experiencias diversas según las necesidades de sus niños y niñas.

Pedirle a los adultos familiares que graben (en sus celulares si los tienen) experiencias que desarrollen con sus niños o niñas y compartan a la educadora o en reuniones si lo desean, de manera de analizarlas.

Hacer algún tipo de planificación muy comunicable a los adultos familiares donde juntos escriban algunas experiencias a desarrollar. (en entrevistas o talleres) Por ejemplo

¿Qué quiero que el niño o niña aprenda?_____

¿Qué puedo invitarlo a hacer?_____

¿Qué puedo hacer interactuar con él o ella?_____

¿Qué me llamó la atención?_____

3.12 Aprenden los niños y niñas menores de tres en el Jardín

Favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas, promoviendo la activación de ambos hemisferios cerebrales, (desarrollo de experiencias donde esté presente la afectividad, el desarrollo cognitivo y la motricidad)

Potenciar la autonomía, seguridad, curiosidad, actitud indagativa y el “aprender a aprender”, ofreciendo alternativas, por ejemplo rodearlo de objetos interesantes, coloridos, que produzcan efectos cuando los manipula.

Establecer reglas claras y consistentes que dicen relación con su seguridad y relación con los demás, de manera de favorecer la formación de una autodisciplina necesaria para su relación con

los demás.
Preocuparse del uso adecuado del lenguaje. Siendo necesario que el adulto hable adecuadamente a los niños y niñas no utilizando constantes diminutivos o lenguaje empobrecido (por ejemplo: tato por zapato o guau por perro).
Estimularlos a ser permanentes exploradores en ambientes seguros, interesantes, seleccionados o preparados para ellos debe ser otro aspecto fundamental para fortalecer
3.14 Planificación y diversidad
Realizar diferentes planificaciones de acuerdo a características de los niños y niñas o bien aprendizajes esperados y estrategias diversificadas dentro de la planificación.
Propiciar experiencias individualizadas, ya que en el primer ciclo requiere la atención personal por las características singulares del niño/a y su vulnerabilidad y a la dependencia que tienen de los adultos
Favorecer la libre expresión, favoreciendo que sea a través de las diferentes formas más allá del lenguaje oral, el cual no han incorporado en su totalidad.
Tener presente al momento de planificar y desarrollar las experiencias de aprendizaje los principios pedagógicos presentados en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.
Seleccionar aprendizajes esperados diversos para diversos niños y niñas, más simples y más complejos dentro de un mismo núcleo, o diferentes según lo que requieran los niños y niñas.
Revisar lo planificado en función de la diversidad y lo acontecido de manera de constatar si esta fue un facilitador.
Permanentemente ofrecer alternativas donde los niños y niñas escojan entre diferentes experiencias, o materiales, lugares donde realizarlas o con quien reunirse para trabajar o jugar.
3.15 Planificación de experiencias para cada día
Realizar planificaciones para la semana o quincena, no necesariamente una diferente para cada día en especial con los mismos objetivos, ya que se requiere diversas experiencias para que los desarrollen.
Desarrollar experiencias de aprendizaje en periodos breves pues la concentración es corta, además no se debe fatigar a los pequeños
Propiciar paulatinamente el trabajo colaborativo, en grupos pequeños, para luego pasar a grupos más grandes (deben caracterizarse por ser lúdicas y entretenidas).
Planificar tanto los períodos llamados permanentes o contantes (llegada, muda, colación, etc.) como los variables.
Identificar y ofrecer trabajar en subgrupos, los cuales no son permanentes, ello es según sus

requerimientos de acuerdo al Ámbito, Núcleo o sector del aprendizaje que se vaya a potenciar.
Diversificar las estrategias y tipos de planificaciones. Por ejemplo a través de Proyectos de Aula, Métodos de Proyecto, Cuento Eje, Juego de Roles u otros.
Desarrollar un trabajo diversificado de acuerdo a macro y micro proyectos que tengan sentido para los niños y niñas donde se de énfasis a la resolución de problemas, la comprobación de hipótesis, búsqueda de alternativas, desarrollo de éstas y reflexión ante lo que vayan descubriendo y aprendiendo.
Ofrecer alternativas de experiencias de manera que puedan escoger de acuerdo a sus intereses, motivaciones, habilidades.
3.16 Momentos de la planificación
Considerar momentos en la planificación donde el inicio debe evidenciar la motivación, ello es muy diferente a canciones conductistas que anuncian la experiencia y donde los niños y niñas responden automáticamente. Sino que se refiere a invitar a los niños y niñas mediante situaciones u objetos que les interesen.
Permitir que durante el desarrollo de la experiencia si uno o más niños y niñas no quieren participar, puedan seguir con sus intereses y no obligarlos. Pudiendo aprovechar aquello que le interesa como fuente de aprendizaje.
Observar a los niños y niñas de manera de generar nuevos aprendizajes esperados (objetivos) emergentes y no limitarse sólo al que se tiene anticipado.
Cerrar la experiencia, es decir, explicitarle a los niños y niñas su término mediante acciones tales como expresárselos verbalmente o invitarlos a ayudar a guardar el material.
Propiciar que la experiencia termine cuando decae el interés de los niños o niñas o por el contrario, extenderla si ellos están aún motivados.

DIMENSIÓN: ESPACIOS EDUCATIVOS

Se refiere a los lugares donde se desarrolla o debiera llevarse a cabo los aprendizajes, siendo los propios del establecimiento como otros del medio circundante, como plazas, supermercado, la calle... u otros

En el caso de la dimensión que corresponde a los espacios educativos, este se genera a partir de la combinación de distintos elementos, los cuales son clave para favorecer una educación infantil de calidad. Entre los elementos que se consideran para la generación de un buen espacio educativo, tienen relación a que el espacio físico debe considerar que las salas están acondicionadas para, por ejemplo permitir el desplazamiento libre de los niños y niñas, deben ser luminosas, tener una óptima ventilación y ofrecer seguridad.

El material didáctico (como herramienta pedagógica), se entiende como un aporte que facilita el aprendizaje y debe encontrarse disponible, siendo modificado según la planificación de la clase o actividad que se va a realizar y estimando aquel material que responda con pertinencia y coherencia a la experiencia e intereses de los niños y niñas.

Por su parte, el uso de las TIC's (Tecnología de la Información y la comunicación) en las distintas actividades pedagógicas, deben ser valoradas como un complemento a las estrategias de aprendizaje, puesto que generan un impacto positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas.

Para responder a lo anterior, se consideran las siguientes subdimensiones:

- a) Significancia Calidad Espacio
- b) Material didáctico
- c) Ambientación pertinente
- d) Materiales y autonomía
- e) Uso de los espacios

4. ESPACIOS EDUCATIVOS
4.1 Significancia Calidad Espacio
Tener presente que los espacios son diversos, el aula, la sala de hábitos higiénicos, pasillos y los entornos del centro educativo.
Tener un área de más privacidad donde no transiten niños mayores
Tener paredes interactivas, donde los niños y niñas puedan poner cosas, armar, colgar, crear. (ver foto en anexo)
Ambientar el espacio cuidando la estética del entorno, sin sobrecargar de imágenes y colores, ni poner dibujos estereotipados.
Tener un área amplia donde puedan desplazarse con libertad.
Presentar los materiales educativos de forma organizada y con un propósito en común, por ejemplo la organización en Rincones de Juego
Presentar en sectores del aula conjunto de materiales reciclables que inviten a los niños y niñas a explorar y transformar, ofreciendo libertad en su uso, que no tengan un fin determinado.
Contar con un panel donde los niños y niñas mayores dicten noticias y el adulto las escriba, o bien donde ellos pudieran traer recortes de periódico con alguna que le hayan mostrado y sea apta para conversarla con los niños.
Tener fotografías de los niños y niñas a la altura de ellos realizando diferentes experiencias.
Crear espacios con distintos ambientes de una manera equilibrada y armónica en olores, colores, luz, materiales,..etc., favoreciendo la polisensorialidad

4.2 Material didáctico
Seleccionar objetos concretos que ofrezcan la riqueza de sus atributos, colores, sonidos, texturas,

olores.
<p>Ofrecer diferentes tipos de materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creados por los adultos: pensando en favorecer aprendizajes importantes en los niños y niñas. • Naturales: es decir, recolectados de medio ambiente que nos rodea: plumas, pétalos, palitos, conchas, piedras u otros. (ver foto en anexo) • Culturales: son aquellos propios de la localidad y país. Instrumentos, cestas de paja, lanas, telas... • Manufacturados: son aquellos que compramos para llevarlos al centro educativo, como son sonajeros, libros, pelotas, muñecos, bloques de espuma forrados en plástico...
Revisar que el material ofrecido a los niños y niñas esté libre de peligros: limpio, un tamaño que no permita introducirlo en boca, oído, nariz, sin puntas o aristas, ni tóxico.
Tener libros o tarjetones (tipo ficheros) al alcance y vista de los adultos permanentes o familiares u otros que visitan el lugar para el uso con los bebés, por ejemplo: como nanas (pequeñas poesías) y rimas, canciones para dormir, o cuentos.
Tener libros para el usos directo por parte de los niños y niñas cuyos contenidos pueden ser de imágenes, imágenes y algunas palabras, pequeños cuentos, poesías, de secuencias.
Tener libros para el uso de los niños y niñas según edades: de género, de plástico, pequeños, más grandes, realizados por los adultos con fotografías de ellos mismos, de situaciones que han vivido en el Jardín Infantil, o en sus casas, con ilustraciones de objetos que conoces...
Presentar los materiales a la vista y alcance de los niños y niñas, no solo de trabajo y juego sino también para su higiene personal.
Ofrecer cestos o cajas livianas que puedan transportar y poner materiales desafiantes dentro de estos. (Ver foto en anexo)
Tener espejos adosados a las paredes tanto de la sala como del baño y a la . altura de los niños y niñas.
4.3 Ambientación pertinente
Considerar elementos que representen a la cultura local y vida cotidiana de los niños y niñas.
Ofrecer objetos de origen natural pero de manera integrada. Por ejemplo troncos (para los más grandes), conchas de moluscos (para poner pintura), bolas de lana para jugar, plumas (desinfectadas), piedras para pintar... (ver foto en anexo)
Ambientar con imágenes conocidas por los niños y niñas, de su casa, de su familia, de lugares, siempre que no sean estereotipadas, sino reales.

Ambientar con objetos y trabajos realizados por los niños: sus propios móviles o dibujos.
4.4 Materiales y autonomía
Disponer materiales que estén a la vista y al acceso de los niños y niñas, permitiéndoles explorar y manipular de manera diferente.
Brindar un espacio seguro y objetos interesantes que les permitan indagar y descubrir sus capacidades.
Contar con mueble para los primeros pasos: esto les permitirá apoyarse, ponerse de pie, trasladarse y por tanto favorece su autonomía.
Presentar materiales a la altura de los niños y niñas de manera que fácilmente los puedan sacar.
Tener casilleros o percheras bajas y con sus fotos para ser reconocidas y usadas por cada niño y niña. (ver foto en anexo)
Poner materiales que les atraiga en el suelo así los instará a desplazarse
4.5 Uso de los espacios
Usar una diversidad de espacios: la sala de actividades (el aula), sala de hábitos higiénicos y también los pasillos y otras salas. Además de realizar salidas pedagógicas a otros lugares del entorno (plaza, la calle, feria...)
Crear ambientes exteriores interesantes, donde los niños y niñas puedan escoger actividades, especialmente explorar y crear. Como mesas de arena, recintos con agua (en verano), huertos, zona de construcción con cajas, zona de pelotas, ...
Permitir que los niños y niñas cuiden plantas en su entorno natural, en jardineras, un huerto, los árboles, a través de jardineras o sembrados de plantas que favorezcan diferentes sensaciones: aromáticas, de hojas de diferentes colores tamaño, texturas... (ver foto en anexo)
Ofrecer espacios donde los niños y niñas puedan estar en privado. Donde puedan esconderse como cajas grandes de cartón o madera. (ver foto en anexo)
Presentar ambientación, entorno y material que permitan explorar con sus sentidos. Por ejemplo: paredes de diferentes colores, de alfombra, cajas de huevo, con espejo... En el suelo diferentes texturas, y superficies, cajones en que puedan subir, rampas, escaleras...Objetos al alcance con diferentes efectos: luminosos, transparentes, rugosos, ásperos, brillantes...
Mostrarles a los niños y niñas otros entornos y aportar a la riqueza de sus sensaciones perceptivas, aprovechando el medio ambiente como un recurso de aprendizaje. (sonido de hojas de árboles, viento, canto de las aves, observar las nubes...)

DIMENSIÓN: JORNADA DIARIA

La organización del tiempo, jornada diaria o también llamada rutinas, se refiere al conjunto de periodos o momentos de juego y trabajo que experimenta un niño o niña en su permanencia en un centro educativo. Esta debiera ser planificada, es decir, anticipar lo que se pretende hacer en cada momento y cómo aprovechar aquellas instancias dentro de la vida cotidiana tales como el cambio de pañales, la comida, la siesta u otras actividades, donde los niños y niñas pueden explorar libremente y en todo momento se sientan bien. También es importante evaluarla periódicamente, variando los objetivos, estrategias, duración de los periodos según los aprendizajes y desarrollo de los niños y niñas. Se debe considerar el equilibrio en las experiencias presentadas, ya sea según el grado de energía; presentando experiencias dinámicas o tranquilas, según el lugar siendo internas o externas, las interacciones con otras personas en parejas, en pequeños grupos como también dar la posibilidad de estar sólo. Igualmente es necesario revisar la cantidad de veces que tiene la posibilidad de iniciar sus experiencias versus las que son iniciadas por parte de los adultos, donde evidentemente las primeras deben ser la mayor cantidad. Una jornada diaria debiera contemplar una gama de experiencias es forma natural, sin artificialismos, aprovechando el cambio de pañales, la comida, el juego libre, de manera de propiciar aprendizajes en las diferentes áreas del conocimiento o lo que se llama núcleos de aprendizaje.

De acuerdo a las orientaciones institucionales de JUNJI, esta jornada debe estar planificada donde se explicita qué pueden hacer los niños y los adultos para favorecer diferente tipo de aprendizajes. Todo ello es lo que se pretende establecer, definir y evaluar a través de los diferentes procedimientos.

De los criterios esenciales para la planear una jornada diaria, se debe contemplar el significado de la organización del tiempo, lo que implica considerar que esta debe ser flexible, planificado, y que debe organizarse desde el punto de vista de las necesidades y requerimientos de los niños y niñas.

Las subdimensiones son:

- a) Significación de la organización Ideal del Tiempo
- b) Rol activo de los niños y niñas
- c) Planificación de la jornada
- d) Momentos libres en la jornada
- e) Momentos permanentes como instancia pedagógica

5. JORNADA DIARIA
5.1 Significación de la organización Ideal del Tiempo
Planificar experiencias tanto para períodos permanentes: como la muda, hábitos higiénicos, la siesta, el almuerzo u otros, de manera de ir aprovechando éstos períodos como experiencias de aprendizaje.
Contar con un horario planificado con ciertos periodos que se repitan todos los días en el mismo orden, favorecerá la adaptación y estabilidad emocional en los niños y niñas, así como poco a poco desarrollarán la conciencia temporal.
La duración de los periodos deben ser flexibles, serán muy cortos pero no por ello menos ricos y provechosos
5.2 Rol activo de los niños y las niñas
Propiciar que los niños y niñas tengan tiempo para terminar sus pequeños proyectos.
Flexibilizar los tiempo según los intereses de los niños y niñas.
Revisar la jornada y acortar tiempos o cambiar momentos según la autonomía de los niños y niñas, sus intereses, sus necesidades.
Permitir que los niños y niñas escojan los lugares donde puedan desarrollar sus experiencias en gran parte de la jornada.
Tener cada día períodos o momentos en que los niños y niñas cada día puedan tener una instancia intencionada en la cual puedan escoger.

5.3 Planificación de la jornada

Planificar el horario señalando que podrían hacer los niños y niñas cada día pero no con horas fijas. También nombrar cómo se le llama a ese momento o periodo, plantear un aprendizaje esperado (u objetivo) más simple y otro más complejo y posibles actividades por parte de los niños y niñas y adultos.

Renovar la planificación del horario o jornada diaria de acuerdo a las características, intereses, necesidades y fortalezas de los niños, modificando, complejizando o cambiando lo anteriormente mencionado. (Ello puede ser cada dos meses aproximadamente)

Revisar y evaluar la jornada desde la integralidad y equilibrio. Donde hayan actividades grupales, en pequeños grupos y sobretodo individuales,; actividades al interior y exterior del aula,; experiencia iniciadas por el adulto y sobretodo iniciadas por los niños y niñas; dinámicas y tranquilas y que favorezcan diferentes ámbitos y núcleos de aprendizaje.

Planificar el horario de una manera comunicable y con un lenguaje no tan técnico, así favorecer la comprensión de otros agentes educativos que participan del proceso educativo como son los adultos familiares.

Entregarle a la familia sugerencias de qué hacer en diferentes periodos en el hogar de manera de extender el trabajo pedagógico del centro educativo y a la vez del hogar al centro educativo. Para tal efecto se recomienda hacer un horario compartido casa-jardín infantil en reuniones o talleres con familiares y se lo puedan llevar asu casa. Por ejemplo:

¿Qué puede aprender mi niño o niña cuando le cambio de pañales? _____

¿Qué podemos hacer los adultos en ese momento? _____

¿Qué puede aprender mi niño o niña cuando le doy su leche? _____

¿Qué podemos hacer los adultos en ese momento? _____

5.4 Momentos libres en la jornada

Estimar más de un periodo en que los niños y niñas sean libres de iniciar sus experiencias.

Permitir que los niños y niñas escojan lugares de juego o desarrollo de experiencias pedagógicas

ofrecidas por los adultos, materiales y personas con las cuales estar.
5.5 Momentos permanentes como instancia pedagógica
Aprovechar los periodos permanentes como instancia pedagógica habiendo acuerdos para ello (por ejemplo escritos en el horario u otra forma) enriqueciendo el momento en forma natural y pertinente, a lo que están haciendo.
Ofrecer diferentes tipos de interacciones: en asamblea o colectivas, pequeños grupos o individuales, de manera de que cada día puedan relacionarse con diferentes personas y exista la posibilidad de interactuar con más cercanía tanto entre niños y niñas como niños y niñas y docentes.
Planificar los momentos permanentes de manera de orientar a los adultos con algunas estrategias didácticas y así haya consenso y una intencionalidad educativa.
Crear en conjunto con los niños y niñas (más grandes) periodos que representen al grupo y de acuerdo a sus intereses, características, necesidades y fortalezas. Ejemplo sería el período del chiste, el período de la creatividad donde se inventes juegos, aparatos, canciones, manualidades y así buscar momentos que hagan del día una jornada especial.
4.10 Bienestar de los niños y niñas.
Favorecer un entorno tranquilo sin caer en sobreestimulaciones, como por ejemplo el exceso de canciones, como asimismo cuidar el estado físico y emocional de los adultos que rodean a los niños y niñas ya que puede influir en el desarrollo emocional de ellos.
Equilibrar el tipo de experiencias presentadas durante la jornada revisando según la energía: dinámicas o tranquilas, según el lugar: internas y externas, según las interacciones: individuales, en pequeños grupos, quienes inician las experiencias: los agentes educativos y los niños y niñas (en especial ellos), lo mismo con respecto al tipo de aprendizajes a favorecer de manera de no perder de vista la relevancia del desarrollo personal en esta edad más que los contenidos.

DIMENSIÓN: ROL ACTIVO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

Esta dimensión considera como idea clave la visibilización del niño y niña, lo que implica un trato igualitario, cercano entre el adulto y el niño/a y donde éste sea un sujeto activo y

protagonista en su proceso de aprendizaje, tanto en el pensar; tomando sus decisiones, en el sentir; capaz de expresar libremente sus sentimientos y emociones y que haya un adulto que está atento para acogerlo, y en el actuar; de manera que pueda explorar libremente y llevar a cabo sus decisiones.

Todo ello debe resguardarse permanentemente por los adultos que los acompañan, lo que implica considerar que los niños y niñas aprenden actuando, sintiendo y pensando, es decir, generando sus experiencias en un contexto en que se les ofrecen oportunidades de aprendizaje interesantes, desafiantes, gozosas y de acuerdo a sus posibilidades.

Por lo expuesto, el rol activo de los niños y niñas se debe reflejar en los diferentes elementos curriculares. Al respecto en la organización del espacio, se deben ofrecer los materiales didácticos a la vista, altura y alcance de los niños y niñas, de manera que puedan explorar, elegir, guardar... En cuanto a la organización del tiempo diaria, el rol activo es fundamental, pudiendo elegir, explorar, descubrir en los diversos momentos del día: elegir qué objeto buscar, tocar, dónde sentarse (los que ya caminan), con quien estar, o desarrollar poco a poco las experiencias con mayor autonomía, por ejemplo lavarse el rostro, saca su toalla o guardar los objetos que uso. Todo ello de acuerdo a su desarrollo y las posibilidades que éste ofrezca.

Se desprende que lo fundamental es considerar a los niños y niñas como sujetos de derechos y respetando dicho protagonismo.

Las subdimensiones que se consideran para esta dimensión son:

- a) Espacios de exploración libre
- b) Rol de la educadora
- c) Los niños y niñas escogen sus materiales
- d) Los niños y niñas escogen lugares
- e) Flexibilidad ante intereses de los niños y niñas

6. ROL ACTIVO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS
5.1 Espacios de Exploración libre
Permitir que los niños y niñas puedan desplazarse con libertad, dándoles confianza, seguridad y tener altas expectativas hacia ellos y ellas.
Contar en el aula con espacios abiertos, despejados y con algunos materiales intencionadamente puestos en el suelo de manera que inviten a los niños y niñas a buscarlos, a explorar, a desplazarse.
5.2 Rol de la Educadora
Revisar la relación que se tiene con los niños y niñas, ello de acuerdo a un concepto potente de éstos y la importancia de un enfoque educativo más humanista de ellos, que propicie su iniciativa, y no sólo su reacción frente a estímulos que se le acercan.
Respetar el ritmo de los niños y niñas sin adelantar procesos, por ejemplo no sentar a los niños cuando aún no lo hacen o instar a caminar si ellos no lo hacen espontáneamente.
Favorecer la autonomía y juegos libres que les permitan a los niños y niñas explorar.
Ser una permanente observadora, lo que permite conocer y comprender a los niños y niñas. Ello también ayuda a registrar y posteriormente analizar lo observado con el fin de generar conocimiento que sirva además para la toma de decisiones. .
Mostrarse tranquila: esto quiere decir, relajada, no estresada, ya que si está nerviosa la persona influirá directamente en los pequeños.
Ser reflexiva: lo que implica detenerse y analizar qué hizo y cómo puede mejorar su práctica pedagógica
Presentar una actitud positiva: tanto con los niños y los familiares. Debe ser una persona entusiasta y positiva.
Organizarse, es decir, pensar antes lo que va a hacer, cómo lo hará y sobretodo para qué lo desarrollará, de manera de anticiparse a lo que sucederá.
Promover al máximo el desarrollo integral de todos los niños y niñas a su cargo.
Crear ambientes sanos y seguros. Es fundamental reunirse con los diferentes agentes educativos y revisar factores que influyen en la salud mental y física de los niños y niñas.
5.3 Los niños y niñas escogen sus materiales
Permitir que lleven sus objetos de apego desde sus hogares.
Indagar junto con los adultos familiares qué objetos o juguetes prefieren sus hijos, lo mismo música de manera de ofrecerles éstos en el centro educativo.
5.4 Los niños y niñas escogen lugares
Permitirle a los niños y niñas escoger dónde realizar las experiencias

5.5 Flexibilidad ante intereses de los niños y niñas

Permitir que los niños y niñas terminen de hacer lo que estaban haciendo antes de ofrecerles otra actividad.

DIMENSIÓN: EVALUACIÓN

La evaluación es un proceso, mediante el cual se recoge información valiosa a través de diferentes instrumentos, lo que permite comprender a los niños y niñas –en este caso- y tomar decisiones acertadas.

Además, es un proceso participativo, por lo que se requiere que no sólo el educador observe y registre, sino los diferentes agentes educativos. Para tal efecto deben hacer criterios evaluativos y estrategias consensuadas.

Dentro de las características de la evaluación en el jardín infantil, se deben tener en cuenta aquellas que promuevan distintas instancias de participación de la comunidad educativa, por cuanto permite develar el tipo de contenidos que debiesen estar a la base durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así también debe ser considerada como una herramienta pedagógica que se puede utilizar de distintas formas, según su funcionalidad, que puede ser de uso diagnóstico, formativo y acumulativo.

En este contexto, la evaluación debe asegurar momentos en que se realice tanto de forma individual a cada niño y niña como en forma grupal, siendo lo relevante la posibilidad de valorar con mayor detalle el contenido del registro pedagógico, también la participación de los niños en este proceso es fundamental, ya que se genera en ellos habilidades de auto reconocimiento personal.

En la misma línea, se debe tener en cuenta que la evaluación no solo se realiza en el aula de clases, sino que puede ser una actividad compartida con la familia, quienes deben realizar ciertas observaciones para evaluar a sus hijos en casa, y también debe considerarse la participación de cada una de las integrantes del equipo que trabaja en aula, es decir, la educadora y las asistentes.

Las subdimensiones que le corresponden a la evaluación son:

- a) Características de la evaluación
- b) Participación
- c) Contenidos
- d) Entrevistas al ingreso
- e) Finalidad de la entrevista
- f) Forma de entrega del informe
- g) Evaluación al acceso de todos
- h) Instrumentos de evaluación de aprendizajes (realizados por la educadora)
- i) Recolección de información durante la jornada diaria

7. EVALUACIÓN
6.1 Características de la evaluación
Diagnosticar a los grupos de niños y niñas en torno a sus características, necesidades, intereses y fortalezas. (conocimientos, habilidades, destrezas y también actitudes muchas veces de lado), recabando información especialmente en instrumentos abiertos que permitan recoger las características singulares de los niños y niñas.
Entrevistar a los adultos significativos a cargo de los niños y niñas
Utilizar variadas estrategias de enseñanza para responder a los variados estilos de aprendizaje. El cómo debemos enseñar a los alumnos para favorecer al máximo sus procesos de aprendizaje no es ajeno a qué queremos que aprendan y por qué queremos que lo aprendan.
Integrar a otros agentes educativos al proceso de evaluación, especialmente a los adultos familiares de los niños y niñas. Para ello es preciso realizar entrevistas y reuniones donde se les consulte en torno a su percepción con respecto al avance de sus hijos.
Buscar instrumentos y estrategias que permitan acoger la diversidad. Como son los instrumentos de tipo cualitativos como los registros o portafolios donde se recolecte información relevante en torno a los niños y niñas, analizando su historia de vida y su trayecto curricular.
Utilizar esencialmente como referente de comparación el propio niños o niña, sin compararlo con estándares o el grupo.
Evaluar a los niños y niñas en situaciones naturales, juegos o actividades de la jornada, no en situaciones artificiales o especialmente diseñadas para ello en que se sientan forzados, observados o sacados a parte para tal efecto.

6.2 Participación
Propiciar que los padres realicen evaluaciones sobre los progresos de sus hijos, a través de

diferentes estrategias: envío de encuestas, entrevistas personales, instrumentos de evaluación en co-construcción...
Generar en el Jardín diferentes comunidades de aprendizaje en que se busquen estrategias y se compartan las encontradas, así como analizar en conjunto lo recabado en documentaciones e instrumentos de evaluación para que la toma de decisiones sea una propuesta participativa,
6.3 Contenidos
Evaluar aprendizajes de los diferentes Ámbitos del Aprendizaje o Núcleos.
6.4 Evaluación al acceso de todos
Tener cuadernos u hojas en un lugar visible de manera que puedan registrar, leer o analizar los escritos.
6.5 Instrumentos de evaluación de aprendizajes (realizados por la educadora)
Revisar los procedimientos evaluativos de manera que sean coherentes con el enfoque constructivista que enmarca su trabajo pedagógico emanado desde el referente nacional Bases Curriculares de la Educación Parvularia y Marco Curricular de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.
Seleccionar instrumentos o procedimientos de tipo abiertos, en el caso de instrumentos se recomienda el uso de registros descriptivos de manera no anticipar lo que se va a observar reduciendo posibilidades de conocimiento de los niños y niñas.
6.6 Recolección de información durante la jornada diaria
Grabar las emisiones sonoras de los bebés, y posteriormente analizarlas, y también permitir que se escuchen.
Realizar documentación pedagógica del proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la impresión de fotografías para que los niños y niñas se vean o compartiendo fotografías sacadas de celulares (por ejemplo) y presentándolas al equipo para su análisis puede ser escrita, fotografiada, dibujada, anotada, grabada en video, etc
Documentar haciendo dibujos o esquemas de situaciones observadas.
Contar con algún cuaderno o tarjetas a la vista y disposición de todos para que se registren los hechos cotidianos y de una manera que sea accesible a cualquier adulto.
Presentar pautas de observación abiertas y a la vista de todos, de manera que los adultos que participe de las experiencias pueda dejar su observación. Por ejemplo:
Momento: ¿qué me llamó la atención? ¿Por qué?
Desarrollar estrategias viables para poder registrar y dejar las observaciones Por ejemplo papeles pegados en algún panel que tenga separado por núcleos de aprendizaje o por los niños y niñas,

tarjeteros... u otras.
6.7 Evaluación inicial
Recabar información referida a los aprendizajes de los niños y niñas, sus intereses, potencialidades y características de los adultos significativos que son cercanos a los niños y niñas, en entrevistas, reuniones, cartas, encuestas... u otros mecanismos que se estimen pertinentes. Como cartas de presentación de su niño o niña.
Analizar la información recogida, distinguiendo a los niños y niñas que necesitan diferentes tipos de ayuda, tanto porque no han logrado algunos objetivos de aprendizaje, así como los que ya han avanzado y debemos de complejizarles las experiencias presentándoles nuevos y variados desafíos.
Tomar decisiones basándose en los resultados de la evaluación.
Evaluar sistemáticamente los diferentes elementos del currículo que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje y no centrarse sólo en el que aprende. Así es necesario evaluar las estrategias didácticas, la organización del tiempo, el espacio como otros elementos que se consideren importantes.
6.8 Forma de entrega de informe
Realizar informes al hogar como una co-construcción, es decir, que se genere entre los educadores y adultos familiares.
Entregar el informe en entrevista donde se explique y juntos educadora y adulto lleguen a acuerdos.
6.9 Finalidad de la entrevista
Entrevistar para conocer a las familias y los niños y niñas
Generar entrevistas para compartir avances, logros y alegrías con respecto a los niños y niñas, especialmente en las primeras oportunidades, de manera que se “pierda” el prejuicio de que es para algo negativo cuando se le invita al adulto a ella.
Invitar a los adultos familiares a solicitar entrevistas

CAPITULO VII: CONCLUSIONES.

A continuación se presenta la exposición de las conclusiones dando cuenta de los objetivos planeados en la presente investigación:

Como se manifestó en la fundamentación teórica, esta investigación se desarrolló en relación a la implementación curricular en la Educación Parvularia (o inicial) en Santiago de Chile y específicamente en niños y niñas desde los primeros meses de vida a los tres años, y en establecimientos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Por tanto se observaron tres grupos los que en el país de la investigación se llaman Sala Cuna Menor donde asisten niños y niñas desde los primeros meses de vida hasta el año de vida, Sala Cuna Mayor, que acoge a niños y niñas desde el año hasta los dos y Nivel Medio Menor donde asisten niños de dos a tres años.

Dada la importancia de esta etapa de vida y la inversión que hace el estado, \$293.866.943 millones según presupuesto año 2015 (Mena, N., Mancilla, C & Reveco, O, 2015) es necesario optimizar lo que se hace con el fin de que los niños y niñas reciban la mejor atención y educación diariamente. Ello se concretó en el objetivo General:

Elaborar un conjunto de propuestas de mejora del currículo que desarrollan centros educativos que atienden niños y niñas menores de tres años, en el sector público en Chile, como una forma de contribuir con la calidad de la educación entregada.

Para poder dar respuesta a ese objetivo general, la investigación tuvo dos partes muy marcadas, la primera referida a la revisión de la literatura experta con el fin de responder a la siguiente pregunta:

¿Cuáles son los criterios de calidad, según la literatura científica experta, que debieran considerarse en la implementación curricular, para el trabajo con los niños y niñas menores de tres años?

Para dar respuesta a ella, se planteó el primer objetivo específico que guiaría la primera parte de la investigación:

Determinar los criterios de calidad curricular, según la literatura científica experta, que debieran considerarse en la implementación curricular con los niños y niñas menores de tres años.

Es necesario tener presente que como se señaló en el apartado referido a la calidad curricular, se precisó en relación a la definición de calidad la que proviene del latín *qualitas*, que significa “cualidad”. Por lo tanto, al hablar de calidad educativa estamos haciendo referencia al conjunto de cualidades, características o atributos centrales de la educación. (Fundación Integra, 2013). Ello dio sustento para continuar con la investigación y fundamentar la relevancia de determinar los criterios de calidad curricular. En coherencia con ello se recogieron aquellas cualidades que diversos estudios han arrojado a nivel mundial al respecto, destacando los aportes de Peralta (1992), Pascal (1994), Penn (1995) Zabalza (1996), Fujimoto (2001) Didonet (2002), Goelman (2003) Kagan y Britto (2005), Myers (2007), UNICEF (2008) y Peralta (2008)

Posterior al recoger y analizar lo propuesto por los especialistas, se pudo identificar elementos comunes en lo planteado por ellos, y que eran relevantes en la implementación curricular con niños y niñas menores de tres años.

- Participación de la familia
- Interacción adulto- niño-niña
- Planificación
- Espacio
- Organización de la jornada
- Rol de los niños y niñas
- Evaluación

Estos se constituyeron en dimensiones, las que nos permitieron incorporarlas en los instrumentos con los que se recolectó información referida a ellos. Por tanto, este objetivo específico se puede dar por cumplido.

Con respecto al objetivo específico:

Establecer cómo se implementan los criterios de calidad seleccionados desde la literatura científica experta, según las educadoras de párvulos que trabajan con niños y niñas menores de tres años en Jardines Infantiles públicos de Santiago de Chile destacado por su calidad.

Para dar respuesta a este objetivo específico, se entrevistó a educadoras de los niveles de niños menores de tres años. Teniendo cinco centros educativos seleccionados y en cada uno tres grupos: Sala Cuna Menor, Sala Cuna Mayor y Nivel Medio Menor, se creyó encontrarse con quince educadoras, sin embargo, en algunos casos las educadoras resultaron también ser directoras por lo que fue una nueva información. Lo relevante es que todas ellas estaban a cargo de un grupo de niños y niñas menores de tres años. Finalmente se entrevistaron a nueve de las cuales dos además de ser educadoras de un grupo tenían el cargo de directoras del Jardín Infantil, además, la mayoría de las entrevistadas trabajan en el nivel de Sala Cuna y Medio Menor en forma paralela (43%). Dos entrevistadas se desempeñan en el nivel Sala Cuna y Menor en forma exclusiva, correspondiendo al 28% cada uno.

Es importante señalar que esta experiencia se desarrolló con todo el rigor metodológico, desarrollando entrevistas de acuerdo a las dimensiones seleccionadas como criterios de calidad curricular según la literatura experta, posteriormente seleccionando jueces, los que se validaron como tales y posteriormente validaron dicho instrumento. También es necesario hacer presente que para el inicio de la investigación se acudió a la autoridad nacional encargada de la Junta Nacional de Jardines infantiles quien a través de la Directora del Departamento Técnico de JUNJI permitió gestionar la autorización para iniciar esta investigación.

De esta manera y una vez que asignaron los Jardines Infantiles, se llegó a éstos, donde en entrevista a la Directora se le explicó la investigación y se entregó carta de consentimiento, lo mismo a educadoras que serían entrevistadas. La entrevista duró aproximadamente treinta y cinco minutos y cabe destacarse el buen clima en que se dio.

En cuanto al perfil de las entrevistadas, un dato relevante es con respecto a la edad que tienen, entre 46 y 55 años de edad, cifrando un 34% del total. Ello da cuenta de una experiencia importante en el trabajo con la primera infancia, lo que enriquece la investigación. También es un aporte el que todas las entrevistadas señalaron que han tenido algún tipo de perfeccionamiento en su carrera como educadora, ya sea capacitación o pos título, la mayoría de ellas ha realizado un curso de capacitación.

A continuación se presentan las conclusiones según los diferentes criterios de calidad seleccionados desde la literatura experta y que para efectos de la investigación se denominaron dimensiones, estas fueron extraídas de los resultados de las entrevistas que se desarrollaron a las educadoras:

Criterio de calidad: participación de la Familia:

Con respecto a ello se puede concluir que las educadoras:

- Expresan que la familia es muy importante en esta etapa de vida, dándole una significación de la participación de la familia. Lo que señalan es coherente con lo que expresa la teoría al respecto. Lo que ha sido un paradigma desde la creación del primer jardín infantil a nivel mundial cuando Fröebel, señaló ya en 1920 que “la más importante necesidad de hoy es entonces relacionar la escuela con la vida del hogar” (Peralta, 2008, p.60)
- Desarrollan encuentros para comunicarse con las familias. Estos en su mayoría son reuniones de familia con un enfoque tradicional. Al respecto se requiere buscar otros mecanismos.
- Se preocupan por las diferencias individuales y orientar a los familiares con experiencias que son relevantes para sus hijos. (sacar los pañales, enseñarles a ser más autónomos, experiencias que fortalezcan su corporalidad, entre muchas otras. Hay un grupo en que la educadora dio orientaciones diferentes a cada familia según las necesidades del niño o niña, lo que es un ideal.

- Reconocen los tipos de participación de la familia, pero no evidencian una que involucre en el proyecto educativo y más aún en el currículo, aunque ésta sí se da en diferentes casos, reuniones de trabajo, participación en centro de padres, ambientación sobre todo. Dada la relevancia que tienen, se requiere seguir avanzando para concretar lo que JUNJI ha establecido en la política de trabajo con familia (JUNJI; 2005, p.13) donde “debe verse reflejado en la participación de ella en todo el proceso de enseñanza y concretándose en el proyecto educativo que se desarrolle, tanto en el diagnóstico, el diseño, la implementación y la evaluación”.
- Las educadoras reconocen la importancia de su rol en el trabajo con las familias. Ahora bien, sería importante revisar el rol en función de la participación activa en el proyecto pedagógico y buscando estrategias diversas para que según las características de las familias puedan concretarla.

Criterio de calidad: Interacción **adulto-niño-niña**

Con respecto a ello se puede concluir que las educadoras:

- Organizan grupos según diferentes criterios, la experiencia de aprendizaje, es decir, la organización la realiza en función de su planificación, cantidad de materiales, según diagnóstico, según cantidad de adultos y unas pocas según los interés de los niños y niñas. Como se puede concluir no hay un criterio único y muchas veces es azarosa esta decisión donde las condicionantes son externas a los párvulos en la mayoría de los criterios mencionados.
- Se relacionan de manera directa e individual con los niños y niñas especialmente en periodos de hábitos como es el caso del cambio de pañales, cuando se les acompaña al baño, cuando se les da de comer, espacios de descanso o cuando se les consuela si están tristes.
- Una de las mayores debilidades y que afecta la relación más cercana con los niños y niñas es la escases de personal, la rotación que hay donde especialmente los más pequeños desconocen a los adultos que no les son familiares.

Criterio de calidad: **Planificación.**

Con respecto a ello se puede concluir que las educadoras:

- Planifican basándose en el diagnóstico que hacen.
- Realizan un Plan de Aula en base y coherencia con el Proyecto Educativo del Jardín Infantil.
- Desarrollan diversas planificaciones para los Núcleos de Aprendizaje y algunos énfasis institucionales o del establecimiento. (ej. Proyecto Nacidos para Leer, Proyecto de Afectividad..)
- Existe una gran demanda que no queda claro si es institucional (nacional) o del centro educativo de diversas planificaciones, lo que se visualiza como poco integrado o sin un criterio de globalización o unidad. Una educadora de Nivel Medio Menor expresó (a modo de ejemplo) que planificaba para un mes de acuerdo a un tema, además para el proyecto de psicomotricidad, lógico matemático, Medio Ambiente, Derechos del niño, Género y Buen Trato 8 actividades al mes ya que son transversales de la Institución,...
- Planifican con temas en Sala Cuna Mayor y Nivel Medio, durando éste hasta un mes. En este caso llama la atención ya que los niños a esta edad no tienen la noción temporal tan a largo plazo, Además el planificar con tanta antelación puede entorpecer la flexibilidad y cambiar de acuerdo a los intereses de los niños y niñas o lo contingente.
- Incorporan a las familias en la planificación, ya sea como representantes en las reuniones de Centro de Padres, en reuniones técnicas o bien al invitarlos a desarrollar actividades pedagógicas en el aula.
- Las adaptaciones curriculares las relacionan con niños o niñas con necesidades especiales, por ejemplo autismo, síndrome de Down, con rezago producto de la evaluación... no las perciben como una necesidad ante la heterogeneidad del grupo de niños y niñas y que en estas edades es tan notorio.
- Utilizan como referente curricular para poder planificar las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y los materiales que JUNJI ha desarrollado especialmente: el Referente curricular de JUNJI, los módulos de Familias y Comunidad en el referente curricular, módulo de comunidades de aprendizaje, material de apoyo en educación inclusiva, material de apoyo curricular para las salas cunas y el enfoque territorial en el trabajo educativo de JUNJI. Así lo manifestaron explícitamente algunas educadoras.

- Flexibilizan lo planificado de acuerdo a diversos factores, cambio climático, ausencia de agente educativo y en algunos casos declaran que cuando los niños o niñas están interesados en otra actividad cambian por ésta.

Criterio de calidad: Espacio

El espacio es un elemento clave para el desarrollo integral de los niños y niñas menores de tres años, donde a esta edad, el aprendizaje se realiza a través del juego y el movimiento, por lo que el espacio debe ser un garante de ello.

Con respecto a ello se puede concluir que las educadoras:

- Les preocupa mucho el coeficiente adulto niño-niña ya que según ellas afecta la calidad de las interacciones y aprendizaje.
- Relevan lo que concierne a material didáctico cuando se expresan en relación al espacio. No hay discursos en que se manifieste la relación del espacio con la identidad de las personas que componen el grupo, o bien la importancia en el aprendizaje ya que “habla por sí mismo”. Como expresa Iglesias (2008) el espacio finalmente se constituye en el ambiente de aprendizaje, señalando que «espacio» se refiere al lugar físico, constituido por la infraestructura, los muebles, lo que hay en las paredes; en cambio, el término «ambiente» es la suma del espacio físico más las relaciones que se desarrollan en él; relaciones entre niños y niñas, niños y adultos, los afectos, las normas, u otras acciones que muchas veces no son tan explícitas.
- Discrepan en cuanto a sus percepciones referidas al espacio. Algunas consideran que su aula está en buenas condiciones ya que en ellas hay un buen espacio para desplazarse libremente, luminosidad, ventilación y es segura para los niños. Otras, señalan que el espacio es reducido y hay interferencia cuando duermen los bebés, en algunos casos no existe una separación para puedan dormir con tranquilidad.
- Reconocen la calidad, pertinencia, variedad y cantidad de material que envía la Institución a los jardines infantiles.

-
- Mencionan el material que trae la Institución. No manifestaron propuestas de materiales creados o llevados que sean diferentes a lo que se envía JUNJI. (lo que en la observación sí se ve en algunos grupos).

Criterio de calidad: **Jornada**

Dentro de la formación de las Educadoras de Párvulos en Chile se ha enseñado que todos los momentos en que los niños y niñas están en la Sala Cuna o Jardín Infantil son relevantes, por ende se debe de pensar anticipadamente lo que se hará, cómo se desarrollará y especialmente el para qué. De esta manera toda educadora aprende en su formación a planificar el horario. Sin embargo, a veces se cae en establecer horarios y momentos rígidos y por otra parte si bien se ponen horas y el nombre del período no se especifica lo que podrían hacer los adultos para potenciar aprendizajes esperados en los niños y niñas.

Con respecto a ello se puede concluir que las educadoras:

- La Jornada diaria es planificada, prescribiendo el horario y el nombre del periodo en todos los grupos.
- Cuestionan algunas el que haya un horario con una organización tan marcada.
- Reflexionan ante los escasos tiempos libres que tienen los niños y niñas.
- Avalan el planificar el horario par otras personas sepan qué se hace,
- Reconocen que con los niños menores de tres años hay que ser muy flexibles.
- Se desarrollan periodos propios en algunos grupos, creados por las adultas del grupo, otros con participación de la familia y otros por recursos que llegan al centro educativo. Ejemplo de ello son los de NOVASUR, un proyecto en que les ofrecen videos para mostrar a los niños y niñas, canciones, actividades a través del computador, otras señalan que la hora del cuento es interesante realizarla a estas edades y les dan resultados. Periodos denominados naturalizar creado con el propósito de realizar experiencias significativas con la naturaleza y al aire libre, otros de yoga, otros de escucha música y otra educadora dice que toman agua antes de la comida porque es más saludable.

- Algunos periodos presentan experiencia bastante compleja para la edad de los niños y niñas. Por ejemplo, una educadora dice que todos los días durante media hora realiza Método de Proyecto en Sala Cuna Mayor. Según describe hay confusión de conceptos ya que ésta propuesta didáctica se refiere al método científico estableciendo hipótesis, descartándolas, desarrollando acciones conjuntas...concluyendo, los niños de 1 a 2 años se encuentran aún en una etapa egocéntrica o juego paralelo, además, las funciones cognitivas que demanda un Método de Proyecto son más complejas que lo que comúnmente puede hacer un niño o niña menor de 2 años.

Criterio de calidad: Rol activo de los niños y niñas

Esta dimensión es relevante y en los discursos se aprecia que las educadoras reconocen a los niños y niñas como el centro de la práctica pedagógica. Al hacerle las diferentes preguntas en las entrevistas ellas con mucha honestidad reflexionan frente a los ociosos espacios libres que tienen los niños y niñas. Las categorías que destacaron en las entrevistas con las educadoras tienen relación con la libre elección de espacios de exploración y el rol de la educadora en este proceso.

Con respecto a ello se puede concluir que las educadoras:

- La hora patio es el periodo que reconoce las educadoras que donde hay más libertad para los niños y niñas.
- Se les ofrece alternativas de grupos de trabajo generalmente con diferentes materiales.
- Utilizan la estrategia de Juego de Rincones en todos los grupos.
- Permiten los párvulos elijan con qué adulto o niño estar.

Criterio de calidad: Evaluación

Esta dimensión se plantea como una de las más complejas dentro de la presente investigación. Razón de ello es la inconsistencia que se refleja entre el discurso, donde se habla de un niño y niña protagónico y singular, pero al momento de evaluar se hace con instrumentos con indicadores preestablecidos. Dentro de los hallazgos encontrados, plasmados en categorías

emergentes, los que se destacan son las características de la evaluación “ideal”, la influencia de la participación de la comunidad educativa en el proceso de evaluación y qué tipo de contenidos debiese tener la evaluación.

Con respecto a ello se puede concluir que las educadoras:

- Presentan un discurso con respecto a la evaluación con énfasis en la psicometría, hablan de medir, del logro, la normalidad, niveles de desarrollo, del “deber ser” de los niños y niñas,
- Evidencian algunas de ellas discursos contradictorios desde la mirada paradigmática, ya que señalan que la evaluación en esta edad es individual, que se hace un diagnóstico, que es participativa... sin embargo, al momento de planificar ello es homogéneo y con instrumentos cerrados o estructurados en su mayoría con indicadores y categorías de medición como logrado, por lograr y no logrado.
- Destacan que en el proceso de evaluación se considera la participación de cada una de las integrantes del equipo que trabaja en aula, es decir, la educadora y las asistentes o Técnicas.
- Señalan algunas que incluyen a la familia en el proceso de evaluación, en actividades en el hogar, en reuniones o entrevistas.
- Declaran evaluar los aprendizajes de los niños y niñas, un caso señaló los diferentes elementos del currículo.

Definir las características que tienen los criterios de calidad curricular seleccionados desde la literatura experta, según los adultos familiares de los niños y niñas menores de tres años que se atienden en Jardines Infantiles públicos de Santiago de Chile destacado por su calidad.

En los cinco establecimientos se obtuvieron 90 cuestionarios de los que Uno de los primeros elementos que llaman la atención de los cuestionarios es que prácticamente todos fueron contestados por las madres de los niños y niñas, con un 84,4 %. La participación familiar, hoy en día, no solo considera a la familia nuclear en la educación de los niños y niñas, también la entiende y acepta en la diversidad existente, la legislación chilena expresa que “los padres tendrán el derecho y el deber de educar a sus hijos, orientándolos hacia su pleno desarrollo en las distintas etapas de su vida” (Código Civil 2000 art. 236). Concluyendo el rol importante que posee la participación de ésta en la educación de los niños y niñas. El compromiso de los padres supera cualquier obstáculo que se pueda tener, hay estudio que afirman y demuestran los resultados positivos en la educación cuando este compromiso es real (en De Angulo J. M., Losada, L. S., Palmer, P. y Angulo, B 2013,p.130). Por el contrario, “los niños y niñas que crecen en ambientes familiares donde los papás y mamás están menos comprometidos activamente con sus hijos e hijas, se enfrentan a barreras significativas basadas en el lenguaje para lograr el éxito académico y social..” (Lybolt, J. y Gottfred.C., 2003, p.17)

Dado que esta investigación corresponde a un modelo mixto, en este caso se dan algunos porcentajes ya que el cuestionario proviene de una vertiente más cuantitativa.

Criterio de calidad: **La participación de la familia**

De acuerdo a las respuestas de los adultos familiares se concluye que:

- Un 20% de los adultos familiares encuentra que es relevante la participación de ellos el aprendizaje de sus hijos.
- Los adultos familiares se reconocen como primer agente educativo de sus hijos, considerándose como pilar fundamental de ésta.
- Declaran complementar lo aprendido por sus hijos en el jardín infantil en sus hogares. Aunque un 24% lo denomina como “reforzamiento” o “apoyo”, lo que se podría interpretar como un rol secundario asignándole mayor relevancia a lo que aprenden en el centro educativo.
- Los adultos familiares entienden de diferentes maneras la participación y lo que se espera de ellos.
- Las actividades a las que más se les invita y participan son reuniones, con un 82%.
- Los talleres tuvieron menor participación con un 14,4%.
- Existe carencia de actividades prácticas donde los adultos puedan vivenciar cómo enseñar y cómo aprenden los niños y niñas en esta edad. Podría ser que en las reuniones se aborde, ya que no se preguntó el contenido de éstas.
- Un total de 36,6% declaran haber participado en diferentes actividades como: reuniones, talleres, convivencias, dar almuerzos, colaborar en el aseo de la sala.
- Los adultos familiares parecen comprender la educación familiar como un complemento a la Educación Parvularia, lo que es de acuerdo a lo que se espera en este nivel educativo y no lo contrario, como señala el fin explícito de la Educación Parvularia chilena.
- Los adultos familiares le asignan gran importancia a la enseñanza de valores, con un 13,3% por parte del Jardín Infantil.
- Las instancias de colaboración y participación, se establecen en entrevistas personales, al ir a dejar o buscar al hijo o hija, reuniones, actividades extra programáticas, y acompañar a sus hijos en el periodo de alimentación 31,1 % lo que es muy favorable sobre todo por la edad de los niños y niñas y pese a que hoy las madres (principalmente son las que van) trabajan fuera del hogar.

Criterio de calidad: **Interacción adulto- niño**

De acuerdo a las respuestas de los adultos familiares se concluye que:

- Le asignan gran relevancia a la interacción que tengan los adultos con sus niños y niñas. Algunos usan el término “personalizada”.
- Reconocen que el juego, “lo dinámico” son formas de aprender de los niños y niñas menores de tres años.
- Los adultos esperan que el adulto tenga una relación cercana y por ende horizontal hacia los niños y niñas.
- A muchos adultos lo que más les interesa son las disposiciones emocionales de los educadores hacia los niños y niñas. Eso se dio en 20 casos de los consultados.

Criterio de calidad: **Planificación**

De acuerdo a las respuestas de los adultos familiares se concluye que:

- Algunos adultos familiares le asignan importancia a conocimientos disciplinarios que están alejados de lo que los niños y niñas necesitan a estas edades...”que aprendan números, nombres de personas y objetos... conocimientos sobre su país, el respeto por él, sus símbolos...”
- Es necesario que las educadoras compartan con las familias en sentido que tienen las diferentes experiencias que se desarrollan con sus niños y niñas, qué debieran de aprender, cómo y cuándo.
- Se les da orientaciones a las familias de acuerdo a lo que necesitan ellos y los niños y niñas, esto es reconocido por éstas. Ejemplo: cómo dejar el pañal sus hijos, dejar el chupete, fortalecer hábitos o cómo ayudarlos en el período de adaptación.
- Los adultos señalan que han seguido las sugerencias dadas por la Educadora, obteniendo resultados positivos, un número muy bajo no las realizó y no opinó.
- Todos los familiares reconocen que los niños y niñas aprenden en el Jardín Infantil

-
- Algunos familiares reconocen conocimientos específicos que han aprendido sus niños y niñas. Números, colores, o sonidos de animales y otros relevan el lenguaje, con un 34,4%.
 - No se evidencia aportes en el proyecto educativo o planificación de experiencias pedagógicas en el aula.

Criterio de calidad: **Espacio**

De acuerdo a las respuestas de los adultos familiares se concluye que:

- Los adultos familiares están conforme con los materiales y recursos del jardín, excepto sólo un caso de los 90 que respondieron el cuestionario.
- Los familiares saben que pueden ir al establecimiento cuando quieran y son bien recibidos.

Criterio de calidad: **Jornada**

De acuerdo a las respuestas de los adultos familiares se concluye que:

- Los familiares reconocen que a los niños y niñas se les enseña todo el día
- De acuerdo a la percepción de los familiares los niños y niñas asisten felices al jardín infantil.

Criterio de calidad: **Rol activo de los niños y niñas**

De acuerdo a las respuestas de los adultos familiares se concluye que:

Criterio de calidad: Evaluación

De acuerdo a las respuestas de los adultos familiares se concluye que:

- Valoran que se les entreviste para conocerlos y a sus niños y niñas.
- Asisten a reuniones donde se les dan informaciones importantes
- Demandan más instancias para saber de los avances de sus niños y niñas.
- Valoran el informe de evaluación, considerándolo como una instancia de comunicación, saber sus avances y cómo poder apoyarlos en caso de ser necesario.
- Los informes son entregados en reuniones grupales, sólo cinco en entrevistas personales.

Evaluar los criterios de calidad curricular seleccionados desde la literatura experta, de algunos Jardines Infantiles públicos de Santiago de Chile que atienden niños y niñas menores de tres años.

Como se expuso en apartados anteriores a través de las diferentes fuentes se pudo levantar información relevante. A la mencionada anteriormente se le agregan las observaciones que permiten contrastar lo que las familias dicen y las educadoras y lo que finalmente se da en la realidad.

Los criterios de calidad nuevamente se exponen y para no repetir se da mayor énfasis en lo que entregó la observación y agrega a las otras dos fuentes.

Criterio de calidad: Participación de las Familias

Si bien los adultos familiares se reconocen como importantes en la formación de los niños y niñas y las educadoras en sus discursos valoran a la familia como los primeros y más importantes agentes educativos, esta participación se da en diferentes niveles lo que se vió tanto en los referentes teóricos como en las observaciones de campo.

Como señala Blanco, Umayahara, y Reveco. (2004). “el concepto de participación en la educación en general es confuso. Se le homóloga con asistencia, presencia, entrega de recursos o acción”, en tanto no se refiere a participar a reuniones donde generalmente los padres y madres escuchan o realizan actividades que el docente muchas veces diseñó siendo “sorpresa” para ellos a la hora de la reunión, por el contrario, dichas autoras mencionadas, precisan que “participar implica la posibilidad de incidir, decidir, opinar, aportar y disentir... es necesario remitirse al tema del poder, pues para participar se debe contar con el poder para que la voz de quien habla tenga un status” permitiéndole expresar libremente sus ideas y opiniones, teniendo la oportunidad de influir y aportar a la mejora.

Coherente con ello y de acuerdo a los discursos recogidos de los sujetos se puede concluir que es buena la participación pero falta mayor involucramiento en actividades que tengan real sentido para los adultos, y no sólo reuniones de apoderados y tradicionales entrevistas.

Al observar los grupos de niños escasamente se ve presencia de familiares, algunos se quedan minutos en la entrada, otros dan de comer y otros se comunican o entran a la sala cuando los van a buscar. Al respecto se ve una política de “puertas abiertas” hacia las familias. Se entiende la baja presencia dado que la mayoría de los adultos trabajan, pero se pueden desarrollar otras actividades al respecto entendiendo las peculiaridades de éstas.

Es importante en éstos niveles que el aula sea una extensión del hogar, por tanto, se requiere hayan objetos traídos de casa y que además fortalezcan el apego. En Sala Cuna Menor, en todos los grupos no se ven elementos que representen a sus familias, excepto en uno donde hay elementos que han llevado fotos, juguetes u objetos de apego de los bebés los que se observan en uso. (cojines, mantitas...). Ello se hace indispensable como se señaló para favorecer el apego seguro, es preciso que la sala cuna o espacios de cuidados de los niños cumpla funciones de maternaje, que no reemplazan la relación vincular con la madre, pero que pueden extender condiciones de bienestar emocional mientras ella no está presente, a través de figuras permanentes que protegen, cuidan, contienen y ofrecen gestos amorosos (JUNJI, 2010 c).

Lo mismo se puede afirmar con respecto a la presencia de adultos familiares en el aula, donde sólo se vio uno solo en Sala Cuna Menor y en el caso de Sala Cuna Mayor se pudo apreciar cómo las educadoras demuestran una relación respetuosa y preocupada por las familias y el bienestar de los niños y niñas, aprovechando momentos en que los van a dejar o retirar del centro para comentar situaciones y dar orientaciones para el aprendizaje de los niños y niñas. Los niños y niñas son acompañados por sus adultos familiares especialmente en el periodo de adaptación donde muchas veces lloran o demandan la atención de los adultos significativos a esta edad.

Además, cuando los adultos van al Jardín, se requiere que se integren y en lo posible se pongan de acuerdo con el adulto encargado del grupo, para desarrollar alguna experiencia de aprendizaje. En este caso, las educadoras favorecen dicha instancia, algunas permitiéndoles que entre, otras con mayor relación, integrándolas a las experiencias, donde se pudo apreciar cómo ellas modelan experiencias educativas que las madres- la mayoría mujeres- puedan desarrollar en sus hogares.

Tanto en la participación de las respuestas al cuestionario como en lo observado y declarado por las educadoras, la participación de la familia es representada en su gran mayoría por la mujer, persistiendo aún el cuidado y atención de los niños y niñas a éste género.

En las observaciones realizadas se percibe mayor participación de las familias en el los niveles Medio Menor que en los más pequeños en experiencias de aprendizaje intencionadas.

En general se puede concluir que las familias participan en la educación formal de sus niños y niñas en un nivel comúnmente esperado y presentando variaciones, asisten a reuniones, talleres, convivencias, son invitadas a desarrollar experiencias, son entrevistadas al inicio del período escolar y especialmente cuando ingresan sus niños y niñas al jardín.

Todo ello es muy positivo, sin embargo, de acuerdo a lo expresado tanto en el referente curricular para la Educación Parvularia, el Marco Curricular de JUNJI y lo que aporta la literatura experta, se hace necesario potenciar que dicha participación sea más activa, que no sólo sea asistencia, sino que se concrete en el proyecto educativo, especialmente planteando las necesidades de aprendizajes de sus niños y niñas, así como en la ambientación del espacio de manera que sea una proyección del hogar especialmente y un mayor protagonismo en los procesos evaluativos. Se hace relevante continuar trabajando en los objetivos que tiene la Sala Cuna y Jardín Infantil y lo que es pertinente que aprendan los niños y niñas a estas edades ya que como se pudo apreciar hay cierto énfasis academicista aún en los familiares expresando contenidos no tan relevantes como es el aprender colores, animales, números. Así, podrán incidir, decidir, opinar, aportar, disentir y actuar en comunión con otros agentes educativos

teniendo para tal efecto, funciones definidas anticipadamente y comprendidas entre ambas partes (Cáceres, y Alegría 2008).

La participación ha pasado por diferentes niveles por el tiempo, según Epstein en 1995 podía verse desde tipos de participación, la que al contrastarla con lo expresado por las educadoras, ésta se da en diferentes familias.

Dicho autor define como Parenting a las obligaciones básicas que tiene la familia con la escuela. En este caso los familiares se preocupan por llevar a los niños y niñas y retirarlos del establecimiento cumpliendo con las normas de éstos. Con respecto a lo que llama Communication, referida a la información de la escuela a la familia y viceversa, ésta también se da por lo expresado por las educadoras, lo expresado por los adultos y lo observado. Diariamente se envían registros, o los adultos entran a dejar a los niños y niñas y se comunican con los educadores. Lo denominado como Volunteering, actividades que realizan los padres por su propia iniciativa en el centro escolar, como es quedarse en el aula y conversar con otros niños y niñas en la llegada, actividades de ornamentación, celebraciones, también se da en la mayoría de los casos observados o consultados. Finalmente lo que Epstein nombra como Learning at home, se refiere a las actividades que realizan los padres para fortalecer aprendizajes de sus hijos en los hogares, además de lo que se desarrolla en el centro educativo. (Rivas, 2007). En este caso las educadoras han dado constantemente orientaciones a los familiares los que valoran dicha preocupación.

Después de los aportes de Epstein (1995) ha habido interesantes investigaciones y demandas, ya que se debe seguir avanzando en que ésta sea en torno al currículo, es decir, en lo que se selecciona, se diseña, se implementa y evalúa con respecto a los tiempos, espacios, lo que se puede desarrollar, el aportar en la evaluación para el aprendizaje de sus niños y niñas, concretándose en reuniones, talleres, entrevistas, encuentros de trabajo donde la implementación curricular sea un acto de co-construcción.

Ello es lo que ha expresado JUNJI en la Política de Trabajo con Familia, la que se caracteriza por fortalecer la capacidad que tienen los agentes educativos y la familia para generar

lazos y redes, para desarrollar un trabajo en conjunto y en el cual se garantiza la participación activa y directa de los padres, madres y/o apoderados y de los agentes en el proceso formativo.

Criterio de calidad: Interacción adulto – niño - niña

En las observaciones se ven variadas interacciones entre adultos y niños y niñas, en general muy afectuosas y respetuosas por parte de las educadoras y técnicos, los abrazan, se preocupan de que sus necesidades estén satisfechas, los calman... este aspecto es de gran relevancia y reconocido por los adultos familiares en sus respuestas en los cuestionarios. Dentro de las dimensiones (criterios de calidad) mejor evaluadas posterior a la observación y elaboración de gráficos y tablas que pudieron establecer comparaciones entre éstas, es la de Interacción adulto niño, obteniendo un 56% del valor total del puntaje. Es decir de las categorías que se establecieron hubo ese puntaje de logro.

Este es un importante aporte que hace JUNJI al país teniendo orientaciones claras, profesionales y equipos que asesoran al respecto , impactando en el desarrollo de la persona. Como ha señalado Goleman (1996) el impacto que tiene la crueldad o el amor con que se trata a los niños y niñas “modela el funcionamiento mismo del cerebro... la infancia constituye una ocasión que no debiéramos desaprovechar para impartir las lecciones emocionales fundamentales”. (p. 128)

Hay algunas observaciones que demuestran algunas sombras al respecto donde especialmente técnicos o asistentes, tienen interacciones de menor calidad y a veces pueden ser irrespetuosas ante las necesidades de los niños y niñas. Es importante aclarar que nunca se vió agresión, ni despreocupación hacia los niños y niñas. Sin embargo, muchas veces no se aprovecha el momento enriqueciendo la experiencia, tal vez pudiera ser por las prisas que se observan y el cumplimiento de actividades planificadas o momentos del día. También pudiera influir la gran cantidad de niños y niñas por sala.

En ocasiones y no menores el personal asistente utiliza un lenguaje complejo para la edad y aborda “contenidos” que son abstractos, (comentar cómo está el clima, repetir los días de

la semana, figuras geométricas ...) que no se relacionan con conocimientos previos de los niños y niñas, o bien que tienden a confundirlos como es la personificación de objetos.

La mayoría de las veces hay actividades colectivas o grupales, pero dentro de éstas las educadoras realizan interacciones con niños y niñas, potencian que desarrollen su autonomía. También se observó preguntas convergentes o palabras a completar en el diálogo lo que no desarrolla el pensamiento de la mejor manera como otro tipo de preguntas o más bien permitir que el niño o niña las haga, lo mismo detenerse y escucharlos más a ellos que hablar el adulto. Como ha señalado Tonucci (2007), “la primera y más importante acción que ha de emprenderse es la de dar a los niños y niñas el papel de protagonistas, darles la palabra, permitirles expresar opiniones, ponernos en actitud de escucharlos, de desear comprenderlos y con voluntad de tomar en cuenta aquello que ellos dicen” (p. 65)

Se debe seguir avanzando especialmente con el personal técnico de manera de respetar los intereses de los niños y niñas, desarrollando estrategias cargadas de afecto en que se favorezca el apego, con acciones concretas como las orientadas por JUNJI, (2010c) donde además de ofrecerle a los adultos significativos quedarse o ir al Jardín Infantil, desarrollar acciones concretas como solicitar objeto de apego o consultar en relación a algunas costumbres, como por ejemplo, cómo consuela a su hijo o hija en la casa.

Criterio de calidad: Planificación

La planificación es característica y eje del trabajo profesional ya que debe orientar el trabajo pedagógico, organizando y permitiendo pensar las cosas detenidamente. (Bradford, 2014).

En tal sentido, una primera conclusión al respecto es que en JUNJI la planificación es relevante y es parte del proceso educativo, respondiendo al rol profesional que le compete a una educadora, donde según el referente curricular chileno para este nivel lo declara, señalando que ésta debiera de planificar, desarrollar y evaluar experiencias de aprendizaje (MINEDUC, 2001). Las educadoras le asignan importancia cuando se les consulta, lo que se puede constatar en la

mayoría de los grupos observados, donde hay una planificación en un panel técnico al día, documento, elaborado especialmente por las educadoras para su grupo de niños y niñas. Asimismo los adultos familiares reconocen que se desarrolla un trabajo pedagógico e intencionado por parte de los agentes educativos en los jardines infantiles. Tal vez puede ser que influya el que han sido invitados algunos de ellos a reuniones de centros de padres o con el personal educativo del grupo de su niño o niña, donde se ha proyectado el trabajo pedagógico y trabajado en conjunto, según lo han declarado las educadoras en las entrevistas.

Otra conclusión a la que se puede llegar dado los resultados especialmente de lo observado, es en cuanto a cómo se favorece la diversidad mediante la planificación. En tal sentido, en todos los grupos observados, sin importar el nivel, se ven actividades grupales tanto de hábitos o planificadas, donde se ofrece la misma experiencia a todos y todas y en algunos casos se ofrecen alternativas de materiales. Además, al observar las planificaciones éstas presentan un solo aprendizaje esperado (objetivo) para todo el grupo y si bien en ocasiones se pudo subgrupos dentro del aula, varían en el recurso especialmente pero no en el grado de dificultad o estrategias didácticas.

Los momentos dentro del desarrollo de la experiencia: inicio, desarrollo y cierre se ven difusos, donde especialmente se comienzan las actividades sin recabar conocimientos o experiencias previas y en el desarrollo se observar niños y niñas sentados en círculo donde se ve poco movimiento, lo que hace que decline el interés en éstas.

Se concluye que la planificación se desarrolla en todos los grupos, hay participación de diferentes estamentos: familia y personal, en algunos casos esta es más evidente o la explicitan las educadoras en sus respuestas, sin embargo, habría que seguir reflexionando con los Jardines Infantiles especialmente en relación a trabajar la unidad con relación a las diferentes orientaciones o énfasis institucionales de manera de no tener tanto proyecto aislado. También se hace relevante reflexionar en conjunto con los equipos que está a cargo de niños y niñas menores de tres años, ya que en muchos casos las educadoras mencionaron que trabajan temas, unidades o proyectos de larga duración y con temas que no siempre representan los intereses, características, necesidades y fortalezas de los párvulos.

Criterio de calidad: Espacio

Tomando ideas de Riera (Abad, 2006a) los espacios debieran presentar diversas características, tomaremos dichos aportes para establecer algunas conclusiones.

Lo denominado “Osmosis”, en el que se integra el centro educativo con el contexto próximo, o lo que también en la literatura experta se le ha denominado pertinencia cultural, no se encuentra en un buen nivel. Esta aseveración se avala en que se pudo observar como se ha “folclorizado” muchas veces el espacio con adornos o láminas del país, sin embargo, no se evidencia elementos que representen a las familias, más que fotos de sus padres en algunos casos, o fotografías del entorno familiar o la comunidad que los niños reconozcan.

Otra conclusión es que los espacios están “Habilitados”, refiriéndose a que los centros educativos son acogedores, seguros, limpios garantizando el bienestar y salud de los niños y niñas, siendo ello muy importante en esta etapa de la vida en que son muy vulnerable ante las condiciones ambientales y de salud.

La “identidad” es otra característica encontrada en la literatura y se refiere a que cada espacio sea un reflejo de quienes lo habitan. Al respecto cada grupo observado se parece mucho a los demás, siempre limpios, materiales al alcance, muchos colores, en ocasiones una música suave, pero no tienen una característica propia. Iglesias (2008) expresa cómo el espacio refleja la personalidad de las personas. En la vida cotidiana, una casa es el reflejo del modo de vida de quienes la habitan, el de los muebles, la decoración, los adornos que tiene, en fin. Es por ello que la autora señala que “el ambiente habla aunque nosotros permanezcamos callados.” (p. 51) Al entrar a los diferentes grupos de niños y niñas se parecían mucho éstos. Si bien el material es entregado por la Institución, JUNJI, no se vio imágenes de las familias, del “barrio” (comunidad) u objetos que representen la cultura del grupo, de la familia, del centro educativo, de la localidad. Por ejemplo fotos de las educadoras, objetos de ellas que permitan que los niños y niñas las identifiquen, representaciones que permitan comprender e identificarse con el nombre del Jardín Infantil u otros elementos propios de ese lugar.

Se concluye también cómo el espacio favorece la característica de “Relación”, ya que éste permite que los niños y niñas interactúen entre sí, con colchonetas en que los sientan a los más pequeños, con cunas cercas unas a otras, momentos en que comen juntos donde el mobiliario favorece este espacio de encuentro.

Una conclusión con respecto a la “Constructividad”, caracterizada por favorecer el juego simbólico y pre-simbólico, la exploración, y la curiosidad, entre otras, todos los grupos presentan materiales o rincones de juego que posibilitan estas actividades. A los bebés se les permite explorar con materiales, muchas veces se observó que a los niños que se sientan se les ofrece un conjunto de materiales a su alrededor para que exploren, o bien a los que aún no se sientan, se les apoya con cojines para que puedan manipular objetos.

En cuanto a “La polisensorialidad” relacionada con las posibilidades sensoriales y el cuidado estético de los ambientes, es cuestionable, ya que muchas veces los espacios se ven con imágenes realizadas por los adultos, muchos colores y estereotipos de animales o figuras, o bien los Rincones de Juego tienen objetos cuyo objetivo y uso ya está preestablecido. De acuerdo a nuevos objetos de análisis e ideas (como las señaladas por Abad, 2006) sería importante presentarle a los niños y niñas conjunto de objetos donde ellos pudieran transformar y sorprenderse por su sentido estético con el que se les presenta y no con un determinismo como son materiales convergentes como bloques para construir, tazas para “tomar el té”, encajes o rompecabezas. Por tanto se puede concluir que los materiales están dispuestos para que los niños y niñas los usen pero con éstos no favorecen la imaginación siempre ya que son predeterminados por su origen y manufactura.

La “Epigénesis”, que se refiere a la adaptación del espacio según las necesidades. Los grupos observados de JUNJI tienen ambientes dinámicos, donde dan vuelta estantes, cambian las mesas de lugares, el mobiliario, ponen y sacan colchonetas... en fin, los niños y niñas pueden ver constantemente cambios y cómo el lugar se puede adaptar.

En general de acuerdo a lo que señalan las educadoras entrevistadas y los familiares el material es adecuado, pertinente y suficiente. Los grupos observados se ven todos con el material al alcance de los niños y niñas con sus matices al respecto. Por tanto, esta dimensión y por tanto criterio de calidad podría considerarse bueno, sin embargo, si se relaciona el espacio con las interrelaciones que provoca o permite, hay una condicionante que es el grupo de niños y niñas y cantidad de adultos que notoriamente afecta el trabajo pedagógico.

Criterio de calidad: jornada

Los momentos permanentes son entendidos como aquellos que mantienen su intencionalidad pedagógica durante un tiempo determinado, es decir como el saludo, la despedida, etc. Estos momentos debiesen ser utilizados como espacios pedagógicos donde se potencia en cada momento el aprendizaje significativo de los niños.

Los niños y niñas menores de tres años necesitan más que en ninguna etapa explorar, sentirse libres, se desplazan muchas veces para alcanzar algo y así fortalecen su corporalidad y conocen el entorno que les rodea. En tal sentido las educadoras reconocen que la hora del patio es donde más libertad tienen y muchas experiencias son más bien dirigidas.

El juego de Rincones donde el objetivo principal es escoger, se lleva a cabo en casi todos los grupos de niños mayores de dos años, sin embargo, los adultos intervienen guiándoles en qué pueden hacer, ya sea antes de la elección como en el desarrollo. Las educadoras declaran ser mediadoras, sin embargo, es necesario permitir que exploren con mayor libertad de acuerdo a lo observado.

Según lo observado en las visitas, en los diferentes grupos de sala cuna menor, se puede ver notables diferencias, es así como sólo un establecimiento tiene el puntaje más alto en el aprovechar todos los momentos como instancias pedagógicas. Hay dos establecimientos J2 y J5 que sus resultados fueron muy bajos. Esta dimensión es de relevancia ya que es revisar la jornada en que están los niños y niñas, donde en todo momento debe de aprovecharse como oportunidades de aprendizaje pero con un carácter más abierto.

niños y niñas tengan libertad de elegir. Llama la atención que no haya presencia de un horario visible y planificado en dos centros dado que la Institución (JUNJI) expresamente solicita que esto esté presente.

En todos los grupos observados se ve una planificación de la jornada, algunos sólo especifican el horario y el nombre de la experiencia, otros agregan posibles actividades por parte de los niños y niñas y/o adultos.

Criterio de calidad: rol activo de los niños y niñas

Un niño y niña activo, se define como un sujeto de derechos, protagonista de sus aprendizajes, lo que lleva a ser más autónomo en el sentir; es decir expresar sus sentimientos, actuar, por ejemplo al escoger, y pensar, donde es capaz de tomar sus propias decisiones. Para los adultos familiares consultados, el ser independiente es un valor que desarrollan en el jardín infantil, lo mismo aducen otros al mencionar que aprenden a cooperar y ordenar, ir al baño solo o decidir qué ponerse. En este último caso se puede observar mayor relevancia al permitir que los niños y niñas manifiesten su singularidad al respetar sus intereses y por ende sus decisiones.

Como señala Pineda, G (2013) todos los niños y niñas son activos por naturaleza, ejecutan acciones en su entorno, expresan sus deseos, sentimientos, emociones, curiosidades y espontáneamente buscan realizar sus capacidades y potencialidades haciendo y aprendiendo cosas que les interesan y les motivan. Los niños y niñas aprenden y se desarrollan en y por las actividades que hacen. En tanto, el rol activo se relaciona con un concepto de niños y niña como personas con derechos, como personas que piensan, opinan, desean, necesitan, sienten, que se puedan expresarse de diferentes formas.

Si bien está la intención de que los niños y niñas favorezcan la autonomía por la disposición de los muebles y materiales, muchas veces el orden se privilegia sobre esta capacidad de potenciar en los niños y niñas. Se aprecian en todos los establecimientos cajas con

los materiales. Estas son pesadas para que bebés saquen. Los adultos generalmente las ponen a disposición de los niños y niñas.

En el caso de los bebés o niños que aún no se sientan, normalmente están acostados en sus cunas o colchonetas en espacios delimitados, los sientan en sus sillas amarrados o tomar en brazos trasladándolos de un lado a otro. En algunos casos los bebés que se desplazan libremente son interrumpidos abruptamente sin permitir libertad en sus decisiones.

Las educadoras en sus discursos declaran la importancia del respeto a los niños y niñas, éstos vienen felices a los jardines, lo que reconocen y valoran los adultos familiares, sin embargo, se debe continuar en reflexionar frente a ellos y su libertad en la toma de decisiones sencillas que diariamente se presentan. Muchas veces las actividades terminan abruptamente como se evidenció en los registros. Se cantan canciones alusivas y los niños y niñas deben de postergar lo que estaban realizando. Esto se repite en casi todos los centros visitados.

Criterio de calidad: evaluación

En las entrevistas de las educadoras emiten juicios más cercanos a una mirada tradicional de la evaluación y centrada en el logro de los objetivos, desde una perspectiva Tyleriana (bastante antigua 1937), en medir, desde un enfoque cuantitativo u otros comentarios que son más centrados en el producto que en el proceso. Además en las observaciones se reconocieron escalas con categorías e indicadores a priori. Como dice Santos Guerra al respecto, (1998, p.7) no es aconsejable, la utilización de escalas de observación que desmenucen la realidad para efectuar un registro cuantitativo, porque cierran la atención del observador a lo impredecible, a lo novedoso, a lo peculiar, lo que en esta edad es tan habitual. Además, dice dicho autor que ello restringe la realidad al encasillar el comportamiento, descontextualiza la observación, ya que no permite situar cada hecho en el clima y ambiente en que se produce y finalmente empobrece, a través del aparente rigor de la cuantificación, la riqueza de matices de la conducta humana en un escenario tan complejo como el aula.

Por tanto habría que avanzar al respecto con instrumentos y procedimientos más abiertos y que evidenciaran el proceso y no sólo el producto como es la documentación. Esta consiste según Hoyuelos (2006, p.153) “en la recogida y exposición sistemática y estética (a través de escritos, imágenes, paneles, vídeos, palabras de los niños y niñas, productos gráficos) de los procesos educativos. No se trata sólo de plasmar lo acontecido, sino de construir –en diversos formatos– un producto público que dé cuenta narrada de lo vivido” Al respecto agrega Abad (2008) el usar este tipo de estrategia permitirá la reflexión rigurosa y metódica de los procesos educativos. Las educadoras deben de valorar estas formas de recabar la información y no usar además las tradicionales. En algunos casos se pudo observar libretas con anotaciones, pero igualmente tenías pautas prefijadas dentro de la planificación.

Finalmente, con respecto al objetivo:

Elaborar una propuesta curricular de mejora para los Jardines Infantiles públicos estudiados, en base a la información recolectada y en función a los criterios de calidad curricular seleccionados desde la literatura experta.

Como se pudo leer en páginas anteriores, se hizo una propuesta de mejora tomando en consideración las características de los jardines infantiles de JUNJI, así como la edad de los niños y niñas, en base a cada uno de los criterios de calidad seleccionados, denominados dimensiones y las categorías emergentes que surgieron a la luz de las diferentes fuentes de recolección de información. Esto puede orientar a concretar algunas tareas sugeridas producto de la investigación una vez entregado a la Institución partiendo por las autonomías nacionales y

.

Fortalezas del estudio:

- ✓ El haber optado por un método mixto, a través de la conjunción de técnicas y fuentes cualitativas y cuantitativas, permitió producir un conocimiento más completo. De tal manera que la investigación desarrollada ha favorecido alcanzar los objetivos planteados en ésta.
- ✓ La gran cantidad de bibliografía actualizada que se revisó e investigaciones en el área. El contar con un marco referencial contingente es ya un aporte en la investigación.
- ✓ El que la investigadora sea Educadora de Párvulos y haya trabajado trece años de su vida laboral en la institución estudiada, lo que le permitió comprender de mejor manera la cultura institucional. Es importante aclarar que a las personas entrevistadas, así como los jardines no los conocía con anterioridad.

- ✓ Un factor que fue un facilitador es la buena disposición que presentaron cada una de las directoras de los establecimientos y las educadoras, técnicos y adultos familiares, lo que evidentemente facilitó el estudio. Se destaca las educadoras que gestionaron el que los adultos familiares contestaran los cuestionarios y que haya sido alto el número de respuestas.

- ✓ La trayectoria de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, que habiendo cumplido en el año 2015 45 años desde su creación, ha cumplido ofreciendo Educación Parvularia gratuita y siempre preocupados de ofrecer una educación de calidad.

Limitaciones del estudio

Con respecto a la investigación realizada, es posible identificar a modo de limitaciones las siguientes:

- Pocos estudios referidos al currículo desarrollado para niños y niñas menores de tres años, generalmente se encontraban del currículo y una disciplina en especial, o en el caso de menores de tres años muy relacionados a el área de salud o programas de estimulación.

- La reducida muestra, la que fue así dado el tiempo que tenía la investigadora para ir a terreno. Por lo mismo es necesario dejar presente las limitaciones a la generalización, por lo que sería interesante hacer estudios similares con muestras más grandes, especialmente de educadoras y observaciones de más grupos de niños y niñas.

- Gran distanciamiento de los centros entre sí, lo que dificultó que la investigadora en un día visitara más de uno. En cuanto a la prospectiva, se podría hacer una investigación semejante en dos comunas (o municipios) cercanos de manera de no tener como variable

las distancia entre ellos, facilitando tanto el desplazamiento de la investigadora, como el encuentro entre las educadoras de los diferentes centros.

- Actividad laboral de la investigadora. Por haber asumido la jefatura de carrera de Pedagogía en Educación Parvularia en la Universidad de Chile, ello le aumentó la carga laboral; jornada completa, y por ende en el último año del estudio se hizo más compleja esta tarea.
- Poca presencia de varones familiares que contestaron los cuestionarios. Ello quiere decir que aún persiste la mirada machista en que la mujer tiene el rol del cuidado y la educación de sus hijos e hijas.
- Reticencia percibida o declarada abiertamente de parte de educadores para ser observados. Si bien se les dijo que no era para evaluarlas a ellas, existe una cultura evaluativa que crea barreras para poder desarrollar procesos de mejora productos de una co- construcción.
- La observación pudo presentar reactividad, es decir, los sujetos, en este caso educadoras, técnicos o adultos familiares presente en el aula pudieron haber modificado su actuar por el hecho de saberse observado. En cuanto a los niños y niñas se vieron espontáneos, influyendo positivamente la edad de ellos.
- Menor cantidad de educadoras entrevistadas ya que en terreno se supo que algunas de ellas estaban a cargo de más de un grupo. Pudo haberse solicitado y consultado anteriormente, sin embargo, el que hayan directoras que asuman grupos es algo común en JUNJI y que estén en dos también lo es, lo que a la vez refleja la situación habitual que se vive en estos establecimientos.

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN:

Algunas interrogantes que fueron surgiendo durante el proceso investigativo y al final de este son:

- En relación al tramo etario.

Se ha investigado la evaluación de la calidad de experiencias educativas con niños menores del Primer Ciclo de Educación Parvularia, menores de tres años.

¿qué pasará con niños y niñas del segundo ciclo de Educación Parvularia?, es decir, aquellos de 3 a 6 años?

- En relación a la Institución. La investigación se desarrolló en Jardines de una Institución Pública.

¿Pasará lo mismo o será diferente en Fundación Integra que acoge niños y niñas de la misma edad y también son establecimientos gratuitos?

¿Qué pasará en establecimientos de dependencia particular o privados?

- En cuanto a los sujetos:

Si se hubiese entrevistado al personal técnico (ayudantes de las educadoras que están en los grupos), ¿los resultados hubieran sido los mismos?

- Con respecto a la muestra de establecimientos:

La muestra que se utilizó fue aquella entregada por JUNJI como jardines que necesitan menos apoyo en supervisión, es decir, están muy bien evaluados. ¿Será muy diferente en aquellos que necesitan mayor apoyo según esta institución?

- En razón a la cantidad de establecimiento.

Los Jardines Infantiles fueron 5, si hubiese sido mayor la muestra, ¿hubiesen sido los mismos resultados?

Estas preguntas y otras semejantes pueden ser una interesante fuente para continuar desarrollando estudios que permitan generar conocimiento en torno a la implementación curricular en este nivel educativo clave en las personas.

Como resultado de la investigación realizada, surgen nuevos desafíos, considerando necesario continuar con estudios que permitan avanzar en la implementación curricular y en las dimensiones recogidas de la literatura experta. Algunos de ellos podrían ser:

Ciclo de 3 a 6 años

Extender el estudio realizado con el Ciclo de 3 a 6 años, estudiando las mismas dimensiones para posteriormente hacer una comparación entre resultados.

Innovación Educativa

- Investigar las experiencias de aprendizaje que se desarrollan con niños y niñas con mayor profundidad, lo que puede abordarse en una investigación con modelos mixtos donde se describan cómo se llevan a cabo y por otra parte la frecuencia con que se hacen en relación a los diferentes núcleos de aprendizaje (o tipos de objetivos).

Jardín, Familia, Comunidad y Territorio:

- Ampliar la investigación indagando cómo se relaciona y trabaja coordinadamente el centro educativo, no sólo con las familias, sino con la comunidad circundante y territorio, permitiendo reconocer la pertinencia socio cultural del currículo implementado o desarrollado.
- Buscar estrategias para recabar la opinión de los padres de los párvulos: visitas a domicilio, grupos focales... y profundizar en las temáticas también con estas estrategias con las madres de los niños y niñas o adulto a cargo de su crianza.

Carrera docente:

- Revisión de planes de estudio y sus programas investigando si la formación contempla estas siete dimensiones teóricas recogidas desde la literatura científica y dentro del Ciclo curricular 0 a 3 años.
- Revisar las horas lectivas (no frente a grupo) en relación a las posibilidades de mayor trabajo con familias, para planificar, evaluar y otras actividades que beneficien la reflexión y generación de conocimiento para una mejor implementación curricular.

Educación Intercultural:

- Investigar en qué medida se dan estas dimensiones en experiencias que pretenden favorecer una educación intercultural.

Educación “No Formal”

- Desarrollar una investigación semejante pero en lugar de un Jardín Infantil clásico, tomar como muestra Programas alternativos Ejemplo de ello: Ludoteca, Jardín sobre ruedas, Jardines Estacionales u otros que actualmente existen en Chile y se les llama alternativos ya que no son los centros educativos habituales.

Educación Rural

- Profundizar en cada uno de los contextos y categorías emergentes en centros educativos ubicados en sectores rurales.

Otras instituciones

- Desarrollar el mismo estudio en la Fundación Integra en Chile, la cual trabaja con niños y niñas y familias de características similares a las de JUNJI, pero declara tener un Currículo específico.
- En instituciones particulares, como son Jardines Infantiles particulares. Ello sería interesante, como es el conocer la percepción de los adultos familiares, revisar los mismos criterios de calidad y su comportamiento.

Otros países

- Llevar a cabo la misma investigación en otros países, por ejemplo en uno más desarrollado en Europa y otro en vías de desarrollo como en algunos de África, o de Latinoamérica como Haití o Nicaragua.

PROYECCIONES DEL ESTUDIO:

Algunas acciones que se han iniciado y posterior a la finalización de la tesis doctoral con mayor propiedad, se refiere a la difusión del conociendo adquirido. Este puede ser en las siguientes actividades:

a) En el ámbito académico:

Compartir el conocimiento adquirido dentro de las actividades cotidianas de la investigadora como docente de pregrado y postgrado, así como en su cargo de Jefa de Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia en la Universidad de Chile.

Participar y gestionar seminarios, encuentros y conversatorios en relación a esta temática, tanto con docentes, estudiantes de universidades, educadoras, técnicos y supervisoras de la Junta Nacional de Jardines Infantiles y otras públicas o privadas e invitar a tomadores de decisiones.

b) En la Junta Nacional de Jardines Infantiles:

Se considera que la propuesta de mejora elaborada puede servir no sólo para los Jardines Infantiles que participaron de este estudio, donde se hará una reunión en cada Jardín entregando los resultados y dicha propuesta, sino que se entregará oficialmente a la máxima autoridad de la Junta Nacional de Jardines Infantiles con el fin de que este material pudiera servir a otros centros educativos. Por tanto algunas de las acciones serán:

- Visitar a los Jardines Infantiles y reunirse con las personas que participaron devolviendo los resultados, comentándolos y recogiendo su percepción.
- Ofrecer alguna instancia de apoyo generando redes con la Universidad de Chile casa de estudio donde trabaja la investigadora, pudiendo ser Seminarios, Conversatorios, Elaboración de Boletines mensuales... con temáticas que emergieron producto del estudio, las dimensiones o algunas de las categorías emergentes.
- Reunirse con la máxima autoridad de la Junta Nacional de Jardines Infantiles; la Vicepresidenta Ejecutiva, así como la Directora Regional Metropolitana quien es la encargada de todos los Jardines de Santiago, de donde son los cinco seleccionados y mostrar los resultados y propuestas de mejora.

- Escribir diferentes paper en revistas indexadas compartiendo la información. Así como ya se ha realizado en revistas de alto impacto.
- c) En la formación de Educadoras de Párvulos y Técnicos en Atención de Educación Parvularia:

Producto de lo recabado se presentan elementos teóricos que pueden servir de un importante referente para la formación de educadores de párvulos tanto en pregrado como en postgrado.

Finalmente se puede concluir que la revisión de los criterios de calidad curricular acuñados como Dimensiones a lo largo del estudio, permitirán implementar propuestas curriculares de mejor calidad, donde en definitiva los niños y niñas recibirán una mejor educación y especialmente una atención, cuidado y aportes a su persona respetando sus derechos.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

1 BIBLIOGRAFICAS

Abad, J. (2006 a). Ponencia: *La escuela como ámbito estético según la Pedagogía Reggiana*. Revista Aula de Infantil. (pp.10-16). Recuperado de <http://www.vitoria-gasteiz.org/wb02>

(2006 b). Proyecto: La espiral. Boletín de Estudios e Investigación, (pp 239-248) (7) Madrid: Indivisa.

(2008). *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil (3-6 años)*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. ISBN: 978-84-692-4259-9

Aguerrondo, I. (1993). *La calidad en educación: ejes para su definición y evaluación, en la Educación*. NE 116, OEI. Recuperado de <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>

Ahumada, Pedro (2005) *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.

Alfageme, E., Cantos, R., Martínez, M. (2003) *De la Participación al Protagonismo Infantil: propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.

Alfonso, C., Amat, R., D'Angelo, E., Diez, E., et al. (2003) *La participación de los padres y Madres en la Escuela*. Barcelona: GRAÓ

Álvarez, M. (2010) *Diseñar un currículo universitario* Vol. 29, Nº. 56, (Ejemplar dedicado a: Formación y currículos en comunicación, información y lenguajes. Debates, tensiones y dinámicas en la Educación Superior).

Alzate, M. (2004) *El descubrimiento de la infancia: Historia de un sentimiento*. Revista electrónica de Educación y Psicología, no.1, , Colombia. Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~humanas/revistas/revistas/rev30>

- Armus, S, Marcela, Duhalde C., Oliver, M y Woscoboinik N. (2012) *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*. Argentina. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF): Fundación Kaleidos.
- Asún, R. (2006). *Medir la realidad social: El sentido de la metodología cuantitativa*. En Canales, M. (Coord.) *Metodologías de la Investigación Social*. Santiago: LOM.
- Barros, M. (2012) *¿Qué significa la Educación Infantil?* (pp. 6-9) Revista digital de la Asociación de Maestros Rosa Sensat. no.4. Recuperada de <http://www2.rosasensat.org/>
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos en la infancia*. Barcelona: Gedisa.
- Bassedas, E., Huguet, T., Solé, I. (2013) *Aprender y enseñar en educación infantil* (2a ed.). Barcelona: Graó.
- Belmar, N., Duarte, F., Herrera, V., Jadue, D., Manhey, M., Núñez, M., Pardo, M., Riquelme, A., Silva, A., Troncoso M., (2014) *Proyecto de creación de la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia*. Universidad de Chile.
- Beresaluce (2008) *La calidad como reto en las escuelas de educación infantil a inicios del siglo XXI*. Tesis Doctoral. Universidad De Alicante.
- Blanco, R., Umayahara, M., y Reveco, O. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Blanco, M. (2005). *La educación de calidad para todos comienza en la primera infancia*. (pp. 11-33) Revista Enfoques Educativos, 7(1), Santiago. Universidad de Chile.

-
- Bolívar, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103>
- (2005). *El centro escolar en el desarrollo del currículum: una revisión de las políticas de mejora*. (pp. 157-178). Argentina, 19(39): Universidad Nacional de San Luis.
- (2008) *Didáctica y Currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Aljibe.
- Bradford, H. (2014). *Observación Infantil y Planificación educativa: de bebés a tres años*. Madrid: Narcea
- Buendía, L., Colás, P., Hernández, F. (1998) *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. (p. 28) Madrid: Mc-Graw Hill.
- Cáceres, A. y Alegría, D. Denise. (2008). *Participación de la familia en el jardín infantil estatal: Una mirada desde la vivencia de sus actores*. (pp 38-65) Universum (Talca), 23(2), Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-23762008000200003&lng=es&tlng=es
- Caycho, A. (2010) *Niveles del lenguaje oral en niños de cuatro años de instituciones educativas de la Red número 5 Distrito Callao*. (Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación en la Mención Psicopedagogía). Lima, Escuela de Postgrado. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Recuperado de:
www.repositorio.usil.edu.pe/wpcontent/uploads/2014/07/2010_Caycho_Niveles-del-lenguaje-oral-en-niños-de-cuatro-años-en-instituciones-educativas-de-la-Red-Nº-5-distrito-Callao.pdf

- Callejón, D., Chinchilla y Yanes C.(2012) *Creación de entornos de aprendizaje en infantil: experiencia estética y juego*. (pp. 145-161) Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Revista Escuela Abierta, (15). España Universidad de Jaén.
- Campbell, D. (2001) *El efecto Mozart para niños*. (p. 73-74) España: Urano.
- Campos, A. L. (2010). *Primera infancia una mirada desde la neuroeducación*. (pp. 14-50) Lima: OEA/OEC.
- Carmona G., M. (2005). *Investigación ética y educación moral: el programa de filosofía para Niños de Matthew Lipman*. (pp.101-128). Revista de Artes y Humanidades UNICA, 6(12), Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170121560006>
- Casassus, J. (1999). *Vol (50) Lenguaje, Poder y Calidad de la Educación*. (pp.47-65) Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.
- Catarsi, E. (2011) *Pedagogía de la familia*. (pp10-11) Temas de Infancia Educar de 0 a 6 años. Barcelona. Ed.Octaedro
- Castillo S. y Cabrerizo J. (2003) *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. (pp. 6 -253) España: Pearson.
- Centro de Estudios Vector. (2006) (5 ed). *Educación Infantil*. Cuerpo de Maestros. ED. MAD. S.L. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=GPC3qgGFwakC&pg=PA27&dq=interacción+adulto+niño>.
- Centro de Estudios MINEDUC. (2012) *Encuesta Casen 2011: Análisis Módulo de Educación*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.

-
- Céspedes, A. (2007) *Cerebro, inteligencia y Emoción*. (p. 11) Chile: Fundación Mírame
- Coll, C. y Martín, E. (2006) *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. (pp.9-27) Serie Cuadernos de la Reforma. México. Secretaría de Educación Pública.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence A. (2005). *Más allá de la calidad en la educación Infantil*. Barcelona: Paidós.
- (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation*. New York, NY: Routledge.
- Davoli, M. (2011) *Documentar la vida de los niños y niñas en la escuela*. (p.16) Temas de Infancia. (28) Educar de 0 a 6. Rosa Sensat. Barcelona: Octaedro.
- De Angulo J. M., Losada, L. S., Palmer, P. y De Angulo, B. (2013) *Construyendo Familias del reino a través de la Infancia Temprana. Las 12 estrategias para el desarrollo integral en la infancia temprana*. (pp.89- 133). Bolivia: Visión Mundial.
- Delgado. J. y Gutierrez, J. (2000) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. (pp. 225-228) Madrid, España: Síntesis.
- Departamento de Educación (2014) *Formulario de Presentación de nuevos Programas de Pregrado: Pedagogía en Educación Parvularia*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Escobar-Pérez, J. Cuervo, A. (2008) Vol (6) *Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización*. (pp. 27–36) Revista Avances en Medición. Colombia.
- Espitia C, R. y Montes R., M. (2009) *Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del Barrio Costa Azul de Sincelejo*, Colombia. Investigación y Desarrollo (pp.

92-93) (1) issn 0121-3261 Recuperado de:
<http://www.scielo.org.co/pdf/indes/v17n1/v17n1a04.pdf>

Farkas, Ch. (2007) *Vol. (16) Comunicación Gestual en la Infancia Temprana: Una revisión de su desarrollo, relación con el lenguaje e implicancia en su intervención.* (pp. 107-115). Santiago,: PSYKHE

Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., et al. (1998). *Vol. (14). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The adverse childhood experiences study.* (pp. 245-258). American Journal of Preventive Medicine.

Fernández, S. J., y Jáuregui N., E. (2009). *Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente.* (pp 203-215).Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (66),

Ferrini, R. (2000) *Hacia una Educación Personalizada.* S.A. México: Limusa

Flores, J. (2013) *Vol (4) Efectividad del programa de estimulación temprana en el desarrollo psicomotor de niños de 0 a 3 años.* Revista Ciencia y Tecnología, Escuela de Postgrado.(pp. 101-117) Universidad Nacional de Trujillo.

Forman, G y Hall, E. (2005) Vol. 7 (2). *Preguntas compartidas. La importancia de la observación en la educación de niños pequeños.* *Early Childhood Research & Practice,* Recuperado de: <http://ecrp.uiuc.edu/v7n2/forman-sp.html>

Forneiro, M. L. I. (2008). *Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar.* (pp. 49-70)Revista Iberoamericana de educación, (47),

Freire, P. (1994a). *Pedagogía da esperanza.* (p.11) Brasil: Paz e Terra

(2010). . *Cartas a quien pretende enseñar*. 2da. ed. México: Siglo XXI.

Friedrich, G. y Preiss, G. (2003) Vol. (1). *Neurodidáctica*. Revista Mente y Cerebro, (pp39-45) N°4, España: Científic-American.

Fujimoto-Gómez, G. (2001). *Consensos Latinoamericanos sobre los criterios de calidad de atención al niño menor de seis años*. En OEA/UDSE (Ed.), *Primer Encuentro Estatal de Educación Inicial: La Calidad en la Educación Inicial*. Monterrey, Nuevo León, México. Recuperado de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Temas%20%20Proyectos%20%20Actividad%20%20Documento/Attachments/433/2%20Ponencia%20G.%20Fujimoto.pdf>.

Fundación 2020, Elige Educar, Colegio de Educadoras, Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile Pedagogía en Educación de Párvulos, Universidad Diego Portales. Pedagogía en Educación de Párvulos, Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación, AproJUNJI. (2015) *Diálogos para la Educación Parvularia: comencemos desde el principio. Análisis sobre el proyecto que crea un sistema de desarrollo profesional docente*. Santiago de Chile

Fundación INTEGRA (2013) *Unidad de protección a la primera infancia*. Recuperado de www.integra.cl

García, A., y Llull, J. (2009). *El juego infantil y su metodología*. (p. 315) Madrid: Editex.

Gento, S. (1994). *Participación en la gestión educativa*. (p.10) Madrid: Santillana.

Gimeno S. J. (2010). *¿Qué significa el currículum?* (adelanto). (pp. 11-43), *Sinéctica*, (34), Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es

(2007) *El currículo: una reflexión a la práctica*. (p. 17) Madrid: MORATA

Goleman, D. (1996) *La Inteligencia Emocional*. (pp. 124-129) Barcelona: Kairós.

Goldschmied, E., y Jackson, S. (2010). *La educación infantil de 0 a 3 años* (129-180) Madrid: Morata.

Gómez, I. (2012) *Diseño y Evaluación de un programa de intervención didáctica para alumnado de educación infantil y primaria con trastorno fonológico*. (Tesis doctoral) Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.

Gómez, E., Muñoz, M. & Santelices, M.P. (2008). *Efectividad de las intervenciones en apego con infancia vulnerada y en riesgo social: Un desafío prioritario para Chile*. (pp.241-251). *Terapia Psicológica*, 26(2), Santiago: Sociedad Chilena de Psicología Clínica.

González, F, M, Morón, C., Novak, J. (2001) *Errores conceptuales. Diagnósis, tratamiento y reflexiones*. Pamplona: Eunate.

Gonzaga W. (2002). *La observación: un medio para mejorar la práctica docente*. *Revista Electrónica Educare*, 0(2), (pp.115-126). Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/960>

Gopnik, A. (2010). *El filósofo entre pañales: Revelaciones sorprendentes sobre la mente de los niños y como se enfrentan a la vida*. (19-21) México: Planeta.

Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2005). *Early Childhood Environment Rating Scale - Revised Education*. New York, London: Teachers College Press.

(2006). *Infant/ Toddler Environment Rating Scale*. New York, London: Teachers College Press.

-
- Harlen, W. (2003) Enhancing Inquiry through Formative Assessment. Institute for Inquiry. California: Exploratorium. pp10-15.
- Heckman, J. (2013). *El poder de los primeros años: políticas para fomentar el desarrollo humano*. (pp. 74-83). Colombia: Infancias Imágenes, 10(1),
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. (pp.22-165) (5ta. Ed) México: Mc Graw-Hill
- Hess, R; Price, G; Dickson, W; Conroy, M. (1981) *Different roles for mothers and teachers: contrasting styles of child care*. En S. Kilemer (ed.), *Advances in early education and day care*. Greenwich, Conn, Johnson. London: JAY Press
- Hopkins, D. y Reynolds, D. (2001). Vol. 27 (4), The past, present and future of school improvement: toward the third age. (pp. 459-475), *British Educational Research Journal*,
- Hoyuelos, A (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*,. (p. 142-155) Barcelona, España: Octaedro
- (2008). *Los tiempos emocionados de la infancia*. (p.10) Conferencia presentada en las VII Jornadas de Innovación en la Etapa de Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- (2009). Vol. (12). *Ir y descender a y desde Reggio Emilia*. Participación Educativa, (pp. pp. 171–181). Universidad Pública de Navarra. España: Consejo Escolar del Estado
- Hurtado de Mendoza S. y D. Méndez (2007) Software educativo, Método de Consulta a Expertos (Delphi). CECOFIS, [en línea] Recuperado de: <http://www.cecofis.cu/articulo3.asp>
-

- Ibarra, L. (2011) *Aprender mejor con gimnasia cerebral*. México. Garnik.
- Irwin, L., Siddiqi, A., Hertzman C. (2007). *Desarrollo de la primera infancia: un potente ecualizador*. Informe Final para la Comisión sobre los determinantes Sociales de la Salud de la Organización Mundial de la Salud. Vancouver, Canadá: HELP. Recuperado el 25 de abril 2014 de: www.who.int/social_determinants/publications/early_child_dev_ecdkn_es.pdf
- Jaramillo, L (2007) *Concepción de infancia*. (pp. p. 108-123). Revista Zona próxima, (8), Barranquilla, Colombia. Universidad del Norte.
- Jové, R. (2006). *Dormir sin lágrimas*. Madrid. La Esfera de los Libros.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. [2005] *Política de trabajo con familia*. Santiago – Chile. Recuperado de www.junji.cl
- [2005] *Marco Curricular de la Junta Nacional de Jardines infantiles*. Departamento Técnico Pedagógico. Santiago, Chile.
- (2010) *¿Quiénes somos?* (pp. 5-17) Recuperado de www.junji.cl
- (2010 a) *Colección Currículo II* (1) (p. 12) Referente Curricular Departamento Técnico Pedagógico. Santiago, Chile.
- (2010 b) *Colección Curriculum II* N° 2 Familias y Comunidad en el referente curricular. Departamento Técnico Pedagógico Santiago, Chile.

(2010 c) *Material de apoyo curricular para las salas cunas.* (p.23) Colección Currículum II N°5 Departamento Técnico Pedagógico Santiago, Chile.

(2013). Memoria Institucional 2010-2013 *.El primer paso el más importante.* Recuperado el 27 diciembre 2014 Recuperado de <http://www.junji.cl/Junji/Paginas/Cuenta-Publica-2013.aspx>

(2013a) *Guía de Funcionamiento para Establecimientos de Educación Parvularia.* Ministerio de Educación. Chile.

(2013b) Manual del Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia, Santiago de Chile. Recuperado el 10 de junio 2015 en <http://www.modelodecalidad.junji.gob.cl/documentos/Manual%20del%20MGCEP.pdf>

(2015) *Cuenta Pública 2014.* (pp.21-25) Recuperado de http://issuu.com/junji/docs/cuenta_publica_web

Karoly, L. & Bigelow, J. (2005) The Economics of Investing in Universal Preschool Education in California. RAND Corporation. Recuperado de <http://www.rand.org/>

Kotliarenco, M. (2002). *Desarrollo Integral: Algunas consideraciones sobre el desarrollo cerebral.* Chile. Recuperado de www.resiliencia.cl

Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Barcelona: Ediciones Experiencia, S.L.

Lera, José y Ruth Oliver (2002) *Escala de Evaluación de Contextos Educativos Infantiles. ECERS-R.* Versión española Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad de Sevilla.
Recuperado de: www.psicoeducacion.eu/psicoeducacionECERS-R.pdf

- Llivina, M. (2012) *La Atención y Educación de la Primera Infancia con calidad e inclusiva: de utopía a realidad*. X Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar. Palacio de Convenciones de La Habana, Cuba, del 9 al 13 de julio de 2012. UNESCO
Recuperado en
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Conferencia_Llivina_X_Encuentro_CELEP.pdf
- Loizaga, F. (2011). *Parentalidad positiva*. Las bases de la construcción de la persona. *Educació social: revista d'intervenció socioeducativa*, (49), 70-88.
- López E. (2006). *Educación compensatoria: efectos recientes de un estudio clásico (High/Scope)*. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, . 3-31.
- Lybolt, J. y Gottfreed, C. (2003) *Cómo fomentar el lenguaje en el nivel preescolar*. Serie Prácticas Educativas (13), Bruselas, Bélgica. Academia Internacional de Educación y UNESCO.
- Majem. T. y Ódena, P. (2010). *Descubrir Jugando*. (3 ed). Temas de Infancia. Educar de 0 a 6 años. Barcelona. Rosa Sensat y Octaedro.
- Manhey, M. (2009) *Evaluación y Diversidad*. Revista Perspectiva. (24). Chile. Universidad Central Chile. p. 47-54
- (2011) *Evaluación de aprendizajes en Educación*. Segunda Edición. Cuadernos de Educación Infantil. (2) Universidad Central. Santiago, Chile. LOM.
- Marchesi, A y Poggi, M. Coords. (2010) *Presente y Futuro de la educación Iberoamericana*. Revista Pensamiento Iberoamericano (7) Madrid OEI – UNESCO. Pp. 251-268

- Mathiesen, M. E., Merino, J., Herrera, M. O., Castro, G., & Rodríguez, C. (2011). *Validación del funcionamiento de la escala ECERS-R en algunas regiones de Chile*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 147-160149).
- Maturana, H. y Dávila, X. (2009) *Hacia una era post posmoderna en las comunidades educativas*. *Revista Iberoamericana de la Organización de Estados Iberoamericanos*. (49). 135-161.
- Melograno, L. (Coord). (2010) *La formación profesional del maestro de educación infantil*. Documentos AMEI-WAECE. México. Trillas.
- Mertens, D. (2007). *Transformative Paradigm Mixed Methods and Social Justice [Paradigma transformativo métodos mixtos y justicia social]*. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 212- 225. doi: 10.1177/1558689807302811
- MINEDUC (2001a) *La Educación Parvularia en Chile*. Santiago. Unidad de Educación Parvularia y División de Educación General.
- (2001b). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia* . Santiago. Chile.
- (2014a) *Estado del Arte de la Educación Parvularia en Chile*. Ministerio de Educación de Chile.
- (2014b) Gabinete Ministerial. Documento de Apoyo al Proyecto de Ley. Antecedentes Generales del Nivel de Educación Parvularia en Chile. Ministerio de Educación.
- [2002] *Política de participación de padres, madres y/o apoderados en el sistema educativo*. Chile. Ministerio de Educación
- (2006) *Evaluación para el aprendizaje*. Enfoques y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Chile. Ministerio de Educación.

(2012) *Estándares Orientadores para carreras de Educación Parvularia* . Chile. Ministerio de Educación.

(2013) *Primera Reunión: Iniciando el año Escolar*. Orientaciones para el desarrollo de reuniones Técnicas. Niveles de Transición. Unidad de Educación Parvularia . Gobierno de Chile.

Mir, M., Batle, M. y Hernández, M.,(2009). *Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia*. IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, V. 1 , n. 1, pp 45-68. Recuperado de http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/m-mir/index.html

Montessori, M. (s.f) en Fundación Montessori. Recuperado el 20 de mayo 2014 de <http://www.montessori.org/index.php>Moreira, A. (2005) Aprendizaje significativo crítico. Indivisa: Boletín de estudios e investigación, (6) 83-102.

Mora, (2004) *La evaluación educativa, conceptos, periodos y modelos*. Revista Actualidades Investigativas en Educación Universidad de Costa Rica, 4 (2). Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php>

Moreno, N. (2006) *Tras las huellas del saber pedagógico*. Universidad Pedagógica Nacional; Fondo. Bogota, Colombia.

Moreno, J. y Rodríguez, P. (2002). *Del juego al deporte*. En: Moreno J. (Coord.) *Aprendizaje a través del juego*. España, Aljibe, p. 151-172.

Moromizato, R. (2008) Un factor de calidad para una transición exitosa en la Selva Central del Perú. Construyendo puentes entre las familias y las escuelas en Espacio para la Infancia número 29. Fundación Bernard Van Leer. La Haya Países Bajos. 38-39.

- Moscoloni, N. (2005). Complementación metodológica para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en evaluación educativa. *Revista Electrónica de Metodología aplicada*, 10(2), 1-10. Recuperado de <http://www.psico.uniovi.es/rema/v10n2/moscoloni.pdf>
- Mucchieli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid. Síntesis.
- Mustard, J. F. (2006) *Desarrollo de la primera infancia y del cerebro basado en la experiencia- Bases científicas de la importancia del desarrollo de la primera infancia en un mundo globalizado*. Toronto, Canadá.
- Myers, R. (2001) *Notas sobre "la Calidad" de la Atención a la Infancia*. La Revista Latinoamericana de Niñez y Juventud publicado por el Centro de Investigación y Estudios Avanzados en Niñez, Juventud, Educación y Desarrollo, Universidad de Manizales, Colombia.
- NAYEC (2009). 3ra. ed. *Práctica Apropiaada para el Desarrollo en Programas para la Primera Infancia para la Atención de Niños desde el Nacimiento hasta los 8 Años de Edad*. Declaración de Posición de NAYEC.
- Narváez, D. (2011) Los peligros de dejar llorar a los niños hasta el agotamiento, recuperado de <http://www.crianzanatural.com>
- NICHD Early Child Care Research Network (2001). Nonmaternal care and family factors in early development: An overview of the NICHD Study of Early Child Care [Abstract]. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 457-492. Recuperado de <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsid=13382072>
- Ochoa, J (1983). *La Infancia como construcción cultural*. CIDE. Santiago. Chile.

- Oliva, A. (2004). Estado actual de la Teoría del Apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y el Adolescente* . Universidad de Sevilla..
- O'Dowd, M. (2013) La educación de la primera infancia en Suecia: ¿El currículo de mercado 2000-2013? *Revista Española de Educación Comparada* ISSN: 1137-8654 Lund University. Suecia. Recuperado el 10 agosto 2014 de: http://www.uned.es/reec/pdfs/21-2013/04_odowd.pdf
- OCDE. (s.f.) Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Recuperado el 20 agosto 2015 de: <http://www.oecd.org/els/family/database.htm>
- O.E.C.D (2003) La comprensión del cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje. Aula XXI, México. Santillana.
- OMEP. (2010) Declaración Mundial del derecho y de la alegría de los niños y niñas y niñas a aprender a través del juego. Gotenburgo, Suecia.
- Origlio, F., Berdichevsky, P., Porstein, A., Zaina, A. (2004) Arte desde la Cuna. Experiencias de sensibilización artística con niños desde recién nacidos hasta los tres años. Argentina. Ed. Nazhira. P. 37-57.
- Oliva A. (2004). *Estado actual de la teoría del apego*. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 65-81.
- Olivares, M. y Gysling, J (2005) en Seminario Internacional: Evaluación para el Aprendizaje. Chile. Ministerio de Educación, p. 93.
- OREALC/UNESCO (2007) Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo.

-
- Ortíz, L., Salmerón, Rodríguez, F, y Salmerón-Pérez, H. (2007). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación infantil. [Versión electrónica]. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11, 1-26. Recuperado el 3 junio 2014 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112COL2.pdf>
- Otálora S. Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS*, 0(5), 71-96. Recuperado de http://webcache.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/452
- Paredes, O., Jesús. Aproximación Teórica a la realidad del juego. En: MORENO, JUAN A. (Coord.) Aprendizaje a través del juego. España, Aljibe, 2002. pp. 11-32.
- Pardinas, F. (2005): “Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales”. Trigésimoctava edición. Siglo XXI editores. México
- Phillips, J. (2005) From Neurons to Brainpower: Cognitive Neuroscience and Braind – Based Learning. Indiana University. Online Submission 1-28
- Pence, A.; Moss, P. (1994) *Towards an inclusionary approach in defining quality*. En Moss, P.; Pnce, A. (eds): *Valuing Quality in Early Childhood Services*. London. Paul Chapman Publish New York . Teachers College Press. p 172.
- Peñalver, R. (2009). *El Plan Educa3. Apostando por el Primer Ciclo de Educación Infantil*. Participación Educativa, (12). Universidad Pública de Navarra. España: Consejo Escolar del Estado pp. 171–181.
- Peralta, V.. (1992). *Criterios de calidad curricular para una educación inicial latinoamericana*. Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI Documento mimeografiado.
- (2003) *Tendencias y Desafíos de La Educación Infantil En El Siglo XXI. Una Mirada Desde Latinoamerica*. Universidad Central Chile. Pp-28-30

(2005) *Nacidos para ser y aprender, la educación en el periodo más crítico de la vida: Los primeros tres años*. Buenos Aires, Argentina. Infanto Juvenil. P.57- 153.

(2008) *Principios y criterios de una pedagogía para el Primer Ciclo desde el nacimiento hasta los 3 años*. Cuadernos de Trabajo Universidad Central . . n°4. Santiago de Chile. Eds. LOM.

(2008 a) *Innovaciones Curriculares en Educación Infantil: avanzando a propuestas posmodernas*. Ed. Trillas. México

(2008 b) *Espacio para la Infancia La educación infantil: El desafío de la calidad*. no. 29 Fundación Bernard van Leer. P.35

(2008 c). En el Centenario de L'Ecole Decroly. (1907-2007) La pedagogía Decroliana en Latinoamérica y la visita del Doctor Decroly a Colombia (1925). (3) Serie historia de la Educación Infantil. Universidad Central Santiago: LOM.

(2009 a) Los primeros Jardines Infantiles en América Latina. Primera parte: Los casos de Argentina, Nicaragua y Chile, en el siglo XIX. (4) Serie Histórica de la Educación Infantil. Universidad Central de Chile. Santiago: LOM.

(1993/2009 b) *El Currículo en el Jardín Infantil. Un análisis crítico* (3ra. Ed) Santiago de Chile: Andrés Bello.

En OEI (2011a) *Antología de experiencias de la educación Inicial Iberoamericana*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, La Ciencia y la Cultura. . España: OEI

(2011b) *Los Primeros Centros Educativos para Párvulos en Latinoamérica. Segunda parte: Los casos de Chile y Bolivia en el siglo XIX*. (6). Serie Histórica de la Educación Infantil Universidad Central de Chile. Chile: LOM

(2012) *“Bitácora del desarrollo de un currículo de autodeterminación en los Jardines Infantiles de la Municipalidad de Santiago de Chile: LOM.*

Peralta, V., Cepeda, A., Díaz, I., Manhey M. y otras. (2006). *Planificación en el Nivel de Transición de Educación Parvularia*. Ministerio de Educación. Unidad de Educación Parvularia . Chile: Atenas.

Peralta, V. y Hernández, L. (Coords.) (2012) *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*. Madrid; OEI.

Pérez S. G. (1998) *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. 2da. ed. Madrid: La Muralla.

Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1),

Pineda, Ch., G. (2013) *Encuentros de Conocimiento de Primera Infancia*. Nicaragua. Recuperado el 10 de junio 2015 de <http://www.iadb.org/document.cfm?id=38061777>

Pikler, E. (1985). *Moverse en libertad*. Madrid: Narcea.

Pitluk, L. (2001). *El jardín maternal: Una institución educativa*. En L. Pitluk (Coord.), *Jardín Maternal III, Un desafío a favor de la infancia Colección 0 a 5, La educación de los primeros años*, pp. 6-21. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Quinto, B. (2010) *Educación en el 0 a 3*. España: Graó.

Ramírez, A y Lorenzo, E. (2009) *Calidad y Evaluación en los Centros Educativos No Universitarios en Andalucía*. Una adaptación al modelo EFQM. *Revista*

Iberoamericana de Investigación Educativa. (2), número 2. Recuperado el 18 de enero 2015 en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art2_htm.html

Real Academia Española. Recuperada de <http://www.rae.es/>

Remorini, C. (2010). *Crecer en movimiento: Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), Argentina. 961-980. Recuperado el 25 de mayo 2015, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000200014&lng=en&tlng=es

Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña (2012) *Documentar, una mirada nueva*. Temas de Infancia (29). Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

Requena, M y Sainz de Vicuña, P. (2009) *Didáctica de la Educación Infantil*. Pozuelo de Alarcón. Madrid: Editex. 78-80

Reveco, O. (2012) *Participación como manera de vivir la educación infantil*. Revista digital de la Asociación de Maestros Rosa Sensat. no.4., pp.12-17. Recuperada de <http://www2.rosasensat.org/>

Rivas, S. (2007) *La Participación de las Familias en la escuela*. Revista Española de Pedagogía. Año LXV N° 238. Universidad de Navarra. pp 560-570

Rivero G., F. (2011). *El uso del humor en la enseñanza: una visión del profesorado de ELE*. Memoria de Máster en la lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera. Universidad de Jaén.

Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Madrid: Aljibe.

- Rodrigo, M. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Romo, V. Peralta M.V, y Simonstein S. . (2009) *Especialización en la formación inicial y continua de educadores de parvulos en los primeros cuatro años de vida de niños y niñas/as*. - CPEIP. Chile: Universidad Central- Ministerio de Educación
- (2005) *El trabajo educativo con niños y niñas de 0 a 3 años: la propuesta de OMEP para los próximos años*. Revista Perspectiva, número 19. Universidad Central. Santiago, Chile: LOM.
- Rosas, R y Sebastián C. (2001). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique. p. 101
- Rousseau, J., y Iglesias, M. d. C. (2008). *Emilio. 22 ed.* Prólogo de María del Carmen Iglesias Madrid: EDAF.
- Ruiz de Miguel, C. y García, M.(2004) *Modelo explicativo de factores vinculados a la calidad en educación infantil*. Revista de Investigación Educativa, 2004, (22) pp. 497-518. Madrid: Universidad Complutense de Madrid
- Ruiz, F, García, A, Gutierrez, F., Marqués, J., Román, R., Samper, M. (2003) *Los juegos en la motricidad infantil de los 3 a los 6 años*. España: Publicaciones INDE. p. 37.
- Ruiz, J. (2007) *Metodología de la Investigación*. Bilbao España: Universidad de Deusto.
- Sacristán, G. (2003). *El adulto construye al menor y al alumno: El alumno como invención*. Madrid: Morata p. 21
- Sainz P. (2013) 2da. ed. *Educación en el aula de 2 años. Una propuesta metodológica*. Biblioteca de Infantil (30). Barcelona: Graó.

Salas, R. (2003) *¿La educación necesita realmente de la neurociencia?* (pp. 155-171). Estudios Pedagógicos. Valdivia. (29).Valdivia. Universidad Austral de Chile.

Sánchez E. y Rosales J. (2005) Vol 7(2), *La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula.* (pp.147-173) Cultura y Educación.

Sanchidrián, C., Ruiz, J (coords) (2010) *Historia y Perspectiva actual de la educación Infantil.* Biblioteca Infantil (28). (pp.38-124) Barcelona: GRAO

Santrock, J, (2006). *Psicología del desarrollo de la infancia.* (10ma. ed) (p.164) España: Mc Graw Hill/ Interamericana de España

Santos Guerra, M. A. (2000). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* (p. 47) Málaga: Aljibe.

(1998) *Evaluar es comprender.* (pp. 47) Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
(2000)

(2014) *La evaluación como aprendizaje.* (2da. ed.) *Cuando la flecha impacta en la diana.* (pp. 30-33) Madrid: Narcea.

Saracho, O., & Spodek, B. (2003). *The preparation of teachers for the profession in early childhood education. In Studying teachers in early childhood settings.* Information Age Publishing.

Sarlé, P., Rodríguez, I., Rodríguez E., coord. Batiuk, V. (2010) *El Juego en el Nivel Inicial: fundamentos y reflexiones respecto a su enseñanza.* ISBN 978-987-26134-0-2 Buenos Aires. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. España:OEI pp. 21-26

Schiller, P., Tamera, B. (2001) *Cómo enseñar valores a los niños.* México: Pax

- Shapiro, L. (1997) *La inteligencia Emocional de los Niños*. Buenos Aires: Grafo S. A p. 174
- Silva, María Luisa. (2010). *El papel de la reformulación en los intercambios adulto-niño: Un estudio de caso*. *Revista signos*,43(73), 307-331. Recuperado el 13 de junio de 2015, de <http://www.scielo.cl/scielo.php>
- Seguel, X. (2007) *Estándres de desarrollo y aprendizaje temprano*. Serie reflexiones Infancia y Adolescencia. (8) Chile: UNICEF. p.7
- Soëtard, M. (2011). *Grandes de la educación: Pestalozzi. Padres Y Maestros*. Madrid. *Publicación De la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, 0(338). Recuperado de: <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/441/357>
- Solís-Cámara R, y Díaz, M. (2007). *Relaciones entre creencias y prácticas de crianza de padres con niños pequeños*. *Anales de psicología*, 23 (2) Ed. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones. pp. 177-184. Recuperado el 25 septiembre 2015 de <https://digitum.um.es>
- Soto, C. y Violante, R. (2008) *Pedagogía de la crianza, un campo teórico en construcción*. Buenos Aires. Paidós
- Soto, V. (2003). *Paradigmas, naturaleza y funciones de la disciplina del curriculum*. Reflexiones pedagógicas Santiago. *Revista Docencia*. (20), 36-46.
- Stake, R., E (1999) *Investigación con estudio de caso*. (2da. Ed.) Madrid: Morata, p.29
- Suárez, D. H. (2003) *Gestión del currículum, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente*. En: Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del LPP- UERJ. Recuperado el 19 junio 2015 de

http://memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/PDF_ArtPon/Gesti%C3%B3nCurricularYNarraci%C3%B3n.pdf

Suárez, D. H. (2005), Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela. En: Anderson, Gary y otros, Escuela: producción y democratización del conocimiento. Ciudad de Buenos Aires: Secretaría de Educación - GCBA.

Suárez, D. H. (2007). *Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*. Sverdlick, I (comp.), La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., y Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*. Nottingham: The Institute of Education.

Tardif, M. (2004) *Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Madrid, España: Narcea.

Tietze, W. y Viernickel, S. (2010). *Desarrollo de la calidad educativa en centros preescolares* (G. Castro y M. Herrera, Trad.). Santiago, Chile: LOM

Treviño E, Toledo G, Gempp R. (2013) Calidad de la Educación Parvularia : las prácticas de clase y el camino a la mejora. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana 50 (1) Santiago, Universidad Pontificia Universidad Católica de Chile p.40-62. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl>

Tonucci, F. (2007). La ciudad de los niños y niñas. Madrid, España: Fundación Germán Ruipérez.

Turri, C. (2004) *Evaluar desde el Comienzo*. México; Novedades Educativas.

UNESCO (1996) Desarrollo infantil y educación. México: 1996.

(2005). Educación para Todos: El imperativo de la calidad. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo. (p.20)Ediciones UNESCO. París. Disponible en: www.unesco.org/education

(2006) *El Currículo a debate. Vol.(3) Proyecto Regional para América Latina y el Caribe.* pp.30-45 Revista PRELAC.

(2007 a) *Bases sólidas: Atención y Educación para la Primera Infancia.* Informe del seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. (p.19). Paris: UNESCO.

(2007 b) *Educación de calidad para todos un asunto de derechos humanos.* (pp.9-11) Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC) Santiago, Chile.

UNICEF United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2001). *La importancia de los 0 a 3 años de edad.* Recuperado el 19 de junio 2014 de <http://www.unicef.org/spanish/sowc01/1-2.htm>

(2007). *Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos.* (Documento de discusión sobre políticas educativas). Santiago, Chile: EPT/PRELAC.

(2008) *El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio.* Report Card Innocenti (8) Florencia: Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF.

(2012) *Inequidades en el desarrollo de la Primera Infancia. Qué indican los datos. Pruebas de las encuestas de indicadores múltiples por conglomerados.* Recuperado de http://www.unicef.org/lac/Inequities_in_Early_Childhood

(2015). *Progreso para la Infancia. Más allá de los promedios: lecciones de los ODM* N° 11. New York: UNICEF.

Valero R, J (2007) *Las inteligencias múltiples. Evaluación y análisis comparativo entre educación infantil y educación temprana.* (Tesis Doctoral) Universidad de Alicante. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/7710/1/tesis_doctoral_jose_valero_rodriguez.pdf

Vigotsky, L, (1995). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo culturas de las funciones psíquica.* Fausto. Recuperado de <https://docs.google.com/document.c>

Virginia, C., Hoyuelos, A., Grávalos, E., Luquín, N., Miranda, S., Osés, A., Sabalza, N. (2012) *El cambio de pañal en la formación inicial y permanente.* (pp. 20-25) Revista Infancia Educar de 0 a 6 años. (136) Barcelona: Rosa Sensat.

Weisner T. S. y Gallimore, R. (1977) *Mi hermano que me guarda: infantes y cuidados de los hermanos/as.* (pp.169-190). Current Antropology

Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela, investigación etnográfica e investigación acción.* (p.83-84)Argentina: Brujas.

Zabalza, M. (1996) *Diseños y desarrollo curricular.* (p.14-120) Madrid: Narcea.

(2006). *Didáctica de la educación infantil* (4ta. Ed) Vol. (6). (80-83) Madrid: Narcea

(2008) *Calidad en la educación infantil.* (2da. Ed). (p. 49-76) Madrid: Narcea.

Zabala, A. (2006). *La Práctica Educativa Como enseñar.* (pp.15-30) México: GRAÓ

Zuluaga, J. (2009) *Neurociencias y Educación. (p.114)* Aportes de la investigación a la construcción de políticas públicas para la primera infancia Foro Mundial de Grupos de trabajo por la Primera Infancia Sociedad Civil.-Estado Cali, Colombia

2 **NORMATIVAS**

- Decreto 1564/1971 del 29 de junio 1979 por el que aprueba reglamento de la Ley 17.301 donde se crea la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Recuperado de <http://bcn.cl/1pa50>.
- Decreto 289/2001 del 29 de octubre por el que se aprueban las Bases Curriculares de la Educación Parvularia de Chile Recuperado de <http://bcn.cl/1nxcw>
- Decreto Ley 20370/2009 del 19 de septiembre por la que se establece la Ley General de Educación. Recuperada de <http://bcn.cl/1m0i2>
- Decreto Ley 20529/2011 del 11 de agosto por el que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media de Chile. Recuperado de <http://bcn.cl/1m092>
- Decreto Ley 20.545/2011 del 17 de octubre por el que modifica las normas sobre protección a la maternidad e incorpora el permiso postnatal parental. Recuperado de <http://bcn.cl/1m3mv>
- Decreto 115/2012 del 17 de febrero por el que se modifica decreto n° 315, de 2010, que reglamenta requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del estado a los establecimientos educacionales de Educación Parvularia, Básica y Media de Chile Recuperado de <http://bcn.cl/1nckw>
- Decreto Ley 20835/2015 del 28 de abril por el que se crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y modifica diversos cuerpos legales en Chile. Recuperado de <http://bcn.cl/1qoyr>
- Decreto 315/2012 del 26 septiembre por el que reglamenta requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del estado a los establecimientos

educacionales de Educación Parvularia, Básica y Media. Recuperado de <http://bcn.cl/1m26h>

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Estándares Pedagógicos	58
Tabla 2: Institucionalidad actual del Primer Ciclo 0 a 3 años en Chile	73
Tabla 3: Instituciones públicas y tipo de establecimiento de Educación Parvularia para el Primer Ciclo 0 a 3 y financiamiento	74
Tabla 4: Razones expresadas por los adultos familiares para no llevar a su niño o niña a la Educación Parvularia.	78
Tabla 5: hitos en relación al lenguaje.....	185
Tabla 6: ALGUNOS CRITERIOS DE CALIDAD CURRICULAR.....	216
Tabla 7: Pasos metodológicos	230
Tabla 8: Centros Educativos	238
Tabla 9: Caracterización por Comuna.....	239
Tabla 10: Población y muestra del estudio	242
Tabla 11: Técnicas de recolección de la Información.....	244
Tabla 12: Resultados de la Validación de expertos	255
Tabla 13: Dimensiones creadas según criterios planteados por expertos	259
Tabla 14: DIMENSIONES TEÓRICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....	268
Tabla 15: Síntesis del tipo de investigación	273
Tabla 16: Síntesis de hallazgos recogidos a través de entrevistas a educadoras.....	326
Tabla 17: Frecuencias según Jardín Infantil.....	328
Tabla 18: Tipo de familiar que respondió el cuestionario.....	331
Tabla 19: Relevancia que asignan los padres a la participación de la familia en esta etapa de vida.....	333
Tabla 20: Invitación de participación en actividades en el jardín o sala cuna comparado con la participación efectiva (pregunta 4).....	335
Tabla 21: Característica educación de niños y niñas menores de 3 años según la familia	340
Tabla 22: respuesta en torno a si consideran que sus hijos aprenden en el Jardín	348
Tabla 23: Lo que aprenden los niños y niñas menores de tres años	349
Tabla 24: Síntesis de hallazgos recogidos a través de los cuestionarios a las familias.....	356

Tabla 25: Significado de códigos.....	359
Tabla 26: Dimensión Participación de la Familia.....	361
Tabla 27: Participación de la Familia, Sala cuna menor.....	362
Tabla 28: Participación de la Familia, Sala cuna mayor.....	364
Tabla 29: Participación de la Familia, Nivel Medio Menor.....	366
Tabla 30: Dimensión Interacción Adulto – Niño.....	369
Tabla 31: Interacción Adulto-Niño, Sala cuna menor.....	370
Tabla 32: Interaccion Adulto-Niño, Sala cuna mayor.....	375
Tabla 33: Interacción Adulto-Niño, Nivel medio menor.....	379
Tabla 34: Dimensión Planificación.....	382
Tabla 35: Planificación, Sala cuna menor.....	383
Tabla 36: Planificación, Sala cuna mayor.....	385
Tabla 37: Planificación, Nivel medio menor.....	387
Tabla 38: Dimensión: Espacio.....	390
Tabla 39: Espacio, Sala cuna menor.....	391
Tabla 40: Espacio, Sala cuna mayor.....	395
Tabla 41: Espacio, Nivel medio menor.....	397
Tabla 42: Dimesión: Jornada.....	400
Tabla 43: Jornada, Sala cuna menor.....	401
Tabla 44: Jornada, Sala cuna mayor.....	404
Tabla 45: Jornada, Nivel medio menor.....	406
Tabla 46: Dimensión: Rol activo de los niños y niñas.....	409
Tabla 47: Rol activo de los niños y niñas, Sala cuna menor.....	410
Tabla 48: Rol activo de los niños y niñas, Sala cuna mayor.....	412
Tabla 49: Rol activo de los niños y niñas, Nivel medio menor.....	415
Tabla 50: Dimesión: Evaluación.....	418
Tabla 51: Evaluación, Sala cuna menor.....	419
Tabla 52: Evaluación, Sala Cuna Mayor.....	420
Tabla 53: Evaluación, Nivel Medio Menor.....	422
Tabla 54: Síntesis de hallazgos recogidos a través de las observaciones de aulas.....	427
Tabla 55: Dimensiones y categorías según fuentes.....	429

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Titulados de Educación Parvularia en el año 2013	56
Gráfico 2: Tiempo de duración de la carrera de Educación Parvularia	56
Gráfico 3: Tasa de Cobertura en Educación Parvularia para niños y niñas menores de tres años de otros países y Chile.....	75
Gráfico 4: Distribución de la matrícula de niños y niñas menores de 5 años que asisten a Educación Parvularia según dependencia del establecimiento desde 1990 a 2011....	76
Gráfico 5: cobertura neta total en Educación Parvularia 0 a 3 años y 4 a 5 años.....	76
Gráfico 6: Cargo que Desempeña	280
Gráfico 7: Nivel Educativo donde se desempeña como educadora	281
Gráfico 8: Rango de Edad.....	282
Gráfico 9: Tipo de Institución de Formación Profesional	283
Gráfico 10: Existencia de Perfeccionamiento	283
Gráfico 11: Familiar que respondió el cuestionario.....	331
Gráfico 12: Relevancia de la participación de la Familia	334
Gráfico 13: Invitaciones Realizadas	338
Gráfico 14: Asistencias del Familiar	338
Gráfico 15: Características de la Educación de los niños/as	341
Gráfico 16: Partipación de la Familia, Sala cuna menor	362
Gráfico 17: Participación de la Familia, Sala cuna mayor	364
Gráfico 18: Participación de la Familia, Nivel Medio Menor	367
Gráfico 19: Interaccion Adulto-Niño, Sala cuna menor	370
Gráfico 20: Interaccion Adulto-Niño, Sala cuna mayor	375
Gráfico 21: Interaccion Adulto-Niño, Nivel medio menor	379
Gráfico 22: Planificación, Sala cuna menor	383
Gráfico 23: Planificación, Sala cuna mayor	386
Gráfico 24: Planificación, Nivel medio menor	388
Gráfico 25: Espacio, Sala cuna menor	391
Gráfico 26: Espacio, Sala cuna mayor.....	395
Gráfico 27: Espacio, Nivel medio menor	397

Gráfico 28: Jornada, Sala cuna menor	401
Gráfico 29: Jornada, Sala cuna mayor	404
Gráfico 30: Jornada, Nivel medio menor	407
Gráfico 31: Rol activo de los niños y niñas, Sala cuna menor.....	410
Gráfico 32: Rol activo de los niños y niñas, Sala cuna mayor	413
Gráfico 33: Rol activo de los niños y niñas, Nivel medio menor.....	415
Gráfico 34: Evaluación, Sala cuna menor	419
Gráfico 35: Evaluación, Sala Cuna Mayor.....	421
Gráfico 36: Evaluación, Nivel Medio Menor	422
Gráfico 37: Porcentajes por Dimensión	424
Gráfico 38: Por Categorías	425
Gráfico 39: Por Nivel, Sala Cuna Menor.....	¡Error! Marcador no definido.
Gráfico 40: Por Nivel, Sala Cuna Mayor.....	¡Error! Marcador no definido.
Gráfico 41: Por Nivel, Nivel Medio Menor	¡Error! Marcador no definido.

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Objetivos Generales de la Educación Parvularia:.....	82
Figura 2: Ciclos y Niveles en Educación Parvularia en Chile	88
Figura 3: Componentes estructurales de las Bases Curriculares	89
Figura 4: Derechos de los padres, madres y apoderados en JUNJI	118
Figura 5: Deberes de los padres, madres y apoderados de JUNJI.	119
Figura 6: Tipo de Diseño	232
Figura 7: Preponderancia de enfoques.....	234
Figura 8: Modelo de la investigación.....	235
Figura 9: Mapa de la Región Metropolitana de Santiago de Chile y ubicación de la muestra	240
Figura 10: Elemento del Currículo/ Contexto para el aprendizaje y criterios de calidad curricular	261
Figura 11: Tipos de observación.....	358

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 01 : Ejemplo de ficha para antecedentes empíricos	567
Anexo 02: Carta a junta nacional de jardines infantiles	571
Anexo 03: Protocolo de acuerdo entre la junta nacional de jardines infantiles y la investigadora.	574
Anexo 04: Validación de expertos	576
Anexo 05: Carta a jueces validadores.....	580
Anexo 06 : Encuesta para jueces validado resentrevista semiestructurada para educadoras de párvulos que trabajan con niños y niñas menores de tres años.	582
Anexo 07: Cartas de consentimiento	590
Anexo 08 : Cartas a directora	593
Anexo 09: Protocolo de entrevistas a educadoras	594
anexo 10: registro de observación de los criterios de calidad curricular en el currículo con niños y niñas tres años.....	597
anexo 11: ejemplo de registro de observación de los criterios de calidad curricular en el currículo con niños y niñas tres años	598
Anexo 12: Cuestionario sobre participación familiar y currículo en la educación parvularia	600
Anexo 13: Carta de consentimiento informado.....	605
Anexo 14: Carta de consentimiento informado.....	605
Anexo 15: Carta de consentimiento informado de adultos familiares a cargo de los niños y niñas menores de tres años de jardin infantil junji.....	606
Anexo 16: Instrumentos y protocolos de validación	607
Anexo 17: Encuesta expertos	608
Anexo 18: Análisis de los posibles jueces expertos	611
Anexo 19: Análisis de los Instrumentos según los expertos	616

ANEXOS

Anexo 01 : Ejemplo de ficha para antecedentes empíricos

REVISIÓN DE ESTUDIOS EMPÍRICOS SOBRE Aprendizaje en primera infancia		
Bases de datos consultadas	- Dialnet - Universia	
Artículo I. CREACION DE ENTORNOS DE APRENDIZAJE EN INFANTIL: EXPERIENCIA ESTÉTICA Y JUEGO		
Autor/es	Dolores Callejón Chinchilla y Víctor Yanes Córdova	
Institución	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén.	
Revista	Escuela Abierta, 15, (pp 145-161)	
Año	2012,	
Indexación en base de datos	ISSN: 1138-6908	
Página web	http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=316743	
Resumen del estudio	Una de las mejores formas de aprender es jugando y el juego que se desarrolla en un entorno estético, puede convertirse en un lugar privilegiado de percepción y experiencia. Se presenta en este texto la asignatura “Entorno estético y contexto lúdico en Educación Infantil” que la Universidad de Jaén implanta en la nueva configuración de grado de la que era la antigua diplomatura de Magisterio. En ella se propone a los estudiantes diseñar y crear espacios para la experimentación y la relación a través de la apropiación de obras de arte contemporáneo. Se justifica su interés para la formación de los alumnos y en aras de la calidad educativa. Se exponen las bases teóricas (estética relacional, experiencia y experiencia estética cotidiana), referentes (especialmente de la experiencia de Reggio Emilia y el trabajo de Enter-Arte de la mano de Javier Abad) que la fundamentan y la estructura que se plantea para su desarrollo.	
Objetivo de estudio	Explicar el surgimiento de la asignatura “Entorno estético y contexto lúdico en Educación Infantil”, y su aporte a la experiencia de innovación docente	
Perspectiva desde la que se analiza el hecho investigado...	Relato de experiencia, innovación docente	
Muestra (tipo de muestreo)	Edad	No hay muestra. Relato de experiencia docente
	Género	No se especifica
	Nivel educativo	universitario
	Tamaño muestral	No hay
	Características	Profesores universitarios de educación en primera infancia.
Metodología	Diseño de investigación	No aplica
	Instrumentos	No corresponde
	Variables de estudio	No corresponde
Intervención	Rama de conocimiento	Ciencia de la educación
	Dominio de conocimiento	Formación de docentes
	Materiales intervención	
	Duración de la intervención	No se especifica
Otros aspectos	Áreas de aprendizaje autorregulado	Cognición, motivación-emoción y Contexto.

	Fases del aprendizaje autorregulado	Planificación y/o monitorización y/o control y/o evaluación
	Otros tópicos o constructos asociados en el estudio al aprendizaje autorregulado	<p>Aprendizaje no dirigido, libre experimentación, concepción de niños y niñas como seres integrales y capaces.</p> <p>Aprendizaje a través del juego</p> <p>Por su carácter transdisciplinar⁶ ha supuesto la articulación de esfuerzos conjuntos para la coordinación de acciones y estrategias formativas a desarrollar, así como para el seguimiento y la evaluación de las mismas.</p> <p>Se utilizan metodologías y estructuras activas y diversificadas que fomentan espacialmente la comprensión, la interpretación, el análisis y la evaluación.</p> <p>La planificación, desarrollo y evaluación de un proyecto en aulas de infantil, implica al estudiante en un trabajo creativo, autónomo y cooperativo que potencia además la dimensión práctica de la enseñanza aproximando el aprendizaje al ejercicio profesional</p>
Resultados	Resumen de resultados	<p>A pesar de la importancia que parecen tener el tiempo y el espacio en Educación Infantil, como “institución de secuestro”², la escuela se limita a distribuir, estructurar, controlarlos generalmente de manera estanca, simplificando y parcelando la realidad, sin tener en cuenta la complejidad multidimensional del conocimiento, sin tener en cuenta lo emocional, olvidando que los sentidos son la puerta de acceso.</p> <p>Clima, ambiente, entorno, son algo más que espacio y tiempo, involucran objetos y momentos, acciones y vivencias... Existen formas de “organización” en las que “hay lugar para los deseos del cuerpo, para lo lúdico y la fiesta, para el no hacer y el no pensar” (Tiriba, 2011), para el orden y el des-orden. Hay “tiempos y espacios para vivir lo que es bueno, alegre y potencializa la existencia” (Espinosa, 1983, citado por Tiriba, 2011).</p> <p>Se comprende que la educación brota de la vida y ha de movilizar el deseo de niños y maestros. La planificación, desarrollo y evaluación de un proyecto en aulas de infantil, implica al estudiante en un trabajo creativo, autónomo y cooperativo que potencia además la dimensión práctica de la enseñanza aproximando el aprendizaje al ejercicio profesional.</p> <p>La experiencia estética y lúdica, permite flexibilizar el currículum desde una mirada divergente, reconociendo la importancia que la educación y el entorno estético pueden tener en la eficacia y calidad de los procesos educativos.</p> <p>Se busca generar en los alumnos la capacidad de crear un ambiente atractivo y motivador, estimulante -al estilo de Montessori-, lleno de significaciones, de utilidad, preparado para la experimentación, especialmente sensorial, afectiva, relacional y con un eje fundamental: lo estético (afín a las ideas de Malaguzzi, 2001).</p> <p>Se concibe la educación como la posibilidad de promoverla actividad creadora, espontánea y libre del niño.(pp150-151)</p> <p>A pesar de la importancia del juego en el desarrollo de niños y niñas suele estar fuera del quehacer del aula, de las experiencias formales de aprendizaje. Por esto se plantea que los futuros docentes de infantiles se orienten a creación de entornos capaces de estimular a los niños a construir su propio conocimiento y darles sentido (Bruner y Haste, 1990), entornos estéticos, lo suficientemente</p>

		<p>interesantes y complejos como para atraer el interés del niño y que permitan la experimentación, interactuar con el espacio, con los objetos, con los otros, para ir construyendo significado.</p> <p>Se enfatiza la necesidad de diferenciar entre decorar y ambientar, entre imitar y crear.</p> <p>El desarrollo del sentido estético es la síntesis entre el pensamiento, el sentimiento y la percepción que se manifiestan en el juego, en el arte y en la vida, lleva al niño y a la niña a la emoción, resonancia, asombro, percepción de lo singular, coherencia, ritmo, novedad, construcción y transgresión, juego metafórico, en el contexto vital que le rodea.</p>
	Procedimiento de análisis	Se describe a experiencia de trabajo en la asignatura, junto con el fundamento teórico y los beneficios para los estudiantes en la primera infancia
	Datos	No hay datos fuera de las situaciones (descripciones narradas)
Conclusiones	Conclusiones de los resultados	<p>En esta asignatura se pretende introducir al alumnado en la comprensión del papel que desempeñan los entornos estéticos y los contextos lúdicos, especialmente en la etapa de educación infantil, y en la escuela, en general</p> <p>“La reestructuración de los estudios universitarios, la adopción de metodologías adaptadas a los créditos E.C.T.S. y una orientación interdisciplinar han permitido la configuración de esta asignatura básica. Los primeros años de experiencia, han puesto en evidencia la complejidad de trabajar conjuntamente un número elevado de profesores evidenciando la necesidad de consensuar conceptos y procedimientos y, sobre todo, disponer de guías de trabajo para el alumnado...</p> <p>recordando como la experiencia estética, puede convertirse en contenido y herramienta de aprendizaje; una práctica comunitaria del arte, de lo estético, que permita rescatar y reconocer cada gesto, cada huella, cada descubrimiento, cada palabra o cada abrazo como un todo único que se expande para convertirse en un proyecto;</p> <p>No es necesario disponer de muchos recursos; con creatividad y materiales como papel, cartón, lanas, cinta de embalar y pintura podemos conseguir casi todo lo que queramos”. (P. 158)</p> <p>Se espera que lo estético y el dominio sensible de lo artístico se conviertan, para los estudiantes de pedagogía, en ámbitos hemos descubierto por propia experiencia que nos ha servido para imaginar trayectorias, vínculos y relaciones inéditas entre las diferentes subjetividades que participan en cada uno de los proyectos y la etnografía audiovisual un excelente recurso para la reflexión y la formación.</p>
	Limitaciones	Se basa solo en la experiencia personal y las apreciaciones del grupo de trabajo
	Líneas Futuras	Los autores esperan que esta experiencia trascienda después a las aulas donde el alumnado acabará desarrollando su profesión docente y que lo estético y el dominio sensible de lo artístico se conviertan para sus alumnos, en ámbitos necesarios para su actuación educativa.

Anexo 02: Carta a Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)

Santiago, 28 febrero 2014

Sres. Junta Nacional de Jardines Infantiles:

Mediante la presente junto con saludar respetuosamente, me presento. Soy educadora de párvulos hace más de veintiocho años y durante trece de ellos trabajé en el Departamento Técnico Nacional de JUNJI. Es por tal razón que conozco, valoro y aprecio toda la trascendente labor que hace esta Institución en favor de los niños y niñas de Chile.

En este momento soy académica de la Universidad de Chile, Subdirectora del Instituto Internacional de Educación Infantil de la Universidad Central y estoy haciendo un estudio de Doctorado con la Universidad de Granada, España, titulado:

Evaluación de la Implementación Curricular en el Primer Ciclo de Educación Parvularia de Chile.
Razón por la cual esta carta y solicitud.

El estudio tiene como objetivo general:

Elaborar un conjunto de propuestas de mejora del currículo que desarrollan centros educativos que atienden niños y niñas menores de tres años, en el sector público en Chile, como una forma de contribuir con la calidad de la educación entregada en la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Los objetivos específicos son:

1. Determinar los criterios de calidad curricular, según la literatura científica experta, que debieran considerarse en la implementación curricular con los niños y niñas menores de tres años.
2. Establecer cómo se implementan los criterios de calidad seleccionados desde la literatura científica experta, según las educadoras de párvulos que trabajan con niños y niñas menores de tres años en Jardines Infantiles públicos de Santiago de Chile destacado por su calidad.
3. Definir las características que tienen los criterios de calidad curricular seleccionados desde la literatura experta, según los adultos familiares de los niños y niñas menores de tres años.

años que se atienden en Jardines Infantiles públicos de Santiago de Chile destacado por su calidad.

4. Evaluar los criterios de calidad curricular seleccionados desde la literatura experta, de algunos Jardines Infantiles públicos de Santiago de Chile que atienden niños y niñas menores de tres años.

5. Elaborar una propuesta curricular de mejora para los Jardines Infantiles públicos estudiados, en base a la información recolectada y en función a los criterios de calidad curricular seleccionados desde la literatura experta.

La investigación recogerá el estado del arte a nivel mundial de algunos criterios y características que debiera tener el currículo para niños menores de tres años, se les consultará a educadoras que trabajan con niños y niñas de este tramo de edad desarrollándose un modelo evaluativo respecto a los elementos del currículo, el que se aplicará y ofrecerán propuestas de mejora para la institución.

Para poder llevar a cabo esta investigación he pensado en los Jardines Infantiles de JUNJI por su relevancia en nuestro país y como un aporte de mi persona entregando la generación de conocimiento producto del estudio al finalizar este.

Es por ello que pido su amable colaboración de manera que pueda recabar información a través de cuestionarios, entrevistas y observaciones a Educadoras de Aula que tienen a cargo grupos de niños de Sala Cuna Menor, Sala Cuna Mayor y Nivel Medio Menor ya que la investigación se refiere al desarrollo del currículo para niños y niñas menores de tres años

Agradeciendo de antemano su gestión,

MONICA MANHEY MORENO
Educadora de Párvulos
UNIVERSIDAD DE CHILE
Doctoranda Universidad de Granada

Anexo 03: Protocolo de acuerdo entre la junta nacional de jardines infantiles y la investigadora



MEMORÁNDUM Nº 015/ 152

ANT.: Protocolo de acuerdo Junta Nacional de Jardines infantiles y Mónica Manhey Moreno.

MAT.: Remite Protocolo de acuerdo Junta Nacional de Jardines infantiles y Mónica Manhey Moreno.

SANTIAGO, 14 JUL 2014

DE: SEÑOR
MAURICIO JIMENEZ SALAS
DIRECTOR DEPARTAMENTO DE FISCALÍA

A: SEÑORA
ANTONIA CEPEDA ANTOINE
DIRECTORA DEPARTAMENTO TECNICO

Junto con saludarla, adjunto protocolo de acuerdo Junta Nacional de Jardines infantiles y Mónica Manhey Moreno para conocimientos y fines.

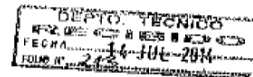
Se despide, atentamente,


MAURICIO JIMENEZ SALAS
DIRECTOR DEPARTAMENTO DE FISCALÍA
JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES

MJS/ES/67/Pass
Distribución:
- Departamento Técnico
- Departamento de Fiscalía
- Archivo IF 250 (3)



Junta Nacional de Jardines infantiles
Departamento Fiscalía
Marthant Pereira N° 726, Providencia
Fono (56-2) 454 50 00
www.jniji.cl





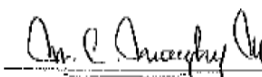
NOVENO: Se deja expresa constancia que el presente acuerdo produce una relación de carácter exclusivamente académico, por lo que la investigadora no percibirá remuneración alguna por parte de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

DÉCIMO: El presente protocolo de acuerdo, se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada parte.

Previo lectura, las partes ratifican y firman:




DESIRÉE LOPEZ DE MATURANA LUNA
 VICEPRESIDENTA EJECUTIVA (TP)
 JUNTA NACIONAL DE JARDINES
 INFANTILES



MÓNICA MANHEY MORENO



JUNTA Nacional de Jardines Infantiles
 Departamento I Iuzada
 Marchant Peraza Nº 726, Providencia
 Fono (56 21) 054 50 00
 www.jniji.cl



Anexo 04: Validación de expertos

Jueves, 04 de septiembre de 2014

Carta de solicitud

Estimado colega

Presente

En el marco de la investigación de mi tesis doctoral en la que Ud. me ha ayudado en calidad de experto, existen algunos aspectos que necesito precisar. Se me exige que pueda medir su calificación como experto, por lo que requiero que puedan completar la siguiente breve encuesta, que no debiese tomar más de 5 minutos. Luego de responderla, estaría muy agradecida si pudiese enviarla como respuesta a mi correo electrónico: mmanhey@gmail.com.

De más está decir que sus nombres no serán revelados en la presentación y publicación de mi tesis.

De antemano, muchas gracias.

Monica Manhey

Encuesta Expertos

En el marco de la encuesta de expertos necesaria para el desarrollo de mi tesis doctoral, se le invita a contestar la siguiente encuesta.

1. Nombre y Apellido

2. Nivel de Conocimiento sobre el tema estudiado.

Indique con una cruz (X) el nivel de conocimiento sobre el tema de la tesis: EVALUACION DE LA CALIDAD DE LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS CON NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE TRES AÑOS. Marque el número que representa mejor su opción, siendo 10 el máximo de conocimiento y 0 el mínimo:

En EVALUACIÓN

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

En DESARROLLO DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS CON PÁRVULOS

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

En TRABAJO CON MENORES DE TRES AÑOS:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3. Importancia de las fuentes de la fundamentación.

En la siguiente tabla usted puede encontrar una serie de fuentes desde las cuales puede haber obtenido el conocimiento indicado en la pregunta anterior. Indique con una cruz (X) en la siguiente tabla la importancia de cada una de estas fuentes en la obtención de **su conocimiento** sobre el tema, calificándolos como alta, media o baja relevancia.

Fuentes de fundamentación	Alta	Media	Baja
Análisis teóricos realizados por usted			
Experiencia obtenida en la actividad profesional (docencia de pregrado y postgrado incluidos)			
Análisis de bibliografía especializada y Trabajo de autores nacionales.			
Análisis de bibliografía especializada y Trabajo de autores extranjeros.			
Conocimiento del estado actual de la problemática en el país y en el extranjero.			
Su intuición			

Muchas gracias por su cooperación

Anexo 05: Carta a jueces validadores

Santiago de Chile, 15 de septiembre 2014

Mediante la presente solicito su colaboración como experto, validando el instrumento de evaluación para recabar información para mi tesis Doctoral. Esta investigación se titula “Evaluación de la Implementación Curricular en el Primer Ciclo de Chile” y sus objetivos son:

Objetivo General

Elaborar un conjunto de propuestas de mejora del currículo que desarrollan centros educativos que atienden niños y niñas menores de tres años, en el sector público en Chile, como una forma de contribuir con la calidad de la educación entregada en la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Objetivos Específicos

1. Determinar los criterios de calidad curricular, según la literatura científica experta, que debieran considerarse en la implementación curricular con los niños y niñas menores de tres años.
2. Establecer cómo se implementan los criterios de calidad seleccionados desde la literatura científica experta, según las educadoras de párvulos que trabajan con niños y niñas menores de tres años en Jardines Infantiles públicos de Santiago de Chile destacado por su calidad.
3. Definir las características que tienen los criterios de calidad curricular seleccionados desde la literatura experta, según los adultos familiares de los niños y niñas menores de tres años que se atienden en Jardines Infantiles públicos de Santiago de Chile destacado por su calidad.

4. Evaluar los criterios de calidad curricular seleccionados desde la literatura experta, de algunos Jardines Infantiles públicos de Santiago de Chile que atienden niños y niñas menores de tres años.

5. Elaborar una propuesta curricular de mejora para los Jardines Infantiles públicos estudiados, en base a la información recolectada y en función a los criterios de calidad curricular seleccionados desde la literatura experta.

Atentamente,

MONICA MANHEY MORENO
Estudiante del Doctorado
Universidad de Granada, España

Anexo 06: Encuesta para jueces validado resentrevista semiestructurada para educadoras de párvulos que trabajan con niños y niñas menores de tres años.

Nombre de la Educadora

Año de egreso

Años de experiencia en Primer Ciclo de Educación Parvularia

Nivel con que trabaja

Sala Cuna Menor _____ Sala Cuna Mayor _____ Nivel Medio Menor _____

Perfeccionamiento adicional a su formación en temas de Primer Ciclo (0 a 3 años)

La forma de expresar su opinión es **señalando con una “X”** la casilla del valor que estime entre (1, 2, 3, o 4) que se corresponden cualitativamente y en el mismo orden a (Nada) (Poca) (Bastante) o (Mucha).

ENTREVISTA A EDUCADORAS

DIMENSIONES	Preguntas	Coherencia				Representatividad				Calidad Técnica			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Participación de la familia	¿Qué relevancia le da a la participación de la familia en esta etapa de vida?												
	¿En qué actividades participa la familia en el Jardín Infantil?												
Interacción Adulto Niño	¿Cómo tiene organizado el grupo de niños y niñas?												
	¿Tiene subgrupos? ¿Bajo qué criterio?												
Planificación	¿Tiene un Plan general de aula?												
	¿Planifica experiencias de aprendizaje para cada día?												
	¿Quiénes participan en su elaboración?												
	¿Qué características debiera tener la planificación en este tramo de edad?												
	Para planificar ¿en qué se												

	basa?																		
	¿cómo desarrollan las experiencias de aprendizaje?																		
	¿Qué tipo de experiencias desarrollan con los niños y niñas?																		
Espacio	¿Qué características debiera tener la ambientación para niños menores de 3 años?																		
	¿Qué características debieran tener los materiales en esta etapa de vida?																		
	¿Qué tipo de recursos utiliza en el trabajo con niños y niñas menores de 3 años?																		
	Ha utilizado algún material didáctico innovador? ¿Cuál?																		
	¿Qué espacios educativos utiliza?																		
Jornada	¿Qué características debiera tener la organización del tiempo u horario para niños menores de 3 años?																		
	¿tiene algún periodo que considere original o creado por ustedes? Si es así, ¿cómo surgió.																		
Rol activo de los niños y niñas	¿Tienen los niños y niñas momentos en que puedan explorar libremente?																		
	Los niños y niñas escogen? ¿Qué escogen?																		
Evaluación	¿Qué características debiera tener la evaluación en este tramo de edad?																		
	¿Cómo desarrolla el proceso de evaluación?																		
	¿Quiénes participan en la evaluación?																		
	¿Qué evalúan?																		

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LOS CRITERIOS DE CALIDAD CURRICULAR EN EL CURRÍCULO CON NIÑOS Y NIÑAS TRES AÑOS.

La forma de expresar su opinión es **señalando con una “X”** la casilla del valor que estime entre (1, 2, 3, o 4) que se corresponden cualitativamente y en el mismo orden a (Nada) (Poca) (Bastante) o (Mucha).

DIMENSION ES	Items	Marque el número que mejor representa su opinión											
		Coherencia				Representatividad				Calidad Técnica			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Participación de la familia	¿Hay presencia de adultos familiares en el aula?												
	Si hay adultos en el aula. ¿Qué hacen?												
Interacción Adulto Niño	¿La educadora se dirige a los niños en forma personal? (no grupal siempre)												
	La educadora habla con un tono de voz afectuoso hacia los niños y niñas												
	La educadora responde a las necesidades que presentan los niños y niñas (llantos, acunarlos, ofrece diversidad de materiales...)												
Planificación	¿Se realizan experiencias individuales?												
	¿Se observa una planificación de las experiencias de aprendizaje del día?												
Espacio	¿Se encuentra material al alcance de los niños y niñas?												
	¿El espacio facilita el desplazamiento libre por parte de los niños y niñas?												
	¿El material está organizado con algún criterio en especial?												
Jornada	¿Se observa una jornada planificada y a la vista de los adultos?												
	¿Existen periodos en que los niños y niñas puedan desplazarse o elegir con libertad?												
	¿Se observa el aprovechamiento de los diferentes momentos como situaciones de aprendizaje?												

Rol activo de los niños	¿Se les permite a los niños y niñas escoger entre materiales que manipular o jugar?												
	¿Los niños y niñas pueden proponer actividades o se les observa y se varía éstas según sus necesidades?												
Evaluación	¿Se observa en algún panel técnico o libro la evaluación de aprendizajes de los niños y niñas?												

C.CUESTIONARIO A LA FAMILIA

La forma de expresar su opinión es **señalando con una “X”** la casilla del valor que estime entre (1, 2, 3, o 4) que se corresponden cualitativamente y en el mismo orden a (Nada) (Poca) (Bastante) o (Mucha).

DIMENSIONES	Itemes	Coherencia				Representatividad				Calidad Técnica				
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Interacción adulto-niño-niña	En su opinión ¿cuáles cree usted que deberían ser las principales características de la educación de los niños y niñas menores de tres años?													
	¿Considera que su niño viene feliz a la Sala Cuna o Jardín? Por qué?													

Participación de la Familia	<p>¿Qué relevancia le da a la participación de la familia en esta etapa de vida?</p> <p>¿En qué actividades ha participado en el Jardín Infantil?</p> <p>¿A qué actividades lo han invitado? A reuniones____ A talleres____ A Convivencias____ A realizar actividad en el aula____ ¿qué hizo</p> <p>Le han realizado alguna entrevista antes de entrar al establecimiento? Si____ No-----</p> <p>Y en el transcurso del año? Si____ No__</p> <p>¿Qué actividades realiza su hijo en la Sala Cuna? Podría enunciar lo que hace en una jornada?</p>												
Planificación	<p>¿Considera que su niño aprende en la Sala Cuna o Jardín?</p> <p>¿Qué ha aprendido? ¿Ha participado en el Plan de aula? Si____ No__</p> <p>¿Le han dado sugerencias la educadora para que haga con su niño en casa? Si____ No__</p> <p>Ha realizado las actividades sugeridas? Si____ No__</p>												

<p style="text-align: center;">Evaluación</p>	<p>Le entregan algún tipo de informe o evaluación? Si___ NO___ ¿cómo se lo entregan? En reuniones junto con los demás__ En _____ entrevista individual?_____</p> <p>Otra forma</p> <p>Cada cuánto</p> <p>Cómo es?</p> <p>Participa usted dando su opinión antes que se lo entreguen? Si___ No:::</p>												
<p style="text-align: center;">Espacio</p>	<p>Han sacado a su niño a otro lugar a desarrollar experiencias las educadoras?</p>												

Anexo 07: Cartas de consentimiento**CARTA DE CONSENTIMIENTO
INFORMADO DE DIRECTORA DE JARDIN INFANTIL JUNJI**

Octubre, 2014

Mediante la presente carta doy mi consentimiento para la participación de las educadoras de Sala Cuna Menor, Sala Cuna Mayor y Nivel Medio Menor del establecimiento que dirijo, en el proyecto de Estudio Doctoral Titulado: Evaluación del currículo en el primer ciclo de Educación Parvularia de Chile

La participación en las actividades del proyecto, dependerá del consentimiento informado de cada educadora, quien podrá retirarse en el momento que lo desee. Señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto y que se me ha comunicado que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad. Por lo expuesto acepto la participación del establecimiento que dirijo y la acepto voluntariamente.

Nombre: (puede ser solo el nombre sin apellido) _____

Cargo _____

Firma _____

Cualquier información dirigirla a:
Mg y estudiante Doctoral Académica: Mónica Manhey Moreno
Correo: mmanhey@u.uchile.cl
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Departamento de Educación
Ignacio Carrera Pinto 1045
Fono: (2) 9787731 / 8-4166352

Queda una copia para el Jardín Infantil y/o persona y otra para la investigadora

CARTA DE CONSENTIMIENTO

INFORMADO DE EDUCADORAS DE PARVULOS DE JARDIN INFANTIL JUNJI

Octubre 2014

Mediante la presenta carta doy mi consentimiento para la observación de aula y entrevistas hacia mi persona como Educadora de Párvulos del grupo que tengo a mi cargo. Todo ello para aportar a la investigación doctoral titulada: Evaluación del currículo en el primer ciclo de Educación Parvularia de Chile, así como las observaciones de aula.

Además señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de esta investigación donde se respetará la confidencialidad, tanto de las personas como el nombre del jardín infantil al que pertenecemos. Aclaro que mi participación, la acepto voluntariamente.

Nombre: (puede ser solo el nombre sin apellido)_____

Cargo _____

Firma _____

Cualquier información dirigirla a:
Mg y estudiante Doctoral Académica: Mónica Manhey Moreno
Correo: mmanhey@u.uchile.cl
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Departamento de Educación
Ignacio Carrera Pinto 1045
Fono: (2) 9787731 / 8-4166352

Queda una copia para el Jardín Infantil y/o persona y otra para la investigadora

CARTA DE CONSENTIMIENTO
INFORMADO DE PADRES O ADULTOS A CARGO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS
MENORES DE TRES AÑOS DE JARDIN INFANTIL JUNJI

Octubre 2014

Mediante la presenta acepto contestar cuestionario relacionado con el Jardín q que asiste mi hijo o hija. Todo ello para aportar a la investigación doctoral titulada: Evaluación del currículo en el primer ciclo de Educación Parvularia de Chile, así como las observaciones de aula.

Además señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de esta investigación donde se respetará la confidencialidad, tanto de las personas como el nombre del jardín infantil al que pertenecemos. Aclaro que mi participación, la acepto voluntariamente.

Firma _____

Cualquier información dirigirla a:
Mg y estudiante Doctoral Académica: Mónica Manhey Moreno
Correo: mmanhey@u.uchile.cl
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Departamento de Educación
Ignacio Carrera Pinto 1045
Fono: (2) 9787731 / 8-4166352

Anexo 08 : Cartas a directora

Santiago, 10 de octubre 2014

Directora:

Jardín Infantil

Presente

Junto con saludarla, me dirijo a usted ya que soy estudiante de Doctorado de la Universidad de Granada y requiero obtener información referida al trabajo con niños y niñas menores de tres años. Habiendo conversado y recibido la autorización de las autoridades de la Junta Nacionales de Jardines Infantiles, requiero concertar algunas visitas para realizar entrevistas a las educadoras que trabajen con grupos de niños menores de tres años, así como para observar los ambientes de aprendizaje. La investigación desarrollada se titular: “Evaluación de la Implementación Curricular en el Primer Ciclo de Educación Parvularia de Chile” y los objetivos son:

Objetivo General

Elaborar un conjunto de propuestas de mejora del currículo que desarrollan centros educativos que atienden niños y niñas menores de tres años, en el sector público en Chile, como una forma de contribuir con la calidad de la educación entregada en la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Objetivos Específicos

1. Determinar los criterios de calidad curricular, según la literatura científica experta, que debieran considerarse en la implementación curricular con los niños y niñas menores de tres años.
2. Establecer cómo se implementan los criterios de calidad seleccionados desde la literatura científica experta, según las educadoras de párvulos que trabajan con niños y niñas menores de tres años en Jardines Infantiles públicos de Santiago de Chile

destacado por su calidad.

3. Definir las características que tienen los criterios de calidad curricular seleccionados desde la literatura experta, según los adultos familiares de los niños y niñas menores de tres años que se atienden en Jardines Infantiles públicos de Santiago de Chile destacado por su calidad.
4. Evaluar los criterios de calidad curricular seleccionados desde la literatura experta, de algunos Jardines Infantiles públicos de Santiago de Chile que atienden niños y niñas menores de tres años.
5. Elaborar una propuesta curricular de mejora para los Jardines Infantiles públicos estudiados, en base a la información recolectada y en función a los criterios de calidad curricular seleccionados desde la literatura experta.

MONICA MANHEY MORENO
Estudiante del Doctorado
Universidad de Granada, España

Santiago, 20 de octubre 2014

Anexo 09: Protocolo de entrevistas a educadoras

Junto con agradecer su tiempo para la entrevista, le comentamos que el objetivo de este trabajo es: Elaborar un conjunto de propuestas de mejora del currículo que desarrollan centros educativos que atienden niños y niñas menores de tres años, en el sector público en Chile, como una forma de contribuir con la calidad de la educación entregada

Los datos de la presente entrevista, serán sólo utilizados para la reunir antecedentes para una investigación de Tesis Doctoral, y dicha información será de carácter anónimo, es decir, no se registrarán ni el nombre del establecimiento ni de quien responde, por esta razón agradecemos su respuesta sincera.

Datos de identificación

a. Cargo: Directora: ____ Educadora: ____

b. Indicar el nivel en que trabaja:

Sala Cuna Menor _____ Sala Cuna Mayor _____ Nivel Medio Menor _____

Grupo heterogéneo _____ (señalar de qué edades)

Nombre del Jardín _____

Edad:

Menor de 25 años:

Entre 25 y 35 años---

Entre 35 y 45 años__

Entre 45 a 55 años__

Mayor de 55 años __

Lugar de formación profesional: _____

Perfeccionamiento docente en: _____

Tema	Lugar	Tipo de formación (Taller/Seminario/Postítulo u otros)

Preguntas para la entrevista:

1. En su opinión ¿cuáles cree usted que deberían ser las principales características de la educación de los niños y niñas menores de tres años?
2. ¿Qué relevancia le da a la participación de la familia en esta etapa de vida?
3. ¿En qué actividades participa la familia en el Jardín Infantil?
4. ¿Cómo tiene organizado el grupo de niños y niñas?
5. ¿Tiene un Plan general de aula?

-
6. ¿Quiénes participan en su elaboración?
 7. ¿Qué características debiera tener la planificación en este tramo de edad?
 8. Para planificar ¿en qué se basa?
 9. ¿Quién desarrolla las experiencias de aprendizaje con los niños?
 10. ¿Cómo las desarrollan?
 11. ¿Qué tipo de experiencias desarrollan con los niños y niñas?
 12. ¿Qué características debiera tener la evaluación en este tramo de edad?
 13. ¿Cómo desarrolla el proceso de evaluación?
 14. ¿Quiénes participan en la evaluación?
 15. ¿Qué evalúan?
 16. ¿Qué características debiera tener la ambientación para niños menores de 3 años?
 17. ¿Qué espacios educativos utiliza?
 18. ¿Qué tipo de recursos utiliza en el trabajo con niños y niñas menores de 3 años?
 19. ¿Qué características debiera tener la organización del tiempo u horario para niños menores de 3 años?
 20. ¿tiene algún periodo que considere original o creado por ustedes?
 21. Si es así cómo surgió.
 22. ¿Tienen los niños y niñas momentos en que puedan explorar libremente?
 23. ¿Qué hacen los adultos en esas ocasiones?

Anexo 10: Registro de observación de los criterios de calidad curricular en el currículo con niños y niñas tres años.

Centro educativo:

Observadora:

Fecha de observación:

Nivel:

Espacio

Momento o periodo de la jornada:

Hora de inicio:

Hora de término:

Focos de observación	Registro de observación
Participación de la familia Interacción Adulto Niño Planificación Espacio Jornada Rol activo de los niños Evaluación	

Codificación:

E: Educadora

T: Técnico

M. mamá

N: niño

Ns: niños y niñas

Anexo 11: Ejemplo de registro de observación de los criterios de calidad curricular en el currículo con niños y niñas tres años.

Primera Observación:

Identificación:

Jardín	J1	
Fecha	22 octubre 2014	
Hora inicio	10:35 hrs	
Hora termino	11:05 hrs	
Nivel	J1NMm	
Nº de niños y niñas	14	
Nº de adultos	1E	2 Técnicos 1E en práctica

Se observa en la sala a una madre que acompaña a su hijo. La educadora le comenta a la observadora que se encuentra en su periodo de adaptación. La madre lo tiene en sus brazos.

Todos los niños y niñas están sentados en sillas en semicírculo.

E: Vamos a sentarnos para mirar algo, cada uno se sienta donde quiera, hay muchas sillas en diferentes mesas”

T: (toma a un niño de la mano con fuerza y lo sienta. El niño se muestra enojado).

E: Tía deje que escoja, da lo mismo, lo importante es que participe.

(El niño se para y se sienta en otra silla y alrededor de otra mesa)

E: Vamos a trabajar secuencias, vamos a recordar...las secuencias son muy importantes...saber cómo es el proceso... ¿Quieren investigar?...

Ns: Alrededor de 7 niños contestan “si” Los niños y niñas se mueven de las sillas, se paran, se dan vuelta. Hay tres adultos más (dos técnicas y una estudiante en práctica). Sólo habla la educadora y todos están en el círculo. La educadora habla por 8 minutos y los niños y niñas siguen moviéndose de sus asientos. Las técnicas los dan vuelta para que miren hacia adelante.

(La educadora le hace una señal a las adultas quienes llaman por su nombre a los niños conformando grupos. Ellas los toman de la mano o conducen a los grupos. Un grupo va al patio con la T1 con cinco niños y niñas, otro con T2 al pasillo afuera de la sala con cinco niños y niñas y en la sala se queda la E con otro grupo de cuatro niños.

E: Muestra secuencia de cuatro láminas una cada vez, pregunta:

E” ¿Qué está haciendo la niña?...se está comiendo la comida. Quiere crecer, quiere ser fuerte y quiere ser sana...que más ven en la bandeja...la comida, el postre y la ensalada... (los niños y niñas no hablan, pero se paran 3 para ver de cerca la lámina)

E:” ¿Qué viene después de la comida?...se ve triste o feliz...observen su carita después de comer la comida, el postre...después que hacemos? y dice:”Vamos al baño (muestra lamina de la niña cepillándose los dientes) “si!!...

y nos lavamos las manos y los dientes, ya comió su comida, se comió el postre... ¿qué pasa si no nos lavamos los dientes?”

Ns.: ”nos salen caries”

E: “por eso hay que lavarse los dientes”... (se reintegra niña que estaba en el baño)

E: Ahora vamos a recordar los pasos de Anita...muestra las laminas nuevamente y verbaliza ella las acciones de cada lámina.

Se reintegran todos los niños y niñas...

Está ubicado todo el grupo en círculo con la educadora y las técnicas...

T1: muestra con ayuda de un niño la secuencia, de cuatro láminas del nacimiento de un pollo,...el niño muestra cada lámina al grupo verbalizando lo que ocurre luego con apoyo de la T1 las va dejando en orden en el suelo.

E: realiza preguntas “¿Cuántas patas tiene un pollo?, ¿de qué color es?”.

E: observa a una niña que se viene integrando y caminando lentamente al círculo. Viene del baño. La educadora dice “venga, que bueno que llegaste, seguro tu sabes” Le muestra la lámina y le pregunta: cuántas patas tiene este pollo?” La niña no dice nada y la educadora le toma su dedo y dice uno, dos.

N: Tiene dos patas.

E: ¡Viste que sabes. Muy bien!

T2: verbaliza el proceso de la metamorfosis de una oruga en mariposa...dice:”aparecieron unos huevitos en una hoja, luego aparecen las orugas ahora a estas orugas les dio mucho sueño...le crecen una cunitas...el adulto verbaliza y realiza la secuencia...le va pasando las laminas a un niño que las muestra al resto del grupo.....ahora salió el sol ya no son orugas, le han salido unas alitas y se han convertido en una lindas mariposas”.

E: dice “estos pasos, mostrando las tres secuencias que están ubicadas en el suelo, son procesos de la naturaleza” y repite “aprendimos el proceso de la naturaleza” bravo y aplaude.

T2: recoge las láminas del suelo y dice ”estas amigas vamos a guardarlas en la biblioteca para volver a realizarlas”

T1: “vamos a ir a orinar pase el que lo necesite”

Organización del espacio

La sala está dividida en sectores:

- Matemáticas
- Coordinación viso motora
- Lenguaje: textos y bolsas que identifican el material que está en su interior máscaras, géneros, títeres de dedo, muñecos de inclusión, títeres.
- Interculturalidad con elementos típicos de países latinoamericanos: chupallas, quena, charango, gorro altiplánico,
- Ciencia
- Afectividad dibujos alusivos a actitudes positivas hacia los demás.

Tablero técnico aparecen los siguientes instrumentos técnicos:

- Asistencia

- Planificación variable
- Planificación del tiempo
- Horario diferido
- Panorama grupal
- Evaluación que no registra evaluaciones realizadas.
- Control de medicamentos.

Organización del tiempo

Horario	Acción
8:30-9:00	Recepción
9:00-9:20	Ingesta leche
9:20-9:35	Hábitos higiénicos
9:35-9:50	Hora del cuento fomento lector
9:50-10:15	Psicomotricidad/yoga
10:15-10:45	Hora de patio
10:45-11:00	Hábitos higiénicos
11:00-11:10	Ingesta de agua
11:10-11:30	Actividad variable
11:30-11.45	Hábitos higiénicos/ fomento lector
11:45-12:00	Juego de rincones (martes, miércoles y jueves)
12:00-12:10	Lombricera compost
12:10-12:30	Hora de almuerzo
12:30-13:00	Hábitos higiénicos
13:00-14:30	Reposo siesta
14:30-14:45	Higiene
14:45-16:00	Ejercicios actividad física
16:00-16:20	Once
16:20-16:30	Despedida

Anexo 12: Cuestionario sobre participación familiar y currículo en la Educación Parvularia

Junto con agradecer su tiempo para llenar este cuestionario, le comentamos que el objetivo de este trabajo es conocer el trabajo que se hace en el jardín y su opinión, la cual es muy valiosa.

Los datos del cuestionario serán sólo utilizados para la reunir antecedentes para una investigación de Tesis Doctoral, y serán anónimos, es decir, no se registrarán ni el nombre del establecimiento ni de quien responde, por esta razón agradecemos su respuesta sincera.

Para contestar marque una **X** en la línea que responde más a su opinión.

1. Jardín al que asiste su niño o niña:
2. Parentesco o relación de la persona que responde: <input type="checkbox"/> Papá <input type="checkbox"/> Mamá <input type="checkbox"/> Abuelita <input type="checkbox"/> Abuelito <input type="checkbox"/> Tío <input type="checkbox"/> Tía <input type="checkbox"/> Otro. ¿Quién? _____
3. Indicar el nivel al que asiste su guagua, niño o niña: <input type="checkbox"/> Sala Cuna Menor <input type="checkbox"/> Sala Cuna Mayor <input type="checkbox"/> Nivel Medio Menor <input type="checkbox"/> Grupo heterogéneo (señalar de qué edades sabe que son los niños y niñas aproximadamente) _____
4. Edad de su guagua o niño niña: _____
5. En su opinión ¿qué características debiera tener la educación de los niños y niñas menores de tres años? Por favor denos su opinión.
6. ¿Qué importancia le da a la participación de la familia en esta etapa de vida? Por favor denos su opinión.

<p>7. ¿A qué actividades lo han invitado en la Sala Cuna o Jardín Infantil? Marque la o las alternativas que mejor lo representa o si es otra diga cuál.</p> <p><input type="checkbox"/> A reuniones <input type="checkbox"/> A talleres <input type="checkbox"/> A ayudar en tareas de aseo, almuerzos u otras</p> <p><input type="checkbox"/> Convivencias <input type="checkbox"/> Realizar actividad en la Sala Cuna o Jardín.</p>
<p>8. ¿En qué actividades ha participado en la Sala Cuna o el Jardín Infantil? Marque la o las alternativas que mejor lo representa o si es otra diga cuál.</p> <p><input type="checkbox"/> A reuniones <input type="checkbox"/> A talleres <input type="checkbox"/> A ayudar en tareas de aseo, almuerzos u otras</p> <p><input type="checkbox"/> Convivencias <input type="checkbox"/> Realizar actividad en el aula <input type="checkbox"/> ¿qué hizo?</p>
<p>9. ¿Cómo viene su hijo o hija a la Sala Cuna o Jardín? Marque la o las alternativa que mejor lo representa o si es otra diga cuál.</p> <p><input type="checkbox"/> Feliz <input type="checkbox"/> Asustado <input type="checkbox"/> Nervioso <input type="checkbox"/> Ansioso</p> <p><input type="checkbox"/> Otra actitud. Si es así, ¿cuál? _____</p> <p>¿Cómo lo nota usted?</p>
<p>10. ¿Considera que su niño aprende en la Sala Cuna o Jardín? Marque la alternativa:</p> <p><input type="checkbox"/> Si o <input type="checkbox"/> No ¿Por qué?</p>
<p>11. Su hijo o hija ha aprendido en la Sala Cuna o Jardín Infantil? Marque la alternativa:</p> <p><input type="checkbox"/> Si o <input type="checkbox"/> No ¿Por qué?</p>
<p>12. ¿Qué considera relevante que ha aprendido su hijo o hija en el Jardín o Sala Cuna?</p>

<p>13. Han entrevistado desde el Centro antes de que su hijo entrase al establecimiento?</p> <p>_____ Si o _____ No</p>
<p>14. Ha tenido entrevistas después que ingresó su hijo o hija a la Sala Cuna o Jardín? Marque la alternativa:</p> <p>_____ Si o _____ No</p> <p>Si es sí, cuántas veces recuerda haber ido? Marque la alternativa:</p> <p>_____ sólo una en el año: antes de matricularlo y que haya asistido al Jardín.</p> <p>_____ sólo una en el año, después de matricularlo. _____ dos veces en el año</p> <p>_____ tres veces en el año _____ más de tres veces en el año.</p>
<p>15. Las entrevistas han sido para: (marque la o las respuestas que mejor la interpretan)</p> <p>_____ para conocernos</p> <p>_____ para manifestarnos preocupaciones de la educadora frente a nuestro hijo o hija</p> <p>_____ para señalarnos los avances que ha tenido nuestro hijo o hija.</p> <p>_____ para otra cosa. Si es así, para que?</p>
<p>16. ¿Le han dado sugerencias la educadora para que haga con su niño o niña en casa? Marque la alternativa.</p> <p>_____ Si o _____ No</p> <p>Si es sí, ¿recuerda alguna que pueda escribir brevemente ?</p>
<p>17. Ha realizado las actividades sugeridas? Si____ No____</p> <p>¿Por qué?</p> <p>Si es sí, qué resultados tuvo? Anote algunos:</p>
<p>18. Le entregan algún tipo de informe o evaluación de aprendizaje de su hijo o hija?</p>

Si___ NO___

Si es sí, ¿qué le parece a usted?

19. ¿Cómo le entregan los informes de evaluación de aprendizajes de su hijo o hija?

Marque la alternativa que lo representa:

___ En reuniones de apoderados junto con los demás.

___ En entrevista individual?

___ Otra forma? Si es sí ¿Cuál?

20. ¿Hay algo que le gustaría aportar en relación a la Sala Cuna o Jardín Infantil como un elemento positivo que no le hayamos consultado?

Cualquier información dirigirla a: Mónica Manhey Moreno

Correo: mmanhey@u.uchile.cl

Universidad de Chile Dep. de Educación **Fono: (2) 9787731 / 8-4166352**

Queda una copia para usted y otra para la investigadora.

Anexo 13: Carta de consentimiento informado

DE DIRECTORA DE JARDIN INFANTIL JUNJI

Octubre 2014

Mediante la presente carta doy mi consentimiento para la participación de las educadoras de Sala Cuna Menor, Sala Cuna Mayor y Nivel Medio Menor del establecimiento que dirijo, en el proyecto de Estudio Doctoral Titulado: Evaluación del currículo en el primer ciclo de Educación Parvularia de Chile

La participación en las actividades del proyecto, dependerá del consentimiento informado de cada educadora, quien podrá retirarse en el momento que lo desee. Señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto y que se me ha comunicado que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad. Por lo expuesto acepto la participación del establecimiento que dirijo y la acepto voluntariamente.

Nombre: (puede ser solo el nombre sin apellido)_____

Cargo_____

Firma _____

Cualquier información dirigirla a:

Mg y estudiante Doctoral Académica: Mónica Manhey Moreno

Correo: mmanhey@u.uchile.cl

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile

Departamento de Educación

Ignacio Carrera Pinto 1045

Fono: (2) 9787731 / 8-4166352

Queda una copia para el Jardín Infantil y/o persona y otra para la investigadora

Anexo 14: Carta de consentimiento informado; Error! Marcador no definido.

DE EDUCADORAS DE PARVULOS DE JARDIN INFANTIL JUNJI

Octubre 2014

Mediante la presenta carta doy mi consentimiento para la observación de aula y entrevistas hacia mi persona como Educadora de Párvulos del grupo que tengo a mi cargo. Todo ello para aportar a la investigación doctoral titulada: Evaluación del currículo en el primer ciclo de Educación Parvularia de Chile, así como las observaciones de aula.

Además, señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de esta investigación donde se respetará la confidencialidad, tanto de las personas como el nombre del jardín infantil al que pertenecemos. Aclaro que mi participación, la acepto voluntariamente.

Nombre: (puede ser solo el nombre sin apellido) _____

Cargo _____

Firma _____

Cualquier información dirigirla a:

Mg y estudiante Doctoral Académica: Mónica Manhey Moreno

Correo: mmanhey@u.uchile.cl

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile

Departamento de Educación

Ignacio Carrera Pinto 1045

Fono: (2) 9787731 / 8-4166352

Queda una copia para el Jardín Infantil y/o persona y otra para la investigadora

Anexo 15: Carta de consentimiento informado de adultos familiares a cargo de los niños y niñas menores de tres años de jardín infantil junji

Octubre 2014

Mediante la presenta acepto contestar cuestionario relacionado con el Jardín q que asiste mi hijo o hija. Todo ello para aportar a la investigación doctoral titulada: Evaluación del currículo en el primer ciclo de Educación Parvularia de Chile, así como las observaciones de aula.

Además señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de esta investigación donde se respetará la confidencialidad, tanto de las personas como el nombre del jardín infantil al que pertenecemos. Aclaro que mi participación, la acepto voluntariamente.

Firma _____

Cualquier información dirigirla a:
Mg y estudiante Doctoral Académica: Mónica Manhey Moreno
Correo: mmanhey@u.uchile.cl
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Departamento de Educación
Ignacio Carrera Pinto 1045
Fono: (2) 9787731 / 8-4166352

Anexo 16: Instrumentos y protocolos de validación

Jueves, 04 de septiembre de 2014

Carta de solicitud

Estimado/a colega

Presente

En el marco de la investigación de mi tesis doctoral en la que Ud. me ha ayudado en calidad de experto, existen algunos aspectos que necesito precisar. Se me exige que pueda medir su calificación como experto, por lo que requiero que puedan completar la siguiente encuesta, que no debiese tomar más de 5 minutos. Luego de responderla, estaría muy agradecida si pudiese enviarla como respuesta a mi correo electrónico: *mmanhey@u.uchile .cl*

De más está decir que sus nombres no serán revelados en la presentación y publicación de mi tesis.

De antemano, muchas gracias.

Monica Manhey

Anexo 17: Encuesta expertos; Error! Marcador no definido.

En el marco de la encuesta de expertos necesaria para el desarrollo de mi tesis doctoral, se le invita a contestar la siguiente encuesta.

1. Nombre y Apellido

2. Nivel de Conocimiento sobre el tema estudiado.

Indique con una cruz (X) el nivel de conocimiento sobre el tema de la tesis: EVALUACION DE LA CALIDAD DE LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS CON NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE TRES AÑOS. Marque el número que representa mejor su opción, siendo 10 el máximo de conocimiento y 0 el mínimo:

En EVALUACIÓN

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

En DESARROLLO DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS CON PÁRVULOS

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

En TRABAJO CON MENORES DE TRES AÑOS:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

3. Importancia de las fuentes de la fundamentación.

En la siguiente tabla usted puede encontrar una serie de fuentes desde las cuales puede haber obtenido el conocimiento indicado en la pregunta anterior. Indique con una cruz (X) en la siguiente tabla la importancia de cada una de estas fuentes en la obtención de **su conocimiento** sobre el tema, calificándolos como alta, media o baja relevancia.

Fuentes de fundamentación	Alta	Media	Baja
Análisis teóricos realizados por usted			
Experiencia obtenida en la actividad profesional (docencia de pregrado y postgrado incluidos)			
Análisis de bibliografía especializada y Trabajo de autores nacionales.			
Análisis de bibliografía especializada y Trabajo de autores extranjeros.			
Conocimiento del estado actual de la problemática en el país y en el extranjero.			
Su intuición			

Muchas gracias por su cooperación

Anexo 18: Análisis de los posibles jueces expertos

El presente anexo detalla cómo se realizó el proceso de evaluación de expertos llevado a cabo para los instrumentos de evaluación que propone la presente investigación. El documento consta de dos capítulos principales. El primero de ellos, trata sobre la descripción del proceso de selección de expertos, desde el modo por el que se seleccionaron, hasta la evaluación cuantitativa y cualitativa de la pertinencia de cada uno de ellos. En el segundo capítulo, se analizarán cuantitativamente los resultados obtenidos del análisis de las observaciones realizadas por dichos expertos. Este capítulo poseerá por tanto tres segmentos. El primero de ellos constará de una descripción de las consideraciones teóricas y metodológicas desde las que se realiza el análisis cuantitativo. La descripción de ellas es clave para poder asegurar un respaldo que explique las razones de los estadísticos utilizados, los puntajes de corte, los niveles de confianza, etc. En el segundo segmento se realizará una descripción de los datos obtenidos, lo que permitirá evidenciar las apreciaciones particulares sobre cada pregunta pudiendo establecer su coherencia, representatividad y calidad técnica. Con estos datos se dará paso a un tercer segmento, que tendrá por objetivo una descripción general de la propuesta de instrumento realizada por la investigación en base a los datos de los expertos, pudiendo identificar áreas en las que se podría mejorar.

Proceso de Selección de Expertos.

Un procedimiento formal de selección de expertos debe ser capaz de poder cumplir una serie de funciones. Debe asegurar la pertinencia de los evaluadores del trabajo a presentar y que como conjunto posean diversos puntos de vista que permitan enriquecer el modelo. Para cumplir con el criterio de pertinencia, es fundamental que la selección no se sustente simplemente en la intuición de su experticia, sino que tome en cuenta una evaluación de los conocimientos reales que poseen los sujetos. Para esta selección se decidió utilizar un método de agregados individuales (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008), puesto que el análisis requería representantes de áreas diversas de experticia, como se describe posteriormente. En este contexto, un método de evaluación individual parece más apropiado, pues evita que un determinado sesgo paradigmático, ideológico o temático pueda sobreponerse al resto. De este

modo, se buscó enriquecer las perspectivas de análisis y potenciar desde diversas áreas el modelo. Para su realización, el método de evaluación individual fue segmentado en dos fases.

La primera fase consistió en el establecimiento de un pool de expertos desde el cual seleccionar.

Para ello, se dividieron los tipos de experticia en 3 áreas temáticas sustentadas en el objetivo de la investigación:

1. Evaluación

Debido a las características de la investigación, resulta clave contar con expertos en el área de la evaluación que permitan realizar observaciones sobre los indicadores escogidos en base a un trabajo teórico amplio y actualizado.

2. Desarrollo de Experiencias Educativas con Párvulos

Para la presente investigación un área de conocimiento clave es la de Educación Parvularia, siendo relevante la experticia sobre el desarrollo de los procesos educativos en el proceso propuesto. Esta experticia es clave, pues permitiría contar con puntos de vista que evalúen los tópicos tratados en el modelo a presentar.

3. Trabajo con Menores de Tres Años

Más allá de los conocimientos sobre los aspectos anteriormente mencionados, parecía necesario incluir expertos que tuviesen conocimientos amplios y prácticos sobre el trabajo con menores de tres años. En esta fase, es importante señalar que no se evaluó la forma en la adquisición de los conocimientos que poseían, sino más bien en la presencia de estos.

La selección preliminar se realizó en base a las redes de los investigadores, procurando integrar expertos de las diversas áreas temáticas propuestas. Los criterios de selección de esta muestra preeliminar tienen relación directa con su pertenencia al medio, su currículum vitae, sus grados académicos y su título profesional. De este modo se llegó a un total de 15 expertos preliminares. A ellos se les envió una carta pidiendo su cooperación. Esta carta incluía la explicación de los objetivos de la investigación y solicitaba una descripción breve de su currículum. Adicionalmente, la misiva incluía el instrumento planteado por la investigación.

Cada juez experto debía expresar su opinión sobre cada pregunta de las tres formas de evaluación que propone el modelo (registro de observación del entorno, entrevista semiestructurada a educadoras y cuestionario a la familia). Esta evaluación debía ser realizada en base a tres criterios, señalando el valor que estimase para cada criterio de cada pregunta (entre 1, 2, 3, o 4 que se corresponden cualitativamente y en el mismo orden a “Nada”, “Poca”, “Bastante” o “Mucha”). Los criterios eran su coherencia, su representatividad y su calidad técnica. Cabe recalcar que algunos de los encuestados incluyeron descripciones cualitativas en la encuesta, las que, aun cuando desavenían las instrucciones de la encuesta fueron tomadas como insumos cualitativos relevantes para mejorar la propuesta de la investigación.

Además de lo anterior, a quienes devolvieron y respondieron la encuesta (13 de 15) se les solicitó que entregasen un cuestionario de autoevaluación sobre las características de su experticia. Esta información permitía la segunda fase de la evaluación realizada. El método, basado en la selección de expertos vía el método Delphi (Hurtado de Mendoza, s.f.), consistió en la autoevaluación de los expertos con respecto a su nivel de conocimientos sobre el tema de investigación (K_c) y una evaluación de las fuentes desde las que las personas sustentan su nivel de experticia (K_a). La media aritmética de ambos valores da como resultado el valor K_t ($K_t=0,5(K_c+K_a)$); que representa la pertinencia del experto para la investigación. El valor K_t va de 0 a 1; en donde un puntaje de mayor a 0,8 identifica un experto de pertinencia alta. Quienes no cumplen con este límite deben ser descartados para efectos de la investigación.

Para la obtención del valor K_c , se hizo una modificación al método estándar de autoevaluación de expertos, segmentando el nivel de experticia en base las áreas temáticas descritas con anterioridad. De este modo, se le solicitó a los encuestados que realizaran una autoevaluación del conocimiento que poseen (de 0 a 10) en tres preguntas referentes a cada una de las áreas temáticas. Solo se tomó en cuenta el puntaje más alto entre las tres áreas temáticas. De este modo fue posible asegurar que los expertos pudiesen proveer de diversos puntos de vista sobre la investigación, e identificar con claridad sus respectivas áreas de experticia. El valor más alto fue multiplicado por 0,1, formando el K_c del sujeto. Para el valor

de Ka, cada experto debía valorar las fuentes de información desde las que provenían sus conocimientos entre “bajo, medio y alto”. Sus respuestas eran ponderadas en base a una tabla patrón estándar. Es importante destacar que la tabla patrón considera que los expertos deben distinguirse porque sus fuentes de información deben sustentarse, primordialmente, en los análisis teóricos realizados por el sujeto y la experiencia obtenida en la actividad profesional (docencia de pregrado y postgrado incluidos). Otras fuentes son valoradas como poco relevantes, por lo que sin importar el puntaje que se atribuya el sujeto en ellas, no modifican su puntaje final. La presente investigación concurre con esta perspectiva de las características que se esperan de un experto, y por tanto no realizó cambios a la tabla patrón estándar

Del total de solicitudes enviadas, se recibieron 13 respuestas. Z de ellas no respondieron la encuesta en base a las instrucciones, sino que realizaron solo observaciones de orden cualitativo. Como se planteó anteriormente, estas no fueron consideradas para la evaluación cuantitativa y se reservó su uso para la evaluación cualitativa. De las encuestas restantes, el total de candidatos superaron el puntaje límite escogido ($>0,75$), por lo que todos fueron considerados. La siguiente tabla presenta el total final de expertos luego de estas sustracciones, divididos según sus áreas temáticas de experticia.

INICIALES	ÁREA TEMÁTICA	CONOCIMIENTOS (Ka)	FUENTES (Kc)	PUNTAJE TOTAL (Kt)
CA	Las 3 áreas	1	1	1
JU	Evaluación	1	1	1
SF	Las 3 áreas	1	1	1
MP	Las 3 áreas	1	1	1
MS	Evaluación	1	1	1
MT	D° de ex. Edu. Trab. con menores	1	0,9	0,95
PC	D° de ex. Edu. Trab. con menores	1	0,9	0,95
MN	Evaluación	0,7	0,8	0,75
PL	Evaluación	0,8	0,8	0,8
TM	Evaluación	0,9	1	0,95
LS	Las 3 áreas	0,9	1	0,95
MS	D° de ex. Edu. Trab. con menores	1	0,8	0,9
AS	Las 3 áreas	1	1	1

Total: 13 jueces-expertos

Como es posible observar, el total de expertos cumple con un número apropiado en relación a los parámetros actuales ($n=13$; con un N deseable de referencia de entre 10 y 20 jueces expertos), y en su conjunto cubren las 3 áreas temáticas principales identificadas para la investigación. Cabe destacar que de los expertos considerados solo uno posee un puntaje total inferior a 0,8. No obstante, se ha optado por mantenerlo en base a la calidad general que tienen los expertos escogidos.

Anexo 19: Análisis de los Instrumentos según los expertos; Error! Marcador no definido.**1. Consideraciones teórico-metodológicas.**

Como se mencionó anteriormente, las observaciones cuantitativas se basaron en tres criterios bajo los que cada pregunta ser evaluado; a saber, coherencia, representatividad y calidad técnica. Debido a que los tres aspectos fueron evaluados por una batería de respuestas estándar de cuatro categorías, todas las variables resultantes poseen el carácter de ordinal. Dichos datos fueron ingresados a la plataforma de análisis estadístico SPSS 15.0, a partir del cual se realizaron los análisis estadísticos en cuestión.

Para evaluar las observaciones sobre los expertos, se ha optado por utilizar tres estadísticos principales. Ellos responden a tres necesidades diferentes de las que debe hacerse cargo un sistema de análisis de la evaluación; siendo las tres relevantes para la evaluación del instrumento propuesto. Para todos los estadísticos, las preguntas no respondidas han sido consideradas como valores perdidos para efecto de los análisis estadísticos en cuestión.

Primeramente, es necesario que las preguntas de la propuesta sean evaluadas con una calidad alta, en cada uno de sus tres niveles de análisis. Para estimar esto, se ha optado por utilizar la media aritmética. Si bien existen consideraciones en contra del uso de este estadístico para variables ordinales, puesto que la distancia entre cada valor posible no puede ser medida, se ha optado por su uso debido a que permite evidenciar, de forma sencilla la apreciación general del grupo de expertos sobre las preguntas del instrumento. Sin embargo, y en consideración de lo anterior, hay que considerar que dicha media no debe interpretarse como un valor exacto, sino como una aproximación simplificada de la opinión de los jueces. Considerando que la batería de respuestas consta de cuatro categorías, se ha optado por exigir un puntaje crítico promedio, para cada pregunta de 3. En caso de que una pregunta no alcance este valor, este debe ser revisado y probablemente reformulado.

Si bien la media aritmética permite una aproximación general sobre la tendencia de la evaluación de una pregunta determinada, no es útil comprenderla sin hacerse cargo de su desviación. Este nivel de desviación es clave, pues permite identificar el grado de dispersión de las evaluaciones particulares sobre una pregunta específica. En este sentido, se utilizará la

desviación estándar. Este valor corresponde al promedio de distancias entre la media aritmética y las respuestas de cada uno de los expertos. Este estadístico es fundamental, puesto que un valor alto sugiere una alta discordancia o polarización entre los jueces, más allá del promedio. Por ejemplo, si la coherencia de una pregunta posee una media de 3,5 puntos (por sobre el puntaje de corte estipulado), esto no asegura que un número importante de jueces no haya valorado negativamente dicha pregunta. Una baja tasa de dispersión, en cambio, sugiere que la mayoría de los jueces expertos coincide en valores similares en la evaluación de dicha pregunta, lo que refuerza su calidad. En vista de esto, se ha propuesto que cualquier pregunta cuya desviación estándar supere el puntaje de 1,1 debe ser revisada, sin embargo no necesariamente eliminada. En este punto será clave el uso del material cualitativo con el que los expertos han acompañado las preguntas. Sobre este puntaje de corte, la pregunta será considerada como con una dispersión alta, por lo que deberá cuestionarse las razones de dicha dispersión de opiniones.

Aun teniendo una consideración lo anterior, resulta pertinente ser capaz de establecer el nivel de concordancia general de los expertos sobre algunos segmentos del instrumento. Al estar construido como una variable ordinal, el estadístico escogido para satisfacer esta necesidad es el W de Kendall. Este instrumento posee la particularidad de poder sintetizar grandes cantidades de información y medir el nivel de concordancia tanto a nivel de su potencia (el valor de la W) como de su significancia. Opera, por tanto, como una prueba de hipótesis en la que la hipótesis nula es que la dispersión de opiniones sobre las preguntas se distribuye azarosamente. La hipótesis alternativa, es que haya concurrencia entre los expertos y sus evaluaciones. La W de Kendall da valores de concurrencia entre el 0 y 1, en donde 1 es la máxima concurrencia entre los jueces y 0 la máxima variación en sus apreciaciones (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Debido al número de variables que debían ser evaluadas del instrumento, dicho estadístico ha sido segmentado en base a los criterios de la evaluación (coherencia, representatividad y calidad técnica) y en base a los instrumentos específicos de la propuesta de investigación (registro de observación del entorno, entrevista semiestructurada a educadoras y cuestionario a la familia). Es importante destacar que, debido a las diferentes perspectivas que se han buscado obtener con el grupo de expertos, es posible que los niveles de concordancia no sean demasiado altos. En este contexto, se trabajará con un nivel de

confianza del 95% ($\alpha=0,05$). En general, niveles significativos, pero muy bajos de concordancia ($<0,2$) sugerirán la necesidad de una reevaluación del segmento en cuestión, debido a las perspectivas dispares en torno al mismo. En el caso del cuestionario a la familia, el número de preguntas es bajo, por lo que esto puede mermar la significancia del análisis. Cabe realizar la consideración metodológica de que el estadístico de W de Kendall elimina cada sujeto que posea valores perdidos en sus respuestas. Debido a esto, es posible que el número de casos se vea diametralmente disminuido tras el análisis de las medidas de tendencia central y dispersión.

En la siguiente tabla, es posible apreciar las características de los tres estadísticos utilizados, considerando sus aspectos positivos y negativos:

	Media Artimética	Desviación estándar	W de Kendall
+	Permite establecer una aproximación la tendencia central	Permite evidenciar altos índices de dispersión en las opiniones de los jueces, lo que amenazaría una correcta interpretación.	Permite establecer si existe una concordancia significativa entre los jueces que analizan el instrumento; además de los niveles de dicha concurrencia.
-	En este caso, se hace necesario interpretarla de manera laxa, puesto que se utiliza para una variable de carácter ordinal.	Al igual que el anterior, la interpretación de la desviación también debe ser laxa, acorde a la naturaleza de las variables ordinales.	Requiere integrar un grupo de preguntas para evaluar la concordancia, por lo que solo permite evaluar esta en segmentos del instrumento. El instrumento completo no puede ser evaluado debido a que consta de demasiadas preguntas de evaluación (183). Adicionalmente, el estadístico elimina de la evaluación los casos que posean valores perdidos en cualquiera de los preguntas que analiza.

Ya habiéndose realizado la descripción del método de análisis de las evaluaciones de los jueces y sus características, se hace necesario especificar algunas características de los datos a analizar. En primer lugar, es necesario reiterar que el instrumento propuesto por la investigación consta de 3 partes:

- A. Registro de Observación de los criterios de calidad curricular en niños y niñas menores de tres años.(21 preguntas)
- B. Entrevista Semiestructurada a Educadoras. (26 preguntas)
- C. Cuestionario a la Familia. (14 preguntas)

Cada cuestionario consta de un número específico de preguntas. La codificación siguiente se organizará, por tanto, manifestando inicialmente el cuestionario al que corresponde (A, B o C), luego si evalúa a su coherencia (**Coh**), su representatividad (**Rep**) o su calidad técnica (**CalTec**) y por último indicando el número de la pregunta a evaluar en el instrumento. Por ejemplo, el código CRep12 representa la evaluación de la representatividad (**Rep**) del decimosegunda pregunta (**12**) del Cuestionario a la Familia (**C**). Con estas consideraciones necesarias es posible describir los resultados de los análisis realizados.

2. Resultados obtenidos.

Para describir los resultados de forma apropiada, se presentarán según su pertenencia a un determinado cuestionario, y el aspecto que se estaba evaluando. En cada uno se presentarán los valores de los estadísticos obtenidos y se realizará un breve análisis sobre la evaluación de las preguntas. En general, la evaluación del instrumento es buena, por lo que el análisis se concentrará en los aspectos deficientes y, por tanto, mejorables.

2.1. Registro de Observación de los criterios de calidad curricular de niños y niñas menores de Tres Años.

2.1.1. Coherencia del Registro de Observación de los criterios de calidad curricular de niños y niñas menores de Tres Años.

Estos son los valores de tendencia central y dispersión de la evaluación de la coherencia de esta parte del instrumento:

Estadísticos

	ACoh1	ACoh2	ACoh3	ACoh4	ACoh5	ACoh6	ACoh7	ACoh8	ACoh9	ACoh10
N Válidos	12	11	12	13	13	12	13	13	13	13
Perdidos	1	2	1	0	0	1	0	0	0	0
Media	3,33	3,27	3,50	3,69	3,77	3,92	3,31	3,92	3,69	3,77
Desv. típ.	,778	,786	,798	,630	,439	,289	,751	,277	,630	,439
Mínimo	2	2	2	2	3	3	2	3	2	3
Máximo	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

	ACoh 11	ACoh 12	ACoh 13	ACoh 14	ACoh 15	ACoh 16	ACoh 17	ACoh 18	ACoh 19	ACoh 20	ACoh 21
N Válidos	13	12	13	12	13	13	13	13	13	13	13
Perdidos	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Media	3,62	3,92	3,31	3,25	3,46	3,31	3,85	3,46	3,54	3,85	3,85
Desv. típ.	,650	,289	,855	,754	,776	,855	,376	,776	,776	,376	,376
Mínimo	2	3	2	2	2	2	3	2	2	3	3
Máximo	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Como es posible observar, la media de la coherencia de todas las preguntas del Registro de Observación superan el puntaje de corte propuesto (debe ser >3). En este sentido, las preguntas fueron bien evaluados. Llama la atención que ninguna pregunta haya sido evaluado con un puntaje de 1. La pregunta mejor evaluada fue la 12 (**¿El espacio facilita autonomía en la movilidad de los niños y niñas?**) y el 6 (**¿La educadora responde a las necesidades que presentan los niños y niñas (llantos, acunarlos, ofrece diversidad de materiales...)?**) con una evaluación de 3,92. El peor evaluado fue los La pero evaluada fue la pregunta 2 (**Si hay**

adultos en el aula. ¿Qué hacen?) y 14 (**¿Se observa fácilmente a la vista de los adultos que la jornada está planificada?**) pero aun así ambos superan una media de 3. En términos de dispersión, ninguna pregunta posee un valor superior al puntaje de corte (debe ser <1,1), por lo que la dispersión de respuestas tampoco fue demasiada en ninguna pregunta.

Estadísticos de contraste

N	8
W de Kendall(a)	,207
g1	20
Sig. asintót.	,033

a Coeficiente de concordancia de Kendall

En esta tabla podemos observar que para un 95% de confianza, la concurrencia de los jueces es estadísticamente significativa, aunque no muy fuerte ($W=0,2$). Si bien la hipótesis nula es negada (existe una concurrencia por parte de los jueces), era esperable que su potencia no fuese muy grande, considerando las diferencias de enfoques de los expertos. Esta consideración explica que se haya propuesto como puntaje de corte un nivel de concurrencia relativamente bajo (debe ser $>0,2$), el cual este segmento supera.

2.1.2 Representatividad del Registro de Observación de los criterios de calidad curricular.

En el caso de la representatividad para el mismo instrumento, los datos son los siguientes:

Estadísticos

	ARep1	ARep2	ARep3	ARep4	ARep5	ARep6	ARep7	ARep8	ARep9	ARep10
N Válidos	12	11	12	12	13	12	13	13	13	12
Perdidos	1	2	1	1	0	1	0	0	0	1
Media	3,17	3,09	3,50	3,75	3,77	3,92	3,38	3,92	3,54	3,83
Desv. típ.	,937	,831	,674	,452	,439	,289	,650	,277	,660	,389
Mínimo	2	2	2	3	3	3	2	3	2	3
Máximo	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

	ARep1 1	ARep1 2	ARep1 3	ARep1 4	ARep1 5	ARep1 6	ARep1 7	ARep1 8	ARep1 9	ARep2 0	ARep2 1
N Válidos	12	12	12	12	13	13	12	13	13	13	13
Perdidos	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0
Media	3,75	3,92	3,50	3,42	3,62	3,38	3,83	3,54	3,62	3,85	3,92
Desv. típ.	,622	,289	,798	,793	,506	,870	,577	,776	,768	,376	,277
Mínimo	2	3	2	2	3	2	2	2	2	3	3
Máximo	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Como se puede ver en esta tabla, al igual que en el caso de la coherencia, todas las medias de las evaluaciones superan el puntaje de corte (>3) y ningún experto evaluó una pregunta como carente de representatividad. La pregunta 21 (¿Se realiza la evaluación integrando a otros agentes como el personal técnico y las familias?), 6 (¿La educadora responde a las necesidades que presentan los niños y niñas (llantos, acunarlos, ofrece diversidad de materiales...)?) y 12 (¿El espacio facilita autonomía en la movilidad de los niños y niñas?) fueron evaluadas con el mayor puntaje (3,92). En comparación con la coherencia, el la pregunta 2 se mantiene como uno de los peores evaluados. A pesar de esto, su valor es bastante alto, lo que sugiere una buena evaluación general del modelo. La dispersión de algunas respuestas también varió, pero se mantuvo dentro del margen propuesto ($<1,1$), por lo que sigue siendo un modelo bien evaluado.

Estadísticos de contraste

N	6
W de Kendall(a)	,194
gl	20
Sig. asintót.	,273

a Coeficiente de concordancia de Kendall

En el caso de la W de Kendall, se aprecia que la concurrencia de los expertos en este segmento no es significativa. Esto sugiere que los expertos poseen un mayor nivel de discrepancia sobre la representatividad del instrumento. Probablemente sea debido a que la desviación aumentó producto de la reducción de casos, debido a las propiedades de la W de Kendall (solo reconoce quienes respondieron el 100% de la evaluación). Todo esto dentro del marco general de evaluación positiva del modelo.

2.1.3 Calidad Técnica del Registro de Observación de los criterios de calidad curricular.

Con respecto a la Calidad técnica del instrumento, podemos constatar que:

Estadísticos

	ACal Tec1	ACal Tec2	ACalTe c3	ACalTe c4	ACalTe c5	ACalTe c6	ACalTe c7	ACalTe c8	ACalTe c9	ACalTec 10
N Válidos	12	11	13	13	13	12	13	13	13	12
Perdidos	1	2	0	0	0	1	0	0	0	1
Media	3,67	3,36	3,31	3,69	3,85	3,83	3,46	3,85	3,69	3,75
Desv. típ.	,651	,924	,947	,630	,376	,389	,877	,376	,630	,452
Mínimo	2	2	2	2	3	3	2	3	2	3
Máximo	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

	ACal Tec11	ACal Tec12	ACa ITec 13	ACal Tec14	ACalT ec15	ACalT ec16	ACalT ec17	ACalT ec18	ACalT ec19	ACalT ec20	ACalT ec21
N Válidos	13	12	13	12	13	13	12	13	13	13	13
Perdidos	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0
Media	3,85	3,92	3,46	3,58	3,92	3,23	3,75	3,38	3,62	3,77	3,92
Desv. típ.	,555	,289	,877	,793	,277	1,013	,622	,870	,961	,599	,277
Mínimo	2	3	2	2	3	2	2	2	1	2	3
Máximo	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

En la tabla anterior podemos constatar que, si bien los puntajes de la media parecen haber disminuido, todos superan el puntaje de corte propuesto. Especial atención requiere la calidad del la pregunta 16 (**¿Se observa el aprovechamiento de los diferentes momentos como situaciones de aprendizaje?**), puesto que su media se acerca al puntaje de corte propuesto. En torno a la dispersión, el la pregunta 16 (**¿Se observa el aprovechamiento de los diferentes momentos como situaciones de aprendizaje?**) también se acerca al puntaje de corte esperado de 1,1, por lo que se sugiere evaluar su calidad técnica. Sin embargo, en ningún caso se recomienda eliminar dicha pregunta, puesto que tanto su coherencia como su representatividad se han mantenido dentro de los márgenes considerados como buenos.

Estadísticos de contraste

N		8
W	de	,159
Kendall(a)		
gl		20
Sig. Asintót.		,187

a Coeficiente de concordancia de Kendall

Con respecto al estadístico de W de Kendall, podemos observar que la concordancia entre los jueces no es significativa al 95% de confianza. Esto es concordante con la mayor desviación estándar que se evidencia en algunas preguntas de la tabla anterior. En este sentido, puede ser útil remitirse a las observaciones cualitativas para poder distinguir las desavenencias en las observaciones de la propuesta.

Conclusiones del Instrumento de Registro de Observación del Entorno de Aprendizaje.

En líneas generales, el instrumento ha sido evaluado de forma positiva. Si bien no siempre ocurrió una concurrencia entre los jueces del mismo, esto probablemente se explica debido a la dispersión de áreas de experticia de los mismos, algo que justamente intenta valorar el presente juicio de expertos. En ese sentido, si bien es probable que se deban realizar algunas correcciones menores, tanto la coherencia como la representatividad y la calidad técnica son consideradas positivamente por los expertos. Aunar este análisis con las observaciones cualitativas dejadas por algunos expertos en sus hojas probablemente permita mejorar estos aspectos específicos.

2.2 Entrevista Semiestructurada a Educadoras.

2.2.1 Coherencia de la Entrevista Semiestructurada a Educadoras.

Para la coherencia del caso de la Entrevista Semiestructurada a Educadoras, la evaluación tuvo los siguientes resultados:

Estadísticos

	BCo h1	BCo h2	BCo h3	BCo h4	BCo h5	BCo h6	BCo h7	BCo h8	BCo h9	BCoh 10	BCoh 11	BCoh 12	BCoh 13
N Válidos	13	13	12	12	12	12	13	13	11	13	13	12	12
Perdidos	0	0	1	1	1	1	0	0	2	0	0	1	1
Media	4,00	3,85	4,00	3,17	3,50	3,25	3,92	4,00	4,00	3,62	3,77	3,75	3,67
Desv. típ.	,000	,555	,000	,835	,674	,866	,277	,000	,000	,506	,439	,452	,651
Mínimo	4	2	4	2	2	2	3	4	4	3	3	3	2
Máximo	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

	BCo h14	BCo h15	BCo h16	BCo h17	BCo h18	BCo h19	BCo h20	BCo h21	BCo h22	BCo h23	BCo h24	BCo h25	BCo h26
N Válidos	13	13	13	12	12	13	13	13	12	13	13	12	13
Perdidos	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0
Media	3,85	3,85	3,62	3,75	4,00	3,92	3,85	3,92	3,92	4,00	4,00	4,00	4,00
Desv. típ.	,555	,376	,650	,452	,000	,277	,376	,277	,289	,000	,000	,000	,000
Mínimo	2	3	2	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4
Máximo	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Como se puede observar, las medias aritméticas de todas las preguntas han sido evaluadas de forma favorable. Incluso más, y a diferencia del cuestionario anterior, varias preguntas son evaluadas con el máximo puntaje posible (preguntas 1, 3, 8, 9, 18, 23, 24, 25, 26). Esto además demuestra que se considera que esta parte del instrumento está muy bien formulado en términos de coherencia. Adicionalmente, la desviación típica disminuye considerablemente con respecto al Registro de Observación, lo que sugiere que hay una baja dispersión en las opiniones de los jueces expertos.

Estadísticos de contraste

N	10
W de Kendall(a)	,281
gl	25
Sig. asintót.	,000

a Coeficiente de concordancia de Kendall

Coherente con la disminución de la desviación típica, el estadístico W de Kendall se muestra significativo; lo que demuestra una correlación entre las opiniones de los expertos; aunque cuando esta sea más bien baja (0,281). Aún así, supera el puntaje de corte propuesto que tenía como consideración las diferentes proveniencias de los expertos. El número de valores perdidos también disminuyó en relación a los apartados anteriores, lo que fortalece el estadístico.

2.2.2 Representatividad de la Entrevista Semiestructurada a Educadoras.

En torno a la representatividad de esta entrevista, estos son los resultados:

Estadísticos

	BRe p1	BRe p2	BRe p3	BRe p4	BRe p5	BRe p6	BRe p7	BRe p8	BRe p9	BRep 10	BRep 11	BRep 12	BRep 13
N Válidos	13	13	12	12	12	12	13	13	11	13	13	12	12
Perdidos	0	0	1	1	1	1	0	0	2	0	0	1	1
Media	3,92	3,77	3,92	3,17	3,67	3,08	3,92	4,00	3,91	3,69	3,69	3,83	3,75
Desv. típ.	,277	,599	,289	,835	,651	,900	,277	,000	,302	,480	,480	,389	,452
Mínimo	3	2	3	2	2	2	3	4	3	3	3	3	3
Máximo	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

	BRep 14	BRep 15	BRep 16	BRep 17	BRep 18	BRep 19	BRep 20	BRep 21	BRep 22	BRep 23	BRep 24	BRep 25	BRep 26
N Válidos	13	13	13	12	12	13	13	13	12	13	12	12	12
Perdidos	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1
Media	3,85	3,85	3,69	3,83	4,00	4,00	3,85	3,92	3,92	4,00	4,00	4,00	4,00
Desv. típ.	,555	,376	,630	,389	,000	,000	,376	,277	,289	,000	,000	,000	,000
Mínimo	2	3	2	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4
Máximo	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Al igual que en el caso de la coherencia; este cuestionario es evaluado más favorablemente que el anterior, en términos de su representatividad. Todos los valores se mantienen dentro de los cortes identificados como buenos para la investigación, tanto en términos absolutos como en su distribución. Cabe destacar que la pregunta 6 (**¿Contextualiza su relación cuando lo hace individualmente?**) es el peor evaluado y el peor distribuido. Esto sugiere que es necesario remitirse a las observaciones cualitativas para comprender las causas de dicha evaluación y modificarlo de manera acorde. Destaca también la presencia de 7 preguntas evaluadas con el máximo de puntaje por todos los expertos (13, 18, 19, 23, 24, 25 y 26). Esto es prueba de un nivel de acuerdo general con el modelo que plantea la investigación para la representatividad de la entrevista a las educadoras.

Estadísticos de contraste

N	10
W de Kendall(a)	,287
gl	25
Sig. asintót.	,000

a Coeficiente de concordancia de Kendall

Con respecto al estadístico de concordancia vemos que esta es significativa, lo que implica con un 95% de confianza que los jueces expertos poseen una tendencia a concurrir en sus propuestas. Esta concurrencia no es alta (0,287), pero se mantiene sobre el puntaje de corte ($W > 0,2$).

2.2.3 Calidad Técnica de la Entrevista Semiestructurada a Educadoras.

En torno a la calidad técnica de las preguntas en cuestión, es posible establecer lo siguiente:

Estadísticos

	BCal Tec1	BCal Tec2	BCal Tec3	BCal Tec4	BCal Tec5	BCal Tec6	BCal Tec7	BCal Tec8	BCal Tec9	BCal Tec10	BCal Tec11	BCal Tec12	BCal Tec13
N Válidos	13	13	12	12	12	12	13	13	11	13	13	12	12
Perdidos	0	0	1	1	1	1	0	0	2	0	0	1	1
Media	3,77	3,77	4,00	3,17	3,25	3,17	3,92	4,00	4,00	3,62	3,85	3,50	3,92
Desv. típ.	,439	,599	,000	,835	,754	,937	,277	,000	,000	,506	,376	,905	,289
Mínimo	3	2	4	2	2	2	3	4	4	3	3	2	3
Máximo	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

	BCal Tec1 4	BCal Tec1 5	BCal Tec1 6	BCal Tec1 7	BCal Tec1 8	BCal Tec1 9	BCal Tec2 0	BCal Tec2 1	BCal Tec2 2	BCal Tec2 3	BCal Tec2 4	BCal Tec2 5	BCal Tec2 6
N Válidos	13	13	13	12	12	13	13	13	12	13	12	13	11
Perdidos	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	2
Media	3,77	3,54	3,62	3,83	4,00	4,00	3,77	3,85	3,58	3,92	4,00	4,00	4,00
Desv. típ.	,599	,660	,768	,389	,000	,000	,599	,555	,793	,277	,000	,000	,000
Mínimo	2	2	2	3	4	4	2	2	2	3	4	4	4
Máximo	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

En los estadísticos propuestos es posible evidenciar una apreciación positiva generalizada de los mismos. Todos ubican su calidad técnica entre “bastante” y “mucho”. La calidad técnica más baja es detectada en la pregunta 4 (**¿Cómo organiza su relación el grupo de niños y niñas?**) y 6 (**¿Contextualiza su relación cuando lo hace individualmente?**). Este último es además el con la desviación estándar más alta (0,937), aunque aún dentro del margen aceptable. No obstante lo anterior, y considerando que esta pregunta también tuvo puntajes comparativamente peores en lo concerniente a representatividad, se fortalece la idea de que amerita una revisión. Cabe destacar la pregunta 18 (**¿Qué espacios educativos utiliza?**), 24

(¿Cómo desarrolla el proceso de evaluación?), 25 (¿Quiénes participan en la evaluación?) y 26 (¿Qué evalúan?), los que tuvieron un puntaje máximo en las tres áreas de análisis.

Estadísticos de contraste

N	9
W de Kendall(a)	,435
gl	25
Sig. asintót.	,000

a Coeficiente de concordancia de Kendall

Si bien el número de casos susceptible de ser estudiado por medio del valor de W de Kendall es inferior a los demás de la entrevista semiestructurada a educadoras, la potencia de la concordancia de los expertos según el estadístico es mayor. De este modo, el estadístico posee una potencia de más de 0,4, lo que sugiere una tendencia mayor hacia la concurrencia de opiniones. Este valor es significativo al 95%, lo que explica que solo hay un 5% de probabilidad de que esta estimación esté errada. De este modo, se refuerza la idea de la alta valoración técnica que posee el cuestionario a las educadoras.

Conclusiones de la Entrevista Semiestructurada a Educadoras.

El modelo de entrevista Semiestructurada a Educadoras posee una alta calificación por parte de los expertos en sus tres áreas. Tanto en su coherencia, como en su representatividad y calidad técnica la estadística muestra un nivel de concurrencia de opiniones sobre este hecho. Si bien es posible que amerite correcciones menores, el sentido del instrumento adquiere una completa validez, y su construcción es considerada pertinente, coherente y necesaria para el desarrollo óptimo del modelo de evaluación que plantea la investigación. Comparativamente con el primer instrumento, si bien ambos son evaluados como apropiados para la investigación, el nivel de aprobación general y la concordancia de los jueces expertos es mayor en este apartado.

2.3 Cuestionario a la Familia.

2.3.1 Coherencia en el Cuestionario a la Familia.

En relación a la coherencia sobre el cuestionario se han sintetizado los siguientes datos:

Estadísticos	CCo h1	CCo h2	CCo h3	CCo h4	CCo h5	CCo h6	CCo h7	CCo h8	CCo h9	CCo h10	CCo h11	CCo h12	CCo h13	CCo h14
N Válidos	11	12	11	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
Perdidos	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Media	3,73	3,83	4,00	3,92	3,92	3,92	3,33	3,92	4,00	3,83	3,92	4,00	3,92	4,00
Desv. típ.	,467	,389	,000	,289	,289	,289	,888	,289	,000	,389	,289	,000	,289	,000
Mínimo	3	3	4	3	3	3	2	3	4	3	3	4	3	4
Máximo	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

En la tabla anterior podemos observar que en términos de coherencia, todos los valores superan el puntaje de corte propuesto tanto para la media aritmética como la desviación estándar. Más aún, de las 14 preguntas que incluye el cuestionario a la familia, solo una es evaluada con una media menor a 3,5; lo que sugiere una alta valoración. En ninguno de esos casos los expertos evaluaron individualmente las preguntas con menos de un 3. La única excepción, a saber, la pregunta 7 (**¿Qué aspecto importante para Uds ha aprendido en este curso?**), posee un puntaje más bajo y una estimación sobre su coherencia menor (3,33 promedio). Adicionalmente, es la única pregunta que posee una desviación estándar mayor a 0,5, aunque se mantiene en el rango de lo aceptable (<1,1). Aún así, es posible que sea pertinente verificar la coherencia de dicha pregunta a la luz de los datos cualitativos. La alta valoración de los jueces expertos sugiere que el instrumento posee, en líneas generales una coherencia apropiada.

Estadísticos de contraste

N	9
W de Kendall(a)	,435
gl	25
Sig. asintót.	,000

a Coeficiente de concordancia de Kendall

Con respecto a la concordancia entre los expertos, medida por el valor de la W de Kendall, llama la atención el alto nivel de concordancia relativo que posee este segmento de la evaluación del instrumento. Comparativamente es mayor a todas las concordancias de las evaluaciones de la entrevista a las educadoras y del registro de observación. Adicionalmente, el valor es significativo, lo que permite asegurar, con un 95% de confianza, que existe una concordancia relevante entre las evaluaciones realizadas por los jueces en torno a la coherencia del cuestionario a la familia.

2.3.2 Representatividad en el Cuestionario a la Familia.

Con respecto a la evaluación de representatividad en el cuestionario a la familia, se han sistematizado los siguientes datos:

Estadísticos

	CRe p1	CRe p2	CRe p3	CRe p4	CRe p5	CRe p6	CRe p7	CRe p8	CRe p9	CRep 10	CRep 11	CRep 12	CRep 13	CRep 14
N Válidos	11	12	11	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
Perdidos	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Media	3,73	3,83	3,91	3,92	3,75	3,92	3,33	3,92	4,00	3,83	3,92	4,00	3,92	4,00
Desv. típ.	,467	,389	,302	,289	,452	,289	,888	,289	,000	,389	,289	,000	,289	,000
Mínimo	3	3	3	3	3	3	2	3	4	3	3	4	3	4
Máximo	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Los valores de representatividad son muy similares a los obtenidos con respecto a la coherencia del instrumento. Al igual que el anterior, solo uno de las 14 preguntas es evaluado con un valor inferior a 3,5 en promedio. Esta pregunta el número 7 (**¿Qué aspecto importante para Uds ha aprendido en este curso?**) es al mismo tiempo el único que posee una desviación superior a 0,5 y el único que ha sido evaluado, por al menos experto, con un 2, que representa “poca” representatividad. De este modo, se refuerza la idea de que dicha pregunta si bien se mantiene dentro de los puntajes de cortes aceptables, podría ser mejorado. El resto del cuestionario es evaluado extraordinariamente bien y de forma poco dispersa, lo que sugiere una confirmación sobre la calidad de la capacidad de representatividad del instrumento.

Estadísticos de contraste

N	10
W de Kendall(a)	,142
gl	13
Sig. asintót.	,142

a Coeficiente de concordancia de Kendall

En base al estadístico de concordancia de W de Kendall, podemos observar que pese a la baja medida de dispersión y la similitud con las características con la coherencia del instrumento, este no es estadísticamente significativo para un nivel de confianza del 95%. En este sentido, el estadístico no permite hacer inferencias sobre las características de las evaluaciones. Aún así, a nivel particular de cada uno de las preguntas sí podemos evidenciar que los niveles de dispersión, a excepción de la mencionada pregunta 7, son bajos.

2.3.3 Calidad Técnica del Cuestionario a la Familia.

En relación a la calidad técnica del cuestionario a la Familia, se ha realizado la siguiente sistematización:

Estadísticos

	CCa ITec 1	CCa ITec 2	CCa ITec 3	CCa ITec 4	CCa ITec 5	CCa ITec 6	CCa ITec 7	CCa ITec 8	CCa ITec 9	CCal Tec1 0	CCal Tec1 1	CCal Tec1 2	CCal Tec1 3	CCal Tec1 4
N Válidos	11	12	11	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
Perdidos	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Media	3,45	3,75	3,73	4,00	3,67	3,83	3,08	3,92	3,92	3,83	3,75	3,92	3,83	4,00
Desv. típ.	,934	,622	,647	,000	,492	,389	,996	,289	,289	,389	,622	,289	,389	,000
Mínimo	2	2	2	4	3	3	2	3	3	3	2	3	3	4
Máximo	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Hay constantes que se mantienen con respecto al cuestionario a la familia. En general permanece una evaluación positiva de la propuesta. La calidad técnica de la pregunta 7 (**¿Qué aspecto importante para Uds ha aprendido en este curso?**) se encuentra bordeando el límite de inadmisibilidad (3) en torno a su media aritmética. Asimismo, su desviación estándar se mantiene como la mayor entre las preguntas del cuestionario, bordeando el 1. No obstante, y a diferencia de la representatividad y la coherencia, la calidad técnica de la pregunta 1 del cuestionario también se encuentra bajo el margen de 3,5. Si bien esto aun es mayor que el puntaje de corte propuesto para la presente investigación (3), comparativamente es inferior a lo obtenido en las otras dos áreas de evaluación. Además de esto, se nota un aumento importante en la dispersión de las evaluaciones. Cinco preguntas del cuestionario (36%) poseen una desviación estándar superior a 0,5. Si bien todas estas fluctuaciones permanecen dentro de los márgenes aceptables, estas pueden indicar la necesidad de realizar algunas mejoras en relación a la calidad técnica del cuestionario, con el fin de optimizarlo lo máximo posible.

Estadísticos de contraste

N		10
W	de	,172
Kendall(a)		
Gl		13
Sig. asintót.		,051

a Coeficiente de concordancia de Kendall

El estadístico de la W de Kendall de concordancia también parece demostrar la mayor dispersión en las respuestas de los jueces expertos, puesto que su significancia, por estrecho margen (1%), no permite hacer inferencias sobre el modelo propuesto. De este modo, con un 95% de confianza no se pueden realizar inferencias sobre la concordancia de los expertos con respecto a la calidad técnica del cuestionario. Todo esto refuerza la recomendación de revisar en base a los datos cualitativos las posibles mejoras necesarias para el instrumento.

Conclusiones del Cuestionario a la Familia.

El cuestionario de la Familia ha sido muy positivamente evaluado por parte de los expertos. Los niveles de aceptación de las preguntas tienden a tener valores muy positivos. Sin embargo, hay aspectos que pueden ser mejorados, especialmente en torno a la calidad técnica de las preguntas. Si bien las evaluaciones generales fueron positivas, algunas consideraciones específicas debieran ser evaluadas con el fin de mejorar el instrumento.

3.0 SINTESIS DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS

Se analizaron cuantitativamente los resultados obtenidos del análisis de las observaciones realizadas por los expertos. Ello según sus apreciaciones particulares sobre cada pregunta pudiendo establecer su coherencia, representatividad y calidad técnica. Con estos datos se dio paso a identificar áreas en las que se podría mejorar.

Sabiendo que un procedimiento formal de selección de expertos debe ser capaz de poder cumplir una serie de funciones como es la pertinencia de los evaluadores del trabajo a presentar y que como conjunto posean diversos puntos de vista que permitan enriquecer el modelo. Para cumplir con el criterio de pertinencia, es fundamental que la selección no se sustente simplemente en la intuición de su experticia, sino que tome en cuenta una evaluación de los conocimientos reales que poseen los sujetos. Para esta selección se decidió utilizar un método de agregados individuales (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008), puesto que el análisis requería representantes de áreas diversas de experticia, como se describe posteriormente. En este contexto, un método de evaluación individual parece más apropiado, pues evita que un determinado sesgo paradigmático, ideológico o temático pueda sobreponerse al resto. De este modo, se buscó enriquecer las perspectivas de análisis y potenciar desde diversas áreas el modelo. Para su realización, el método de evaluación individual fue segmentado en dos fases.

La primera fase consistió en el establecimiento de un pool de expertos desde el cual seleccionar. Para ello, se dividieron los tipos de experticia en 3 áreas temáticas sustentadas en el objetivo de la investigación:

1. Evaluación

Debido a las características de la investigación, resulta clave contar con expertos en el área de la evaluación que permitan realizar observaciones sobre los indicadores escogidos en base a un trabajo teórico amplio y actualizado.

2. Desarrollo de Experiencias Educativas con Párvulos

Para la presente investigación un área de conocimiento clave es la de Educación Parvularia, siendo relevante la experticia sobre el desarrollo de los procesos educativos

en el proceso propuesto. Esta experticia es clave, pues permitiría contar con puntos de vista que evalúen las dimensiones del modelo a presentar.

3. Trabajo con Menores de Tres Años

Más allá de los conocimientos sobre los aspectos anteriormente mencionados, parecía necesario incluir expertos que tuviesen conocimientos amplios y prácticos sobre el trabajo con menores de tres años. En esta fase, es importante señalar que no se evaluó la forma en la adquisición de los conocimientos que poseían, sino más bien en la presencia de estos.

La selección preliminar se realizó en base a las redes de los investigadores, procurando integrar expertos de las diversas áreas temáticas propuestas. Los criterios de selección de esta muestra preeliminar tienen relación directa con su pertenencia al medio, su currículum vitae, sus grados académicos y su título profesional. De este modo se llegó a un total de 15 expertos preliminares. A ellos se les envió una carta pidiendo su cooperación. Esta carta incluía la explicación de los objetivos de la investigación y solicitaba una descripción breve de su currículum. Adicionalmente, la misiva incluía el instrumento planteado por la investigación.

Cada juez experto debía expresar su opinión sobre cada pregunta de las tres formas de evaluación que propone el modelo (registro de observación del entorno, entrevista semiestructurada a educadoras y cuestionario a la familia). Esta evaluación debía ser realizada en base a tres criterios, señalando el valor que estimase para cada criterio de cada pregunta (entre 1, 2, 3, o 4 que se corresponden cualitativamente y en el mismo orden a “Nada”, “Poca”, “Bastante” o “Mucha”). Los criterios eran su coherencia, su representatividad y su calidad técnica. Cabe recalcar que algunos de los encuestados incluyeron descripciones cualitativas en la encuesta, las que, aun cuando desavenían las instrucciones de la encuesta fueron tomadas como insumos cualitativos relevantes para mejorar la propuesta de la investigación.

Además de lo anterior, a quienes devolvieron y respondieron la encuesta (13 de 15) se les solicitó que entregasen un cuestionario de autoevaluación sobre las características de su experticia. Esta información permitía la segunda fase de la evaluación realizada. El método,

basado en la selección de expertos vía el método Delphi (Hurtado de Mendoza, s.f.), consistió en la autoevaluación de los expertos con respecto a su nivel de conocimientos sobre el tema de investigación (K_c) y una evaluación de las fuentes desde las que las personas sustentan su nivel de experticia (K_a). La media aritmética de ambos valores da como resultado el valor K_t ($K_t=0,5(K_c+K_a)$); que representa la pertinencia del experto para la investigación. El valor K_t va de 0 a 1; en donde un puntaje de mayor a 0,8 identifica un experto de pertinencia alta. Quienes no cumplieron con este límite debieron ser descartados para efectos de la investigación.

Para la obtención del valor K_c , se hizo una modificación al método estándar de autoevaluación de expertos, segmentando el nivel de experticia en base las áreas temáticas descritas con anterioridad. De este modo, se le solicitó a los encuestados que realizaran una autoevaluación del conocimiento que poseen (de 0 a 10) en tres preguntas referentes a cada una de las áreas temáticas. Solo se tomó en cuenta el puntaje más alto entre las tres áreas temáticas. De este modo fue posible asegurar que los expertos pudiesen proveer de diversos puntos de vista sobre la investigación, e identificar con claridad sus respectivas áreas de experticia. El valor más alto fue multiplicado por 0,1, formando el K_c del sujeto. Para el valor de K_a , cada experto debía valorar las fuentes de información desde las que provenían sus conocimientos entre “bajo, medio y alto”. Sus respuestas eran ponderadas en base a una tabla patrón estándar. Es importante destacar que la tabla patrón considera que los expertos deben distinguirse porque sus fuentes de información deben sustentarse, primordialmente, en los análisis teóricos realizados por el sujeto y la experiencia obtenida en la actividad profesional (docencia de pregrado y postgrado incluidos). Otras fuentes son valoradas como poco relevantes, por lo que sin importar el puntaje que se atribuya el sujeto en ellas, no modifican su puntaje final. La presente investigación concurre con esta perspectiva de las características que se esperan de un experto, y por tanto no realizó cambios a la tabla patrón estándar (**Anexo 5**).

Del total de solicitudes enviadas, se recibieron 13 respuestas. 2 de ellas no respondieron la encuesta en base a las instrucciones, sino que realizaron solo observaciones de orden cualitativo. Como se planteó anteriormente, estas no fueron consideradas para la evaluación cuantitativa y se reservó su uso para la evaluación cualitativa. De las encuestas restantes, el total de candidatos superaron el puntaje límite escogido ($>0,75$), por lo que todos fueron

considerados. La siguiente tabla presenta el total final de expertos luego de estas sustracciones, divididos según sus áreas temáticas de experticia.

En síntesis con respecto al Registro de Observación, el instrumento ha sido evaluado de forma positiva. Si bien no siempre ocurrió una concurrencia entre los jueces del mismo, esto probablemente se explica debido a la dispersión de áreas de experticia de los mismos, algo que justamente intenta valorar el presente juicio de expertos. En ese sentido, si bien es probable que se deban realizar algunas correcciones menores, tanto la coherencia como la representatividad y la calidad técnica son consideradas positivamente por los expertos. Aunar este análisis con las observaciones cualitativas dejadas por algunos expertos en sus hojas probablemente permita mejorar estos aspectos específicos.

Con respecto a la Entrevista Semiestructurada a Educadoras, el modelo de entrevista Semiestructurada a Educadoras posee una alta calificación por parte de los expertos en sus tres áreas. Tanto en su coherencia, como en su representatividad y calidad técnica la estadística muestra un nivel de concurrencia de opiniones sobre este hecho. Si bien es posible que amerite correcciones menores, el sentido del instrumento adquiere una completa validez, y su construcción es considerada pertinente, coherente y necesaria para el desarrollo óptimo del modelo de evaluación que plantea la investigación. Comparativamente con el primer instrumento, si bien ambos son evaluados como apropiados para la investigación, el nivel de aprobación general y la concordancia de los jueces expertos es mayor en este apartado.

En referencia al Cuestionario a la Familia, fue bien evaluado por parte de los expertos. Los niveles de aceptación de las preguntas tienden a tener valores muy positivos. Sin embargo, hay aspectos que pueden ser mejorados, especialmente en torno a la calidad técnica de las preguntas. Si bien las evaluaciones generales fueron positivas, algunas consideraciones específicas debieran ser evaluadas con el fin de mejorar el instrumento.

FOTOGRAFIAS

A continuación se presentan algunas fotografías a modo de ilustración de propuestas señaladas. No se acompaña en ella explicación, dado que se entiende que “hablan” por sí mismas. Estas han sido seleccionadas en su mayoría del archivo personal de la investigadora y de fuentes que se citan en ellas. El objetivo de éstas es que educadoras al conocer esta investigación puedan conocer otras realidades y ejemplos que las pueden motivar a desarrollar otras propuestas innovadoras o bien la reflexión.



Caja para guardar y encontrar objetos.

Fuente: archivo personal de la investigadora



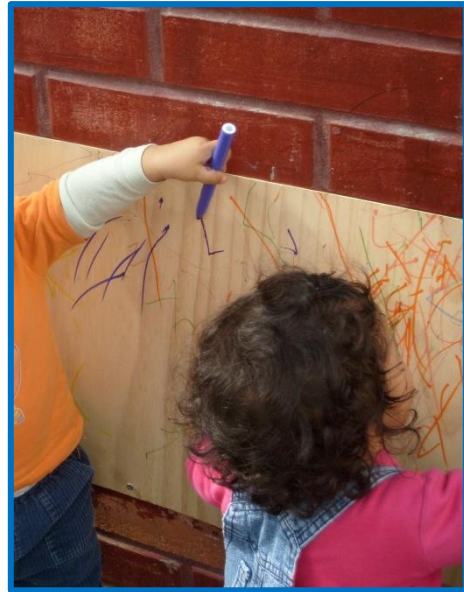
Cajas que no deben faltar.

Fuente: archivo personal de la investigadora



Proveer de materiales que inviten a explorar

Fuente: archivo personal de la investigadora



Atriles para que experimenten formas diferentes de ubicarse en el espacio.
Fuente: archivo personal de la investigadora



Presentar materiales para que experimenten
Fuente: archivo personal de la investigadora



Fotos de los niños y niñas y sus familias plastificadas y a la altura de ellos.
Fuente: archivo personal de la investigadora



Aprovechar situaciones de la vida diaria
Fuente: archivo personal de la investigadora.

Ofrecer diversidad de posibilidades y materiales accesibles, sencillos y a bajo costo.
Fuente: archivo personal de la investigadora



Mueble con espejo donde se reflejan las construcciones que hacen los niños y niñas

Fuente: <http://mamemi.es/category/arquitectura/>



Implementar los patios de manera diferente y sencilla.

Fuente: Imagen 29 de Kireei. Escuelas Recuperado de www.kireei.com



Fuente: <http://mamemi.es/category/arquitectura/>



Favorecerla autonomía e identidad con percheros con fotografías

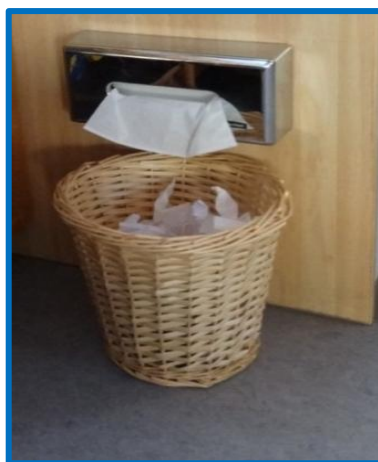
Fuente: archivo personal de la investigadora



Caja o mueble para esconderse o tener privacidad
Fuente: archivo personal de la investigadora



Paredes interactivas, donde los niños y niñas puedan poner cosas, armar, colgar... crear.
Fuente: archivo personal de la investigadora.



Materiales a la vista y alcance de los niños y niñas, no solo de trabajo y juego sino también para su higiene personal.
Fuente: archivo personal de la investigadora



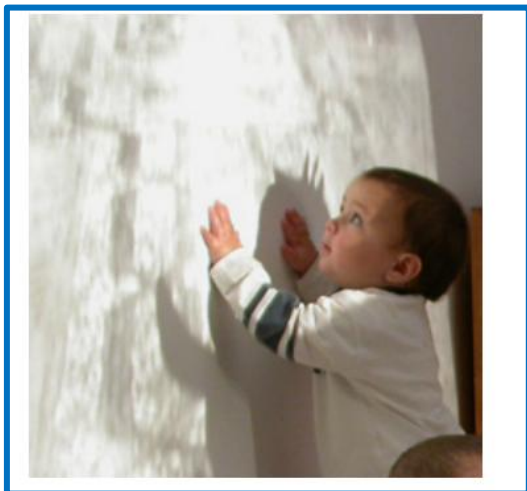
Disponer materiales que permitan explorar con todos los sentidos.
Fuente: archivo personal de la investigadora



Fuente: Majem, T. y Ordena, P. (2010)



Fuente: Revista digital Infancia Latinoamericana no. 4 de la Asociación de Maestros Rosa Sensat 2012. p.2



Fuente: Revista digital Infancia Latinoamericana no. 1 de la Asociación de Maestros Rosa Sensat 2011 p.74-77



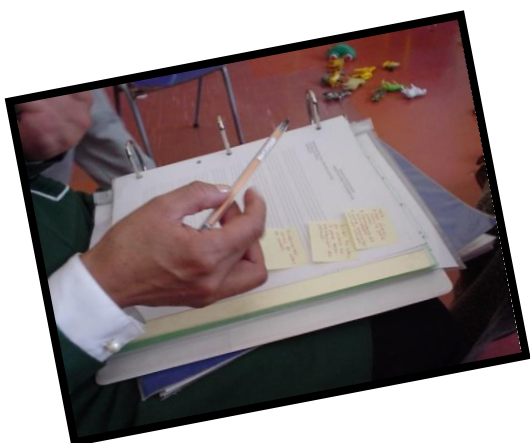
Fuente: Revista digital Infancia Latinoamericana no. 4 de la Asociación de Maestros Rosa Sensat 2012 p.3



Fuente: Revista digital Infancia Latinamericana no. 1 de la Asociación de Maestros Rosa Sensat 2011 p.76



Fuente: Revista digital Infancia Latinoamericana no. 4 de la Asociación de Maestros Rosa Sensat 2012 p.3



Registrar en pequeñas notas grandes observaciones por parte del adulto.
Fuente: archivo personal de la investigadora



Buscar estrategias para que las familias participen en la evaluación
Fuente: archivo personal de la investigadora

¿Qué ha aprendido su hijo/a en este periodo?

¿Qué es Autonomía?
Corresponde a una cualidad en que el niño y niña, es capaz de valerse por sí mismo/a en diferentes aspectos.

Indicadores	I	A	C
1. Se lava las manos sin ayuda.			
2. Avisa cuando quiere ir al baño o que lo limpien.			
3. Se saca prendas de vestimenta como: delantal o abrigo.			
4. Dice con qué materiales o juguetes desea jugar			
5. Corre y frena cuando se le pide			
6. Corre y cambia de dirección sin caerse			

¿Qué hace solo/a?

FOTO

• **Comentario Educadora:**

• **Comentario Familia:**

Ambito Desarrollo Personal y Social

Desarrollar informes al hogar como co-construcción

Fuente: estudiante de la carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial de la Universidad de Chile 2010

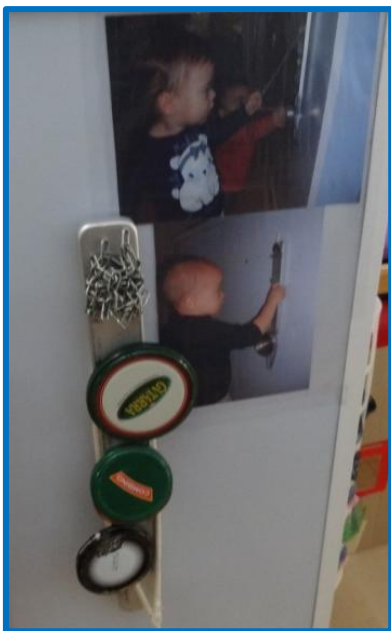
¿Cómo se relaciona su niño o niña?

FOTO

• **Comentario Educadora:**

• **Comentario Familia:**

Ambito Desarrollo Personal y Social



Documentar y exponer para que los niños y niñas evoquen lo que han hecho
Fuente: archivo personal de la investigadora



Ofrecer ambientes acogedores y permanentes para que los niños y niñas jueguen, descansen o compartan con otros.
Fuente: archivo personal de la investigadora