



Universidad de Granada

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

“Potencialidad didáctica de los estándares de aprendizaje en la preparación de la enseñanza: apreciación de las educadoras de párvulos que se desempeñan en los establecimientos subvencionados.”

TESIS DOCTORAL

Doctorante:

Mag.: María Isabel Díaz Pérez

Directores de Tesis:

Dra.: Eva María Olmedo Moreno

Dr. Jorge Expósito López

GRANADA, 2010

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: María Isabel Díaz Pérez
D.L.: GR 3192-2010
ISBN: 978-84-693-4298-5



“Potencialidad didáctica de los estándares de aprendizaje en la preparación de la enseñanza: apreciación de las educadoras de párvulos que se desempeñan en los establecimientos subvencionados.”

Tesis doctoral presentada para aspirar al grado de doctora
Por D^a. María Isabel Díaz Pérez, dirigida por la Dra. Eva María Olmedo y el Dr. Jorge Expósito López.

Granada, a 4 mayo de dos mil diez.

Dra. Eva María Olmedo Moreno y Dr. Jorge Expósito López, profesores del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, como directores de la tesis doctoral presentada para aspirar al grado de doctora por María Isabel Díaz Pérez.

HACE CONSTAR:

Que La tesis “Potencialidad didáctica de los estándares de aprendizaje en la preparación de la enseñanza: apreciación de las educadoras de párvulos que se desempeñan en los establecimientos subvencionados”, realizada por la citada doctoranda, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

Granada, a 4 mayo de dos mil diez

Fdo. Eva María Olmedo Moreno

Fdo. Jorge Expósito López

INDICE GENERAL

Págs

CAPITULO I

PROBLEMA Y OBJETIVO DE LA INVESTIGACION 11-16

- 1 Título
- 2 Resumen Marco Teórico
- 3 Antecedentes del Problema de Investigación
 - 3.1 Formulación General del Problema
 - 3.2 Objetivos de la Investigación
 - 3.3 Indicadores: definición conceptual y operacional

CAPITULO II

MARCO TEORICO-CONCEPTUAL DE REFERENCIA 17-72

- 1 Valorización del Nivel de Educación Parvularia en Chile
- 2 Docentes del Nivel de Educación Parvularia en Chile:
Inclusión y Expectativas a propósito de las Políticas de Mejoramiento de la
Calidad Educativa
- 3 Desarrollo Curricular basado en Estándares: Propuestas en curso en la
Educación Infantil
- 4 Desarrollo Curricular en el Nivel de Educación Parvularia en Chile: Avances
y Desafíos.

CAPITULO III

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION 73-132

- 1 Diseño de la Investigación
- 2 Descripción de la Muestra
- 3 Procedimientos para el Diseño del Instrumento

- 3.1 Definición del Contenido
- 3.2 Antecedentes Metodológicos
- 3.3 Procedimientos para la Validez y Fiabilidad del Instrumento
- 3.4 Procedimientos de Aplicación del Instrumento
- 4 Presentación de Análisis de los Datos e Interpretación de los Resultados
- 5 Conclusiones de la Investigación

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS 133-142

ANEXOS 143-228

ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS

Anexo N°1 Pauta de consulta a especialistas N°1

Anexo N°2 Matriz que resume la opinión de especialistas

Anexo N°3 Versión preliminar para consulta a especialistas

Anexo N°4 Pauta de consulta a especialistas N°2

Anexo N°5 Matriz que resume la opinión de especialistas

Anexo N°6 Pauta de consulta a especialistas N°3

Anexo N°7 Matriz que resume la opinión de especialistas

Anexo N°8 Versión final para aplicación piloto: Cuestionario de auto-percepción sobre los aportes de los Programas Pedagógicos en la preparación de la enseñanza

Anexo N°9 Cuestionario piloto: análisis de Alpha de Cronbach

Anexo N°10 Cuadros de frecuencia de los 27 items

Anexo N°11 Cuadro Frecuencia de datos del establecimiento y de las educadoras

Anexo N°12 Cuadros de Frecuencia acerca de las tendencias de valoración

Anexo N°13 Resultados por Dimensión de Planificación: cuadros de frecuencia y gráficos.

Anexo N°14 Resultados por Dimensión de Conocimiento pedagógico-disciplinario: cuadros de frecuencia y gráficos.

Anexo N°15 Resultados por Dimensión de Evaluación: cuadros de frecuencia y gráficos.

Anexo N°16 Resultados por Dimensión de Organización del Tiempo: cuadros de frecuencia y gráficos.

Anexo N°17 Resultados por Dimensión de Articulación: cuadros de frecuencia y gráficos.

Anexo N°18 Resultados por Dimensión de Didáctica: cuadros de frecuencia y gráficos.

Anexo N°19 Resultados por Dimensión de Familia: cuadros de frecuencia y gráficos.

Anexo N°20 Resultados por Dimensión de Equipo de trabajo: cuadros de frecuencia y gráficos

Anexo N°21 Resultados por Dimensión de Reflexión Crítica: cuadros de frecuencia y gráficos

Anexo N°22 Resultados de Dimensiones con cruce de Asignación Pedagógica de las educadoras

Capítulo I

PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

1. Título:

Potencialidad didáctica de los estándares de aprendizaje en la preparación de la enseñanza: apreciación de las educadoras de párvulo¹s que se desempeñan en los niveles de transición de establecimientos subvencionados.

2. Resumen Marco Teórico

El presente trabajo está dirigido el estudio y análisis bibliográfico de los componentes fundamentales involucrados en torno a las prácticas de preparación de la enseñanza que desarrollan las educadoras de párvulos a la luz de los nuevos requerimientos curriculares. Comprende una mirada a las políticas públicas que han nutrido a la educación parvularia, las políticas de desarrollo curricular y docente, visibilizando su evolución, sus desafíos, los resultados de investigaciones y el posicionamiento gradual en el sistema educativo. Indaga en el campo de los soportes para mejorar la calidad educativa, recogiendo la experiencia internacional y nacional respecto al planteamiento de estándares en el sistema educativo y específicamente en la primera infancia, sus sentidos, propósitos, resguardos. Asimismo explora las acciones didácticas que comprende la preparación de la enseñanza. Finalmente indaga en torno a los desempeños docentes, establecidos en el marco de la buena enseñanza, precisando criterios específicos para las educadoras en torno a la preparación de la enseñanza.

¹ Las educadoras de párvulos son todas mujeres.

3. Antecedentes del Problema de Investigación

En Chile, asumiendo el desafío de mejorar la calidad educativa y de avanzar en igual de oportunidades, se han incorporado como énfasis de la política de desarrollo curricular los **estándares de aprendizaje**, como un soporte para la enseñanza en el campo de la educación infantil. En este contexto, se ha estimado necesario contar con informaciones y antecedentes de las propias educadoras de párvulos, respecto a la potencialidad didáctica de los estándares de aprendizaje para un mejor desempeño docente. Esta información además de estimar los aportes y la utilidad didáctica que tendrían los estándares en la práctica pedagógica, proporcionaría antecedentes respecto a los requerimientos de formación profesional para una efectiva implementación del currículum nacional, lo que permitirá contribuir al diseño de políticas educativas. La información que se maneja en este campo específico es prácticamente inexistente dado que esta nueva orientación curricular ha entrado en vigencia el año 2008.

3.1 Formulación General del Problema

La educación de los primeros años en Chile, está superando paulatinamente barreras de inequidad educativa. En efecto, la formulación de políticas públicas para fortalecer la instalación de este primer nivel educativo han sido explícitas; el significativo incremento de atención educativa en los primeros tres años, la cobertura prácticamente universal de los últimos tramos de (4 a 6 años), su inclusión en las reciente reforma educativa, los incentivos para el desarrollo docente, la implementación de una sistemática línea de desarrollo curricular que involucra la formulación de estándares de aprendizaje para la primera infancia son evidencias de estos reconocimientos.

Sin embargo, el ingreso al sistema educativo está exigiendo una mirada de políticas públicas a mediano y largo plazo en los diferentes ámbitos estructurales, las que requieren ser debatidas y analizadas en su real magnitud para no limitarlas en su efectividad. La necesidad de legitimar el nivel de educación parvularia con reconocimientos y regularizaciones para despegar hacia mejores niveles de calidad,

pueden provocar la generación de medidas y mecanismos que no respondan a las finalidades educativas de esta etapa.

Esta situación resulta particularmente sensible en los niveles de transición que están formando parte de las escuelas, su ingreso recoge el peso de la tradición de la educación básica y su tendencia hacia la escolarización forma parte de las tensiones que comienzan a develarse y podrían agudizarse, frente a los dispositivos de control que se están operacionalizando en las escuelas producto de las recientes leyes de subvención escolar. La entrega de recursos contra resultados en el ámbito del lenguaje y matemáticas, forma parte de las nuevas exigencias que implican la rendición de cuentas.

En esta lógica de demostrar efectividad sobre plataformas de fiscalización y también de apoyo hacia los establecimientos, las educadoras están requiriendo de nuevos soportes curriculares que faciliten la preparación de una enseñanza integral, resguarden la identidad curricular y didáctica de esta etapa y mejoren la calidad educativa. En esta dirección surgen interrogantes importantes: ¿cómo avanzar en la calidad de los aprendizajes? ¿cómo resguardar los aspectos distintivos de la didáctica con párvulos, frente a las demandas que privilegian áreas más academicistas como son lenguaje y matemáticas?, ¿cómo evitar prácticas escolarizantes, que desvaloricen la estrategia del juego en el aula?, ¿cuál es la potencialidad de los materiales de apoyo a la docencia? ¿permiten avanzar hacia una mayor equidad?.

Si bien, los estándares de contenido que explicitan, describen y precisan las expectativas de aprendizaje para la educación parvularia podrían traducirse en valiosos instrumentos para la planificación de la enseñanza, del mismo modo podrían relevar los atributos identitarios que demanda la práctica pedagógica en los primeros años de formación, permitiendo en esta dirección contribuir hacia un mejor desempeño docente de la educadora de párvulos. En este contexto y a luz de los cambios que ha presentado este nivel en el sistema educativo, es una situación que interesa y resulta necesario explorar en el marco de las definiciones de políticas públicas.

En este contexto y, con el propósito de contribuir al diseño de políticas públicas, se busca responder a las siguientes interrogantes investigativas:

A partir de los logros de aprendizaje de aprendizaje definidos a nivel nacional para la primera infancia y según la autopercepción de las educadoras de párvulos de establecimientos subvencionados:

a) ¿Cuáles son los aportes de los estándares de aprendizaje para mejorar el desempeño docente en los niveles de transición y los requerimientos de profundización didáctica al incorporar los estándares de aprendizaje en su practica docente?

3.2 Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Determinar los aportes que proporcionan los estándares de aprendizaje y requerimientos de profundización didáctica en la preparación de la enseñanza por educadoras de párvulos que se desempeñan en establecimientos subvencionados.

Objetivos Específicos

Levantar los ámbitos específicos que involucra la preparación de la enseñanza en el nivel de educación parvularia a partir de los criterios establecidos en el marco de la buena enseñanza.

Construir y aplicar el instrumento de auto-percepción respecto a los aportes que proporcionan los estándares de aprendizaje en la preparación de la enseñanza.

Describir y analizar los aportes manifestados por las educadoras de párvulos.

Comparar los resultados entre las educadoras que se desempeñan en primeros y segundos niveles de transición con objeto de establecer las necesidades de profundización en conocimientos didácticos a partir de la utilización de los estándares de aprendizaje.

3.3 Indicadores: Definición conceptual y operacional

Indicadores

1. Utilización de los estándares de contenido en la práctica pedagógica
2. Dependencia administrativa de los establecimientos [comunal]
3. Nivel educativo en los cuáles se desempeñan las educadoras de párvulos.
4. Edad de las educadoras
5. Años de docencia de las educadoras
6. Extensión del nivel educativo en el establecimiento
7. Formación profesional (pregrado)
8. Reconocimiento de excelencia pedagógica

Indicadores	Definición conceptual	Definición operacional
Utilización de los estándares de contenido en la práctica pedagógica	<p>Se refiere al conocimiento de los estándares del segundo ciclo de la educación parvularia y su utilización en un conjunto de componentes que forman parte de la preparación de la enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento pedagógico disciplinario -Planificación -Evaluación -Reflexión crítica -Organización del tiempo -Didáctica -Articulación -Familia -Equipo de trabajo 	Cuestionario de auto-percepción acerca de los aportes de los estándares para el desarrollo de prácticas pedagógicas más efectivas.
Dependencia administrativa	Los establecimientos educacionales donde se imparte educación parvularia presentan diferentes dependencias administrativas [comunal]	Ítem de identificación en el cuestionario
Nivel educativo en los cuales se desempeñan las educadoras	Los establecimientos educacionales contemplan tres alternativas de agrupación: Primer Transición, Segundo Transición y Grupo Heterogéneo.	Ítem de identificación en el cuestionario
Años de	Se refiere a la cantidad de años de	Ítem de

docencia	experiencia laboral	identificación en el cuestionario
Edad de las educadoras	Se refiere a los tramos de edad de las de las educadoras de párvulos	Item de identificación en el cuestionario
Extensión del nivel educativo dentro del establecimiento	Los establecimientos educacionales contemplan diferentes cantidades de curso en el nivel de educación parvularia	Item de identificación en el cuestionario
Formación profesional	Se refiere a la categoría de la institución educativa formadora	Item de identificación en el cuestionario
Reconocimiento profesional	Se refiere al desarrollo profesional docente, específicamente si cuenta con acreditación de excelencia pedagógica	Item de identificación en el cuestionario

CAPÍTULO II

MARCO TEORICO-CONCEPTUAL DE REFERENCIA

1. Valorización del Nivel de Educación Parvularia en Chile

La Educación Parvularia en Chile ha adquirido especial protagonismo en la política pública, especialmente en la última década, para lo cual se han impulsando un conjunto de iniciativas de carácter estructural para la primera infancia que no solo buscan ampliar cobertura en los primeros tramos de edad, sino otorgar un mejoramiento de la calidad educativa, lo que implica incrementar los financiamientos públicos en los diferentes ámbitos que comprende el sistema educativo, fortalecer la institucionalidad actual y generar mecanismos para el control y aseguramiento de los servicios educativos.

Uno de los aspectos fundamentales que han contribuido al posicionamiento de esta política en particular, han sido los numerosos hallazgos derivados de las investigaciones desarrolladas en el campo de las neurociencias, respecto al impacto que tendrían las experiencias de aprendizaje en las etapas iniciales de la vida, determinándose como altamente significativas para su futuro desarrollo. Existe consenso científico extendido respecto a que en los primeros años se deben proveer entornos protectores y estimulantes que les permitan desarrollarse a plenitud. En definitiva estas etapas se traducen en lo que se reconocen como ventanas de oportunidades para el desarrollo humano integral.

En efecto, los recientes descubrimientos, a partir de investigaciones sobre neurociencias y aprendizaje, subrayan la importancia de esta primera etapa formativa. En los primeros años de vida el cerebro precisa de experiencias de calidad para su pleno desarrollo. El más rápido crecimiento del sistema nervioso central tiene lugar fundamentalmente durante los tres primeros años de vida.. Los análisis presentados muestran evidencia científica concluyente respecto del impacto en: múltiples aspectos del desarrollo neurofísico, en las condiciones de salud posteriores, en las capacidades cognitivas, de adaptación conductual y en el desarrollo de competencias sociales y

laborales . Por tanto lo que ocurra o no en este período es determinante en el futuro de cualquier persona Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia, (2006) Bedregal, (2006)

Diversos estudios, realizados en Europa, Estados Unidos, América Latina y en Chile, sobre observación y seguimiento de programas para la primera infancia, dan cuenta de los beneficios positivos en el rendimiento académico de los niveles siguientes y también en los diferentes ámbitos de la vida adulta, siempre que se cumplan ciertas condiciones de calidad y oportunidad de la intervención además de considerar un período mínimo de trabajo con las niñas y niños y sus familias. Bedregal, (2006); Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia, (2006) Vegas , Cerdán-Infantes Dunkelberg , Molina, (2006). Raczynski , (2006)

Al respecto, Vegas, Cerdán-Infantes, Dunkelberg, Molina, (2006:1), sostienen en un estudio sobre diseño y estudios de programas de educación en la primera infancia, que el impacto de los programas documentados (países de la OECD, Argentina, Colombia, Uganda, entre otros) presenta considerables variaciones según su calidad, el tipo y amplitud de intervención y la población atendida. “La garantía de un mínimo de calidad de los programas es indispensable para tener efectos positivos sobre niños de esta edad”, especialmente en los grupos vulnerables.

Una serie de fenómenos sociales como el bajo rendimiento escolar, la repitencia, la deserción, las alteraciones en el desarrollo evolutivo durante los primeros años de vida ligadas a posteriores comportamientos anómicos que dan cuenta de inadaptación y conductas antisociales, entre otros han obligado a los gobiernos a generar políticas de asistencia que tienen importantes costos. Asimismo, en la edad adulta, los Estados deben financiar los costos de los sistemas públicos de salud, de rehabilitación, de desempleo, etc., sobre los que gravitan los efectos de tales fenómenos y conductas.

En este contexto, los beneficios de la educación parvularia son traducibles en términos económicos, en cuanto ésta sea entendida como preventiva de problemas como los señalados, generando condiciones de desarrollo humano que permitan mejorar desempeños y actitudes vitales de los individuos.

Para abordar los aportes de los programas de desarrollo temprano a la economía de los países han surgido dos enfoques. Por una parte, está la contribución al crecimiento

humano de las personas, un desarrollo que les permite ser mejores padres o madres, miembros de una comunidad y mejores ciudadanos en definitiva, todo lo cual es complejo de medir cuantitativamente; por otra, está el aumento que generan al potencial productivo contribuyendo a la economía y a estimular un círculo virtuoso de efectos positivos para las futuras generaciones.

Los estudios de costo-beneficio (*Perry Preschool Proyecto Abecedarian Chicago Parents Centers*) realizados, en investigaciones de largo plazo sobre el efecto de programas de intervención pedagógica de calidad en la primera infancia, demuestran una alta tasa de retorno social, por la reducción que significan en problemas o cargas sociales cuando jóvenes o adultos fracasan o abandonan sus estudios, se involucran con drogas u otras sustancias, tienen problemas conductuales e incluso delictivos, generan hogares inestables, entre otros.

En Estados Unidos, una medición del programa *Perry Preschool*, el retorno social fue 8 veces la inversión realizada. El retorno social es medido como ahorros en programas de protección social, de rehabilitación de víctimas del crimen, de educación especial, en el sistema de justicia y como ingresos en impuestos a las ganancias generadas por cada participante en su vida adulta productiva; contrastada con la inversión en educación parvularia. El principal retorno proviene de la menor cantidad de víctimas de crímenes. Cifras como éstas han llevado a organismos como el Banco Mundial a afirmar que el retorno promedio de los programas de desarrollo infantil temprano es de US\$ 7 y hasta US\$ 8, por cada dólar invertido, caracterizando estos programas como una buena inversión económica. Contreras, Herrera,, Leyton (2007) Vegas , Cerdán-Infantes ., Dunkelberg ., Molina ., (2006)., Raczynski , (2006)

Se agrega a este reporte el trabajo que desde la CEPAL (1996:27-28) se ha hecho respecto de la alta recuperación de gastos adicionales en educación (un año más de educación parvularia o básica) en relación a modificar los efectos de la pobreza en el desarrollo posterior de los individuos.

Por otra parte, la incidencia que tiene para los países la inversión en esta área, queda expuesta en diversas investigaciones de mediano plazo, que se han señalado, en cuanto al aporte que la educación parvularia hace en el nivel de la educación básica. Dentro de ellos se encuentra el estudio realizado en Chile por Contreras, Herrera, Leyton

(2007) Los principales resultados de este estudio sugieren que la asistencia a educación preescolar tiene un impacto positivo y significativo sobre el logro educacional.

Myers, al hacer un análisis de los impactos de una educación de calidad, en la década del 90, señala que: *“Los programas diseñados para mejorar la salud, nutrición y condición psicosocial de los niños en sus años preescolares, afectan significativamente sus habilidades lectoras en la escuela. Estos efectos son aún más favorables para aquellos niños y niñas en situación de desventaja.”*, Destaca además que *“los efectos económicos y sociales de largo plazo de la educación parvularia continúan operando fuertemente a través de toda la educación”*. (1992:96)

En síntesis, la evidencia respecto a los impactos de la educación parvularia es convergente, en el sentido el desarrollo temprano de niñas y niños menores de seis años tiene efectos duraderos en la evolución de sus indicadores de salud, de aprendizaje y de comportamiento, en cada una de las etapas y a lo largo de toda la vida, siempre que los programas cumplan factores de calidad. Extender la cobertura en estos tramos de edad para lograr alcanzar positivos y significativos beneficios, requieren garantizar un piso de calidad.

En este escenario internacional, la situación actual de la Educación Parvularia en Chile, permite afirmar que las condiciones son visiblemente distintas que hace algunos años atrás. El nivel está avanzando hacia una mayor legitimización en los distintos campos sociales, científicos, económicos y por cierto educativos. Se busca continuar ampliando la oferta hacia los grupos más vulnerables y mejorar sostenidamente las oportunidades educativas.

Con estos desafíos, es posible aseverar que el nivel de educación parvularia, se está incorporando, a los cuatro ámbitos de acción proyectados en la reforma educacional chilena, a saber: fortalecer e implementar programas de mejoramiento e innovación pedagógica para enfrentar el desafío de la equidad y calidad de la educación, renovar el currículo, mejorar las condiciones de trabajo y formación de los docentes y extender la jornada diaria. Cox, (2005)

Esta última línea de acción, la que refiere a la extensión de la jornada diaria en los establecimientos, es el resultado de una creciente demanda social, en especial obedece a los requerimientos de la madre trabajadora. Son políticas que se conjugan para estimular el bienestar integral de los niños y potenciar el desarrollo de la mujer con hijos pequeños. Esta iniciativa sigue el ejemplo de los jardines infantiles, en el sentido que desde sus inicios consideraban la prolongación del tiempo de la jornada para responder justamente a las dinámicas de las familias.

En esta perspectiva, la Educación Parvularia comienza a fortalecer y centralizar su tarea en la construcción de condiciones de base para una mejora sustancial de la calidad de la oferta pública. El giro propuesto, respecto a sus orígenes, a mediados del siglo XIX, es diametralmente distinto, debido a que el foco de su quehacer estaba dirigido hacia el ámbito privado, para niños y niñas de entre 3 y 6 años. MINEDUC (1998).

La Convención de los Derechos del Niño al cual, Chile se subscribió el año 1990, la Conferencia Mundial de Educación para todos (1990) y el Foro Consultivo Internacional (Dakar 2000) son un reconocido cuerpo jurídico que han servido como plataforma para el diseño de políticas nacionales a favor de la infancia y la elaboración de un conjunto de planes, programas y acciones para su efectivo beneficio. A nivel nacional, se destaca la ley de 17.301 que crea la Junta Nacional de Jardines Infantiles, servicio estatal descentralizado que tiene como misión proporcionar atención integral a niños y niñas menores de seis años.

Este primer nivel educativo reconocido como tal, el año 2001 en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y posteriormente ratificado y relevado en la nueva Ley General de Educación (LGE), del año 2009, está considerado como un nivel no obligatorio y abarca desde los primeros meses hasta los seis años. En la reciente LGE, además de otorgarle un explícito reconocimiento, lo incorpora a los desafíos, requerimientos y medidas que se requieren desarrollar para el mejoramiento de la calidad del sistema educativo. En efecto, los diseñadores de política educativa demuestran un marcado consenso e interés por otorgar mayores soportes a este nivel, lo que implican no tan solo instalar mecanismos de reconocimiento o regularizaciones institucionales, sino también por cierto, mayores exigencias de calidad educativa.

Un ejemplo concreto de este fortalecimiento jurídico, es el desarrollo de la política intersectorial para la infancia y la adolescencia, que se inicia mediante el *Plan Nacional de la Infancia 2001-2010* (MIDEPLAN) y se formaliza mediante la creación de un sistema altamente sofisticado de protección integral a los primeros años que requiere la coordinación de un conjunto de ministerios y servicios públicos. Esta propuesta se traduce en un conjunto de garantías con las que se compromete el Estado en favor del bienestar integral de los niños (*Chile Crece Contigo*) de MIDEPLAN.

Es válido destacar que si bien, las reformas estructurales al sistema educacional chileno que comenzarán a implementarse gradualmente a partir del año 2010, están incorporando explícitamente al nivel de educación parvularia, se requiere establecer espacios para debatir cada una de las medidas tanto a mediano y corto plazo. La necesidad de demostrar registros de efectividad en plataformas que se están construyendo puede desplegar mecanismos que no respondan a las finalidades educativas de esta etapa, ni menos a los desafíos de mejorar la calidad. Un ejemplo de ello es proponer exigencias de lectura y escritura obligatoria a los cinco años con la finalidad de alcanzar mejores resultados en las evaluaciones nacionales.

Esta tensión puede generar pérdidas respecto a la misión pedagógica de la educación parvularia, evidenciándose en un desbalance del trabajo pedagógico y en el uso de metodologías que apelan a un tipo de práctica más disciplinada, como sostiene un estudio que explora el comportamiento de una reciente ley de subvención escolar preferencial (SEP) que se está implementando en establecimientos educacionales en Chile.). Esta normativa exige el desarrollo de planes de mejoramiento en lenguaje y matemáticas con resultados concretos. Santibañez (2009).

La activa integración de este nivel al campo educativo –es decir su ingreso universal a la escuela- requiere de dispositivos diferenciados que permitan resguardar la identidad curricular y didáctica que caracteriza esta etapa. Soluciones superficiales desprovistas de una comprensión del sentido de los aprendizajes en los primeros años o medidas que buscan homologarla al comportamiento de la educación básica, es decir, la puesta en marcha de procedimientos, sin los suficientes análisis, podría desviar e

incluso frenar las proyecciones de crecimiento y desarrollo de la calidad educativa para este nivel.

La Educación Parvularia en Chile, se desarrolla a través de una variada oferta de programas educativos que se concentran fundamentalmente en una institución pública, que cumple labores de fiscalización y administración directa, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Por otra parte, también existen prestadores que reciben financiamiento estatal como son los establecimientos municipales, los establecimientos particulares subvencionados y la Fundación Integra. Existe además la oferta educativa privada que abarca los diferentes tramos de tramos, aunque en un porcentaje muy mínimo.

La oferta de atención educativa se distribuye por tramos de edad, de acuerdo a la estructura organizacional de la Educación Parvularia. Los niños y niñas de entre tres meses y cuatro años asisten a Salas y Jardines Infantiles en jornadas parciales y/o completas, donde reciben alimentación y cuentan con un equipo técnico especializado. En cambio los niños y niñas de entre cuatro y seis años asisten a los establecimientos educativos (escuelas o colegios) en tiempos parciales que de acuerdo a la normativa son un total de cuatro horas cronológicas. Recientemente a partir del año 2008, se ha incorporado la jornada completa, que se extiende aproximadamente hasta las 16:00 horas, al igual que los primeros niveles de la Educación Básica. Esta medida, no solo está impactando en los niños y sus familias, sino también repercute en las dinámicas organizacionales de los establecimientos. La infraestructura se debe acomodar y las educadoras y personal de apoyo adquieren nuevos derechos y exigencias, que las normativas no consideran a cabalidad. Simultáneamente se requiere contar con planificaciones adecuadas a estos nuevos períodos de la jornada. Es decir la escuela debe acondicionarse a las demandas de un nivel que busca conjuntamente; asentarse con firmeza en la institucionalidad educativa y reconocerse como un nivel que tiene identidad propia. La entrada a la escuela tiene beneficios pero también costos como es lo que se reconoce como la escolarización del nivel.

La Educación Parvularia chilena ha desarrollado su trayectoria a través de programas formales y no formales, lo que ha desencadenado diferentes posturas en campo educativo, particularmente respecto a la idoneidad de los que se identifican n

como alternativos o no formales, en el sentido de aparecer como opciones de segunda categoría. La diferencia entre cada una de las propuestas, está centrada fundamentalmente por el carácter o grado que adquieren algunos factores claves para su funcionamiento como son: el tipo de atención educativa (presencial o semi presencial), el enfoque educativo (comunitario y/o institucional), el tipo de personal (profesional y/o agente educativo), el tipo de jornada (completa, parcial, algunos días), la infraestructura (regularizada o transitoria), los recursos pedagógicos (cartillas para la familia y/o materiales didácticos), los proyectos educativos (alineados al currículum nacional, mixtos o desvinculados).

En esta última década es posible afirmar que la diversidad de programas con sus correspondientes énfasis, han ido decreciendo sustancialmente, producto de la institucionalización, regulación, acreditación y entrada universal de los tramos 4 y 6 años a la escuela. Este comportamiento ha generado dilemas al interior de las escuelas de pedagogía en el sentido de que han requerido privilegiar la formación de educadoras de párvulos para desempeñarse en ámbitos de educación formal, que es donde se encuentra la mayor oferta laboral.

Las necesidades detectadas en este nivel, junto con el reconocimiento de los beneficios que tiene la educación de los primeros años ha desplegado la definición de un paquete de medidas orientadas a incrementar la cobertura y mejorar la calidad educativa. En efecto, en forma progresiva, desde el año 2000 comienza a incrementarse significativamente la cobertura preescolar al sistema educativo, alcanzando cifras cercanas al 50%. De los cuales al desagregarlo por tramo etéreo más del 90% de los niños entre 5 y 6 años está incorporado al segundo transición y entre los 4 y 5 años aproximadamente un 80%. Esta universalidad de los tramos mayores, que en definitiva implica aumentar la educación formal a 14 años, ha derivado en una serie de consecuencias que se comprenden: beneficios, demandas y tensiones al sistema educativos, las cuales requieren ser profundizadas en su real magnitud.

En esta perspectiva, en que la educación parvularia chilena se extiende y posiciona en lo educativo, en que los hallazgos de las investigaciones en el campo de las neurociencias son crecientemente reveladores y donde la comprensión de la infancia se reconceptualiza al considerarse a los niños y niñas como sujetos de

derecho, se proyectan nuevos desafíos para las docentes que se desempeñan en el campo de la educación infantil.

2. Docentes del nivel de Educación Parvularia en Chile: Inclusión y Expectativas en las Políticas de Mejoramiento de la Calidad Educativa

En esta línea de valorización de la educación parvularia, se está reconociendo en forma creciente la importancia de contar con docentes altamente competentes para alcanzar positivos logros de aprendizajes. La evidencia acumulada en este campo destaca que prácticas de enseñanza adecuadas hacen una diferencia significativa en alcanzar aprendizajes de calidad. Un estudio que examina 25 sistemas educativos, dentro de los cuales se encuentran los que tienen mejor desempeño a nivel mundial, destaca como factor común que el principal impulsor del mejoramiento de los aprendizajes sería la calidad de los docentes. Barber y Mourshed (2008)

Con esta misma convicción se ha estado realizando en Chile la evaluación del desempeño docente, en la cual se ha integrado recientemente a las educadoras que están a cargo de los niveles de transición en las escuelas municipales.

Uno de los propósitos concretos, además de obtener información respecto a los niveles de desempeño de las educadoras, es orientar y nutrir los programas de desarrollo docente por tanto elevar la calidad de la formación inicial y contribuir al mejoramiento de los aprendizajes. Esta medida, altamente significativa para la educación parvularia, sitúa a este sector educacional en un mismo plano que los educadores de los otros niveles: obligaciones, incentivos, exigencias, apoyos.

En efecto, en el año 2008 por primera vez, se evaluaron cerca del 60% de la educadoras de los establecimientos municipales a nivel nacional (4062), presentando resultados comparativamente superiores a los otros niveles, un 84.20% se ubicaron entre los niveles destacados y competentes y un 15.80% entre los niveles básico e insatisfactorio. MINEDUC (2009e)

Para llevar a cabo la evaluación se utiliza una batería de instrumentos cuyos resultados concluyen finalmente en un nivel de desempeño. A continuación se describe cada uno de ellos:

- **Portafolio:** Tiene el atributo de reunir un conjunto de muestras o evidencias concretas del trabajo que realizan los docentes. Su estructura considera las etapas claves del trabajo pedagógico como son el diseño, la implementación y la evaluación. Se utilizan estrategias diferenciadas que comprenden por una parte un informe escrito o reporte completo sobre la operacionalización de una unidad pedagógica y por otra, el registro audiovisual de una clase o experiencia de aprendizaje. .
- **Pauta de Autoevaluación:** Considera una reflexión sobre el propio desempeño y la influencia positiva o negativa de los aspectos del contexto educativo.
- **Entrevista:** Es una pauta estructurada aplicada por un evaluador par, la que contempla un conjunto de preguntas derivadas del marco de la buena enseñanza, además de una pregunta relacionada con el contexto del docente.
- **Pauta de Referencia de terceros:** Se realiza un Informe del docente en torno a una pauta que utiliza los descriptores del marco de la buena enseñanza. Hace referencia a dominios específicos del desempeño del docente que debieran ser del campo de conocimiento de los superiores jerárquicos.

Dentro del portafolio se encuentran ocho dimensiones, dentro de las cuales los resultados evidenciaron fortalezas y debilidades que requieren atención, al momento de proyectar acciones que contribuyan al desarrollo docente. A continuación se presentan en orden de mayor a menor logro.

Ambiente de la sala (video). Se evalúa la capacidad de la educadora para crear un ambiente favorable de aprendizaje. Considera las habilidades de la educadora para alcanzar motivación, interés, atención e involucramiento de los niños y niñas. Del

mismo modo, contempla la atención de la educadora hacia los niños y niñas y, el clima de respeto en el aula. (1° lugar de aprobación).

Interacción pedagógica (video): Considera el tipo de interacción pedagógica que desarrolla la educadora con los niños y niñas. Evalúa la vinculación que la educadora realiza entre los contenidos de la sesión de trabajo con los conocimientos previos o experiencias de vida cotidiana. Así también contempla las preguntas y la calidad de las explicaciones que da la educadora y de qué forma orienta, amplía y complementa las intervenciones de los niños y niñas. Se ubica en el segundo lugar de aprobación, de decir está dentro de las dimensiones más logradas. (2° lugar de aprobación).

Calidad de las actividades (diseño): Esta dimensión considera si las actividades son consistentes y pertinentes con los aprendizajes seleccionados. Se analiza en qué medida estas actividades contribuyen al logro de los aprendizajes. Del mismo modo, se desprende si las educadoras identifican cuáles son los indicadores de logro específicos para los aprendizajes propuestos. Esta dimensión es una de las más altas, alcanzando el tercer lugar en la escala de mayor a menor grado de aprobación. (3° lugar de aprobación)

Estructura de la sesión (video): Evalúa la presencia y articulación de los distintos momentos de inicio, desarrollo y cierre. Asimismo, la coherencia con los aprendizajes esperados seleccionados y el uso del tiempo durante la sesión de trabajo. (4° lugar de aprobación).

Organización de la unidad pedagógica (diseño): En este punto se considera la capacidad de la educadora para organizar en forma consistente y coherente una unidad de enseñanza aprendizaje. Implica la formulación de aprendizajes, la creación de experiencias de aprendizajes y la definición de las etapas claves de inicio, desarrollo y finalización. Dentro del ordenamiento se ubica en el quinto lugar. (5° lugar de aprobación)

Reflexión crítica sobre la propia práctica docente (reflexión): Considera la capacidad de la educadora para hacer una reflexión crítica sobre su desempeño, a partir de la implementación de una unidad pedagógica. Contempla la capacidad de identificar los

aspectos más y menos efectivos en los cuales se puede mejorar la practican, con el propósito de favorecer el logro de los aprendizajes. (6° lugar de aprobación)

Calidad del instrumento o procedimientos de evaluación (diseño): Esta dimensión implica información respecto al diseño de la evaluación. La elaboración de instrumentos considera dentro de otros aspectos, la relevancia y representatividad de los indicadores en función a los aprendizajes seleccionados. Dentro del ordenamiento, se evidencia como uno de los logros más bajos. (7° lugar de aprobación)

Utilización de los resultados de evaluación (reflexión): Contempla el uso pedagógico de la información obtenida a partir de los resultados de la evaluación. Considera el tipo de comentarios que la educadora realiza con los niños y niñas en cuanto a la retroalimentación de los desempeños, como así también involucra de qué manera la educadora utiliza la información para la reformulación de la práctica pedagógica. Esta dimensión es la menos lograda de todas. (8° lugar de aprobación)

A partir de estos resultados, se pueden derivar una serie de consideraciones, dentro de las cuales habría que destacar que las educadoras evaluadas concentran sus fortalezas en el ámbito de la implementación directa en el aula, es decir lo que refiere al trabajo concreto en el aula. Se destacan buenos ambientes e interacciones pedagógicas. En cambio, las debilidades están concentradas en aspectos del diseño y la reflexión pedagógica, particularmente en el diseño de instrumentos de evaluación y la utilidad pedagógica de los resultados evaluativos, temas por cierto de gran complejidad y que convergen hacia las preocupaciones a nivel internacional.

Asimismo es valioso destacar que las educadoras de párvulos también se han incorporado a la acreditación de excelencia pedagógica (AEP) que promueve el MINEDUC. La AEP es un tipo de reconocimiento al mérito profesional de los docentes el cual considera un beneficio económico por 10 años. La participación es voluntaria y contempla un conjunto de evaluaciones que dan cuenta del desempeño docente en distintos ámbitos. MINEDUC (2009c)

Estos mecanismos como los que se han implementado en Chile (evaluación y acreditación docente) permiten avanzar hacia aspectos considerados como

determinantes en el mejoramiento del desempeño docente. Estas refieren a que los docentes requieren: a) tomar conciencia de sus limitaciones, b) informarse y apropiarse de aquellas prácticas consideradas como efectivas y c) demostrar disposición positiva para superar las debilidades y realizar las mejoras necesarias. Este último es considerado el más complejo porque exigen cambios de mayor profundidad. Al respecto, la evidencia a partir de los estudios de los sistemas con mayor desempeño educativo sugiere la necesidad de integrar consecuentemente estas tres condiciones. Barber y Mourshed (2008:29-30).

Se podría afirmar, de acuerdo a estos nuevos escenarios, que comienza a cambiar el estatus de los profesionales que se desempeñan en educación preescolar, especialmente quienes ejecutan su labor en el contexto de escuela o colegio, es decir en los tramos de 4 a 6 años. No obstante para avanzar en una recta ascendente es fundamental contar con un reconocimiento salarial equitativo. Los reportes en los países (Singapur, Finlandia) que han dado saltos cualitativos significativos en este ámbito revelan que unos de los ingredientes esenciales para levantar la profesión docente, además del reclutamiento de los más talentosos y una capacitación multifocal, es considerar un buen salario inicial que logre competir con las profesiones consideradas más exitosas.

Un educador que es considerado como un docente destacado reúne una serie de cualidades que abarcan distintos ámbitos del quehacer pedagógico y didáctico, de acuerdo a lo descrito en el Marco de la Buena Enseñanza de Chile. Este material realizado el año 2003, es un referente para la actuación de los docentes, que congrega el consenso alcanzado por distintos actores del ámbito nacional, respecto a las competencias que deben dominar, los roles y sus responsabilidades. Es en definitiva una herramienta conceptual legitimada que caracteriza y guía el ejercicio docente y sirve como base para la evaluación y acreditación docente MINEDUC (2004)

Desde esta perspectiva, se desprende una aspiración nacional, respecto a lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer no tan solo dentro del aula sino también en la comunidad educativa de la que forman parte, enfatizando para este propósito niveles de desempeño de la práctica pedagógica

La enseñanza por tanto no sitúa solamente a lo que ocurre en el aula sino que tiene desarrollo dentro de un contexto amplio que presenta un conjunto de variables, que van condicionando la actuación docente. Contreras asumiendo esta dimensión social y valorativa en que la figura del docente alcanza un especial protagonismo al tener que comprender las diferentes condiciones que podrían estar limitando, determinando y potenciando su acción educativa, define a la enseñanza como “la elaboración de estrategias para entender y acortar las distancias entre las condiciones de realidad y las aspiraciones educativas” (1994:46).

Litwin: (2001:95), refiriéndose explícitamente al significado de buena enseñanza, [concepto al que también alude el referente de competencias para los profesores de Chile] señala la importancia de “la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de la enseñanza”. Esta dimensión ética y social ha comenzado a tener mayor peso en los nuevos esquemas de gestión educativa o curricular que están movilizándolo a los establecimientos. En efecto, para responder a los desafíos de mejoramiento de la calidad educativa y de la eficacia de las escuelas se requiere resignificar el rol docente. Tarea por cierto de gran complejidad, dado que las nuevas demandas del desempeño docente no siempre van acompañadas de cambios estructurales, cambios que para lograr efectos positivos y extensivos en el tiempo debieran involucrar procesos sistemáticos e integrales.

Bajo los actuales de gestión educativa o curricular, emerge necesariamente una mirada más amplia al desempeño y el rol docente, por ejemplo: la participación, el compromiso, la pertinencia, la toma de decisiones, el trabajo cooperativo, variables que exigen que los docentes traspasen los límites del aula y avancen a un tipo de liderazgo que se corresponsabiliza de los resultados de la escuela. Es decir la labor del docente ya no se asocia exclusivamente a un trabajo solitario en el aula, sino a un trabajo colectivo que genera una identidad educativa.

Esta perspectiva que busca facilitar el trabajo mutuo, es decir que los docentes valoren el aprendizaje entre pares, ha sido puesta en práctica en Japón donde se emplean estrategias que involucran la observación de la práctica pedagógica de sus colegas, el intercambio regular acerca de lo que funciona y no funciona, la planificación y evaluación conjunta. Barber y Mourshed (2008:36)

Es decir estrategias que estimulan a los docentes a retroalimentarse entre sí, superando las barreras de autodefensa o resistencia que muchas veces evidencian los educadores al tener que mostrar su trabajo pedagógico. Son estrategias que involucran un compromiso colectivo, en el sentido que se busca asegurar que todos y cada uno de los niños aprendan.

Asumiendo esta mirada, Robalino (2005: 10) asevera que el “desempeño profesional depende también de cuán involucrados y responsables se sienten los maestros en el desarrollo de su escuela y de la educación.” Este punto es esencial al momento de evaluar la efectividad de las reformas educativas y el nivel de impacto de de las prácticas de enseñanza. La presión por responder a determinados resultados de aprendizaje o así también, en esa lógica obtener incentivos, no opera linealmente sino se cuentan con los soportes profesionales necesarios y con el involucramiento de los docentes. Trabajando sin convicción es muy difícil cambiar la ruta y menos quebrar brechas de inequidad educativa.

“Todo lo anterior obliga a las políticas pro-equidad a *entrar al aula...*” como afirma Bellei (2004:21). Es necesario generar capacidades en los docentes, mediante múltiples estrategias que ponen el foco en aprendizaje cooperativo, creando redes, rescatando fortalezas y promoviendo liderazgos. Estas iniciativas que promueve el aprendizaje entre pares, potencia los buenos docentes y a la vez permite dinamizar a los que presenta más bajo desempeño.

En este contexto, el ejercicio docente en el nivel de educación parvularia, además de asumir un concepto más extendido del rol docente, requiere superar la visión asistencial que suele caracterizarla. Requiere dar un giro simbólico y comunicacional desde la educadora cuidadora -animada por la vocación maternal- hacia el empoderamiento educativo, es decir un profesional de primera categoría, con plenas competencias para asumir una tarea altamente compleja. En efecto, las educadoras están ocupando un nuevo espacio en los sistemas escolares, por los efectos de la ampliación de la cobertura, lo que demanda ser reconocido y legitimado. Sin embargo, para ello, necesita superar no tan barreras de valoración social sino también de formación pedagógica.

La literatura disponible en Chile, respecto a la formación de educadoras de párvulos, reporta que son muy escasos los estudios y prácticamente inexistentes como destaca García Huidobro (2006) Rojas, Gorichón, Lee, Falabella (2008); Romo, Simonstein, Reveco, Peralta, Mayorga (2009)

A pesar de que la carrera de Educación Parvularia en Chile, presenta una amplia trayectoria (más de 60 años) que considera una formación universitaria de cuatro y cinco años, que muchos países desarrollados todavía no logran obtener, existen preocupaciones respecto a la calidad de la formación inicial. El incremento de universidades e institutos que imparten la carrera ha tenido un aumento explosivo, llegando a una cifra cercana a 150 sedes. De estos centros de formación, un porcentaje muy limitado, a propósito de la reciente iniciativa de acreditación de la calidad de las carreras universitarias, ha logrado cumplir con un reconocimiento que valida su funcionamiento [cerca al 10%]. En esta dirección, el Ministerio de Educación, ha impulsado el *Programa Inicia* que busca “asegurar y fortalecer la calidad profesional de los egresados de pedagogía a nivel nacional”, proporcionando apoyos, recursos y además exigencias. Para ello, se consideran tres tipos de líneas de acción: evaluación diagnóstica, formulación de orientaciones curriculares y estándares para la formación docente por nivel educativo y programas de apoyo. MINEDUC (2009g)

Dentro de estas iniciativas en el ámbito del desarrollo docente, habría que incorporar el progresivo porcentaje de profesionales que han ido desarrollando mayores niveles de formación; post-títulos y post-gradados lo que les reporta un mayor reconocimiento y legitimación social. Sin embargo, a pesar del conjunto de programas y acciones para dar impulso a la carrera docente, el ingreso promedio es uno de los más bajos en comparación con otras carreras universitarias. Una educadora titulada, en el cuarto año de trabajo recibe como ingreso promedio mensual \$403.460, lo que equivale a U\$ 800. El más bajo de todos los docentes. Por otra parte, desde otro foco de análisis, la probabilidad de encontrar empleo en los dos primeros años es crecientemente positiva (entre el 67% y 78%). Estas profesionales, en que la gran

mayoría son mujeres (86%) egresan al año un total cercano a los 2000. <http://www.futurolaboral.cl/index>. [Extraído el 16 de febrero 2010].

En este escenario, de gran ambivalencia para la educación parvularia, donde ascendentemente va logrando mayores espacios de reconocimiento, pero en el cual no logra despegar de las condiciones básicas de funcionamiento, podrían verse forzosamente disminuidas la efectividad de las políticas que actualmente se están impulsando, sino se abordan desde una perspectiva sistémica, en que se puedan sumar y articular los esfuerzos intersectoriales y temáticos.

En Chile, los escasos estudios de las prácticas pedagógicas [estrategias de enseñanza] en el nivel de educación parvularia, se han caracterizado por revelar en la formación inicial y continua importantes deficiencias en el desempeño didáctico de las educadoras de párvulos, lo que impacta especialmente en el desarrollo de las competencias cognitivas y de lenguaje en los párvulos. Alvarez-Salamanca, Díaz, Castro, (2005) Herrera, (2001-2006), Rojas, Gorichón, Lee, Falabella, (2008) UNICEF., (:2001); Fernández Domínguez, Moreno, Narvaez., Herrera, Mathiesen, (2007) Olivares (2005) Strasser, Lissi; Silva. (2009). Romo.,y otros (2009)

Por otra parte, los principales hallazgos que logran impactar positivamente en las escuelas que se consideran efectivas, permiten identificar cuatro ámbitos que responden a un tipo de agrupación analítica de distintos factores que forman parte de un sistema interrelacionado, cuales son: gestión institucional, enseñanza efectiva, relación escuela-padres y apoderados y la interacción de la escuela con el entorno. UNICEF: (2004:23)

Dentro de los factores que favorecen la enseñanza efectiva, se describen:

Profesores competentes que se preocupan de enseñar a todo el curso, favorecen la creatividad, utilizan recursos de enseñanzas claras y entretenidas, tienen altas expectativas para los alumnos.

El tipo de enseñanza es estructurada y está centrada en los alumnos: los profesores preparan y planifican las sesiones, los objetivos son claros y existe preocupación por comunicarlos, los contenidos son organizados y secuenciados, se utiliza material de apoyo que promueve respuestas creativas en los alumnos, controlan sistemáticamente los progresos de los niños y niñas.

La cobertura del currículo, en la cual se enfatiza cubrir la totalidad del currículo, otorgando prioridad a los aspectos medulares.

El clima en el aula que combina, el respeto, el orden, la alegría, las altas expectativas, los refuerzos positivos, la afectividad. UNICEF (2004:25)

Del estudio de las escuelas efectivas en Chile, se desprende que las capacidades profesionales para diseñar curriculum y también para implementarlo presentan condiciones limitadas, derivadas de factores internos y también externos. Los profesores demuestran disposición, compromiso, motivación por cambiar y renovar prácticas pedagógicas. Sin embargo, quedan como expresiones de mejoramiento pasajero, es decir las prácticas estarían reflejando más bien ritos de innovación que estarían desprendidos de sentidos y rigurosidades. Es decir, la clave no estaría en promover profesores innovadores sino más bien profesores altamente competentes que no pierden el foco en lo medular, que planifican y evalúan con horizontes claros y definidos previamente, y que logran igualmente innovar. Bellei (2004:21) UNICEF (2004).

Para que una sesión o clase sea una instancia efectiva: cuatro son las categorías que destaca Savin (1996 cit por UNICEF 2004:26) cuales son: calidad, adecuación, incentivo y tiempo. “La calidad refiere a la capacidad que tienen los docentes para que la información tenga sentido para los estudiantes, les interese y les sea fácil de recordar. La adecuación tiene que ver como los docentes logran adaptar lo que enseñan a las diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos. El

incentivo dice relación con la facilidad que tienen los profesores para despertar la curiosidad de los estudiantes y para mantenerlos atentos siguiendo los contenidos.

Al respecto, J. Sarramona 1990 citado por Colum y Nuñez: (2001:126) enfatiza que las acciones educativas de un docente, deben siempre tener como referente las finalidades educativas, para evitar de esta manera, que se deriven a otra categoría de acciones. Profundizando sobre ello, el autor considera necesario plantear un conjunto de características propias del saber pedagógico como son:

- Racionalidad: en alusión a que el educador debe dominar lo que enseña, basándose en argumentos teóricos;
- Sistematismo: haciendo referencia a la necesidad de que existe un conjunto de elementos que interactúan en forma dinámica y sistémica;
- Planificación: en reconocimiento al proceso anticipatorio que requiere la acción educativa, a la necesidad de preparar y no de improvisar;
- Claridad de metas: en mención a la necesidad de contar con propósitos claros que orienten y den sentido a la acción educativa;
- Control: aludiendo a la evaluación continua, que es fundamental para saber si efectivamente lo que se hace es lo que se busca hacer;
- Eficacia: refiriéndose también a la evaluación, pero concretamente a los resultados, es decir si estarían respondiendo a lo que se había proyectado;
- Optimización: en alusión a la eficiencia, a la necesidad de anticiparse a la solución de problemas, desde un enfoque abierto a la innovación y al cambio.

En esta misma línea, y en consonancia con los trabajos realizados sobre la enseñanza y su relación con las estrategias de aprendizaje (Hernández, 1993, 1996, 1997, 1999, 2001,2006; Buendía y Olmedo, 2000; Buendía, Olmedo y Pegalajar, 2001a y 2001b; Buendía y Olmedo, 2003; Buendía, Olmedo, González y Yáñez, 2005; Buendía, Olmedo, González y Pegalajar, 2006), en un sistemático intento por establecer las categorías de la base de conocimientos de los profesores, es posible determinar como fundamentales los siguientes:

- el conocimiento de la materia,
- el conocimiento de lo pedagógico general,
- el conocimiento del currículo,
- el conocimiento de lo pedagógico específico de la materia,
- el conocimiento de los educandos,
- el conocimiento de los contextos educacionales,
- el conocimiento de las finalidades, el conocimiento de los valores educacionales y los fundamentos filosóficos e históricos.

Dentro de las anteriormente mencionadas, adquiere particular interés el conocimiento pedagógico específico de la materia [en alusión a los conocimientos didácticos de los contenidos] debido a que implica identificar un conjunto diverso de conocimientos para la enseñanza. “Representa la mezcla entre materia y pedagogía por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza.” Shulman (1987:174-175).

El citado autor, identifica para la enseñanza, cuatro fuentes fundamentales de la base de conocimientos:

- La formación académica que se refiere al conocimiento de los contenidos, el cual se fundamenta en la bibliografía acumulada y en la naturaleza del conocimiento.

- La estructura institucional y los materiales curriculares: los cuales se constituyen en las herramientas para ejercer y familiarizarse del terreno docente.
- Las investigaciones y estudios académicos relacionados con la educación, los cuales se dirigen a la comprensión de procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Y finalmente la sabiduría adquirida durante la práctica, la cual es necesaria rescatar, codificar y sistematizar para que se puedan desprender principios de adecuadas prácticas pedagógicas. Shulman, (1987: 175-181)

Un estudio de Olivares (2005), que relaciona el tipo de estrategia didáctica y el porcentaje de logros cognitivos de los niños, revela una incidencia altamente significativa. La muestra de párvulos de los segundos niveles de transición, que participan de estrategias más activas presentan un mejor nivel de desarrollo cognitivo de aquellos que asisten a aulas donde se desarrollan prácticas menos activas o tradicionales como lo categoriza el estudio.

Dentro de las prácticas activas que generan positivos logros en los niños y niñas se distinguen estrategias que:

- Promueven la capacidad de relacionar los conocimientos previos con los nuevos.
- Apoyan a los niños para que establezcan relaciones a partir de los intereses.
- Atienden en todo momento las demandas del niño que lo requiere: reafirman las explicaciones y vinculan los contenidos con hechos familiares o conocidos por los niños
- Integran a todos los párvulos a las actividades
- Establecen climas cálidos y desafiantes
- Planifican las experiencias con materiales didácticos interesantes

- Promueven la formulación de hipótesis y ayudan a la vez a encontrar respuestas
- Integran a los niños para el establecimiento de normas
- Promueven que los ejerciten su lenguaje mediante preguntas y solicitud de explicaciones
- Promueven la auto evaluación, evaluación y coevaluación de las actuaciones en situaciones didácticas.

En esta perspectiva de develar aquellas características que revelan un trabajo pedagógico de calidad, el Ministerio de Educación en Chile mediante una propuesta consensuada de estándares de desempeño profesional, a nivel nacional, (“Marco de la buena enseñanza”) busca responder a tres tipos de interrogantes básicas que abordan aspectos esenciales del ejercicio docente: “¿Qué es necesario hacer?; ¿Qué es necesario saber hacer? Y ¿cuán bien se debe hacer o cuán bien se está haciendo?”(2003:7) Este referente se subentiende que abarca a las educadoras de párvulos, aunque no se hace mención explícita al nivel.

Para responder a estos desafíos, se asume que existen un conjunto de elementos constitutivos del proceso de enseñanza-aprendizaje que se configuran como claves para un efectivo desempeño del docente, como son: las bases sociales de la educación y de la profesión docente, los contenidos del campo disciplinario, los alumnos, los aspectos generales o instrumentales considerados importantes para la docencia y el proceso de enseñanza que considera las formas de organización, las estrategias metodológicas, las acciones de enseñanza, los sentidos y los propósitos de la evaluación.

La enseñanza, desde este enfoque, tiene por objeto producir en los educandos cambios efectivos, significativos y auténticos en sus conocimientos, en sus habilidades y en sus disposiciones para aprender, generando para ello, un conjunto de acciones coherentemente integradas.

El desempeño de calidad de los docentes, de acuerdo a lo descrito en el marco de la buena enseñanza involucra dominar un cuerpo común de conocimientos, habilidades y competencias para lograr buenos aprendizajes en los alumnos.

Tomando como plataforma el ciclo total del proceso educativo, se construyen cuatro dominios, en los cuales se establece el desempeño profesional docente. Cada uno de ellos, hace referencia a los aspectos distintivos de la enseñanza, en los cuales se distinguen refinadamente un conjunto de criterios y descriptores consensuados que buscan en definitiva contribuir al mejoramiento de la enseñanza, cuales son: a) Preparación de la enseñanza, Dominio b) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de todos los estudiantes; c) Enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos; d) Responsabilidades profesionales. MINEDUC: (2003:8):

Es preciso destacar que este material está referido a las políticas docentes, a nivel general, en las cuales se estaría considerando la inclusión de las educadoras de párvulos, sin embargo, es necesario precisar que no hay mención explícita a las docentes de este primer nivel educativo, lo que genera en algunas situaciones vacíos u omisiones al momento de homologar la información. El riesgo de este tipo de traducciones simultáneas es que pueden debilitar la identidad y la misión pedagógica del Nivel de Educación Parvularia, por tanto, en esta dirección de mejoramiento y explicitación habría que proyectar las distinciones para los distintos aspectos comprometidos en el desempeño docente que están expresadas en el referente nacional para los docentes.

3. Desarrollo Curricular Basado en Estándares: Propuestas en curso en la Educación Infantil.

Asumiendo una perspectiva similar de cambios que han estado realizado países del mundo desarrollado, Chile, desde mediados de la década del 2000, se encuentra en un proceso de reforma educativa basada en estándares. La palabra estándar alude a un criterio predeterminado, a una referencia o modelo establecido.

Hablar de estándares en las políticas educativas implica establecer un conjunto de definiciones que se enmarcan en expectativas concretas a considerar y lograr en diferentes componentes que se estiman fundamentales en el sistema educativo como son: los aprendizajes, la enseñanza, el liderazgo de directores y el funcionamiento o gestión de los establecimientos. En consecuencia, bajo este escenario se presentan distintos focos de estándares.

La reforma basada en estándares es una terminología que comienza a utilizarse desde inicios de la década de 1990 y se ha ido extendiendo ampliamente con diferentes concepciones. Hamilton, Stecher, y Yuan, (2008) dando cuenta de esta diversidad y el carácter complejo de la evolución de estos sistemas, señala que independiente de que difieran en sus énfasis, todas ellas, consideran, al menos, algunas o la totalidad (6) de las siguientes características: i) la definición de expectativas académicas para los estudiantes; ii) la alineación de los elementos clave del sistema educativo para promover el cumplimiento de las expectativas de aprendizaje; iii) el uso de evaluaciones de rendimiento para los estudiantes; iv) la descentralización de los establecimientos en cuanto a que deben tomar decisiones y asumir responsabilidades en el plan de estudios y en aspectos relativos a la enseñanza; v) contar con servicios de apoyo y la asistencia técnica para impulsar el mejoramiento en los establecimientos vi) la utilización de rendición de cuentas.(2008:12-17)

En esta dirección, se han elaborado en Chile, los nuevos marcos regulatorios para el aseguramiento de la calidad, priorizando la formulación de estándares para distintas dimensiones del sistema educativo, los cuales se ven reflejados y fortalecidos en la nueva Ley de Educación General , en adelante LEG. (Congreso: 2009) que involucra una completa y profunda estructuración institucional. El foco que se busca alcanzar a través de estos cambios, se dirige a garantizar una mayor calidad en los distintos niveles educativos, generando para ello, una serie de mecanismos que involucran control, regulación, rendición de cuentas y fortalecimiento de la gestión de los establecimientos. Se pretende lograr un justo equilibrio entre la necesaria regulación de parte del Estado y la capacidad de autonomía de los establecimientos, instalando para este objetivo, un circuito de dispositivos de seguimiento y evaluación en forma alineada.

Desde esta lógica, el mejoramiento de la calidad, está asociado a la conjunción de tres factores: la función reguladora de la evaluación, la rendición de cuentas y el establecimiento de estándares. Coll y Martín (2006) En este circuito, estos últimos, asumen un rol articulador, en tanto movilizan a los otros, en favor de la calidad educativa.

La discusión tanto teórica como respecto a las consecuencias del movimiento de los estándares ha sido materia de intenso debate, coexistiendo actualmente dos posiciones, por un lado se demuestran positivos resultados en el incremento de aprendizajes, en áreas especialmente sensibles, que son objeto de mediciones como el lenguaje y matemáticas y por otro se observan estancamientos, es decir no hay cambios sustanciales Hamilton, Stecher y Yuan, (2008); Hopkins, (2007))

La contrariedad de estas visiones están mediatizadas y se complejizan por la estructura de su naturaleza y el carácter que adquieren los estándares en la implementación, el foco de los propósitos y el entrecruzamiento que se produce con la evaluación de rendimientos, la rendición de cuentas, los apoyos técnicos oportunos y la responsabilidad que asumen hoy en día los establecimientos en el logro de los aprendizajes.

Las reformas curriculares que colocan un marcado acento en las evaluaciones de los estándares de aprendizaje muestran en algunos casos efectos negativos y también inesperados como socavar el acceso a la educación de aquellos alumnos con bajo desempeño, “enseñar solo para la prueba”, o por otra parte, consecuencias complejas como: aumentar la deserción y retención escolar. Un ejemplo de ello son los Estados de Texas y Florida de USA, donde no se han presentado los incrementos deseados. (Coll y Martín.: (2006:19); Casassus, (2009); Darling-Hammond., (2004); Foster, (2002); Hamilton, Stecher y Yuan (2008); Hopkins (2007))

Es necesario tener presente, señala Darling-Hammond (2004:15) que “los datos de las evaluaciones son útiles para crear sistemas más responsables en la medida que entregan información relevante, válida, oportuna y útil respecto del rendimiento de los alumnos individuales y de la medida en que las escuelas están atendiendo sus necesidades”

Probablemente uno de los puntos sensibles en torno a la política de los estándares, es que existe el supuesto de que los establecimientos podrán superar sus debilidades al informarse de ellas, busquen las causas y tomarán las decisiones oportunas, sin embargo, el proceso no obedece a una ruta esquemática y lineal, sino por el contrario coexisten una multiplicidad de factores que complejizan el camino que pareciera tan fácil. Al respecto Coll y Martin, aseveran “En otras palabras, el elemento clave de los procesos de toma de decisiones implicados en la conducción de los cambios curriculares no son los resultados de las evaluaciones de rendimiento, sino el filtro interpretativo utilizado para derivar, a partir de ellos, propuestas concretas de acción”.(2006:21).

Delimitando una línea temporal, el movimiento de los estándares comenzó en Inglaterra y en algunos Estados de EEUU a mediados de la década de los 80 y se extendió en los 90 a Australia, Canadá, Holanda, Suecia y otros países de Europa y posteriormente a América Latina como Honduras, Colombia, Argentina, Guatemala. En el caso específico de la educación infantil, las primeras expresiones de estándares se iniciaron a fines del noventa en EEUU y luego durante la década del 2000 se fueron extendiendo con gran velocidad a través de un proyecto liderado por UNICEF que abarca una gran cantidad de países de distintos continentes. Kagan y Brito (2005).

Una entrada que requiere detención en los análisis, da cuenta que cuando los estándares adquieren rigidez en su diseño e implementación, aumentan los cuestionamientos, en el sentido de la perspectiva que pueden adquirir en la práctica pedagógica y en el comportamiento de los propios estudiantes. Un caso es Inglaterra que ha ido ajustando y perfeccionando y también reformulando su política basada en estándares. Un estudio que examina la educación primaria a lo largo de 40 años, da cuenta de esta gran complejidad, de la cual se derivan un conjunto de 75 recomendaciones. El reporte en materia de estándares y su articulación con sistemas de medición muestra que no han sido positivos los efectos en materia de calidad. Alexander (2008). Hofkins y Northen. (Eds) , (2009,)

En cambio, una perspectiva flexible que coloca el acento en el apoyo y la orientación -con horizonte hacia la equidad-, modifica las aprensiones, especialmente

las referidas a la homogenización y las medidas que conllevan la aprobación obligatoria.

Los promotores de reformas basadas en estándares, prevén que los estándares curriculares deberían impulsar iniciativas tendientes a movilizar más recursos hacia el aprendizaje como el diseño de propuestas curriculares, materiales, evaluaciones de alta calidad, cursos y guías de capacitación a docentes, entre otros. Darling-Hammond, (2004:2)

Desde el vértice de las preocupaciones, surge el reduccionismo, la uniformidad y el inicio de procesos de homogenización curricular que podrían invisibilizar la riqueza de la diversidad cultural. Un principal riesgo es cuando los estándares “operan como políticas aisladas”. Tamassia, (2006: 86). Así también, cuando se pone el foco en evaluaciones estandarizadas, donde emergen usos como: la generación de rankings entre establecimientos sin considerar los contextos educativos Casassus (2009).

Dentro de las consecuencias que se desprenden de los resultados evaluativos se encuentran aquellas relacionadas con los alumnos, los educadores, los directores y los propios establecimientos. En el caso de los alumnos, “son el uso de los puntajes para fines de promoción, agrupación (“tracking”) y graduación. En el caso los educadores y directores, “cuando se utilizan los puntajes para determinar las recompensas por méritos o un potencial despido”. Y en el caso de las escuelas, se describe el reconocimiento o fondos adicionales cuando los puntajes son positivos, en cambio cuando los puntajes son negativos, las escuelas son objeto de intervención o en situaciones extremas, se les sanciona con la pérdida de inscripción. Darling-Hammond, (2004:2).

Se deriva, a partir de lo anterior, que un factor altamente debatido en reformas basadas en estándares, son las informaciones públicas. En efecto, las rendiciones de cuenta son un punto sensible, dado que impone una presión sobre los actores del sistema y esa presión sin apoyo puede tener efectos negativos. Cassasus, (2009) En este sentido, surge la necesidad de cautelar una posición más prudente y crítica, respecto a la centrar fundamentalmente la política de estándares en las evaluaciones de rendimiento. Se desprende que los sistemas de medición por sí mismo no mejoran los

resultados de aprendizaje. Forster,(2002), Hamilton.,Stecher, y Yuan., (2008) , Aunque sí podrían desencadenar bajo ciertas condiciones, procesos de mejora de la calidad de la enseñanza, Schleicher., (2005) citado por Coll y Martín, (2006:19). Más aún, como afirma Kendall, (2001:3) podrían constituirse en una palanca para movilizar cambios curriculares en la medida que se produzca un alineamiento entre los distintos elementos.

En este punto Hamilton.,Stecher y Yuan, (2008) sugieren explorar otras formulas más flexibles, abiertas y equilibradas como un sistema global de indicadores multidimensionales. Con ello, se busca promover evaluaciones de alta calidad que explora diferentes alternativas y que no se centra en solo en determinadas habilidades. En este sentido, los autores plantean un sistema de “indicadores mezclados” en el que algunos de los resultados se pueden medir en forma anual, otros periódicamente y en el que algunas habilidades se miden a nivel de los estudiantes, mientras que otras se miden a nivel de aula global, de manera de equilibrar y producir una mejor base para el seguimiento (2008:10). Esta innovación podría contribuir a redireccionar la tendencia a que las reformas basadas en estándares se reduzcan a reformas basadas en pruebas, recuperando una visión más sistémica y amplia del sistema educativo

Dentro de las lecciones aprendidas, que han logrado matizar las posiciones divergentes en esta materia está la necesidad de articular las propuestas de estándares de aprendizaje con otros adicionales que actúen a modo de sinergia en el sistema educativo para lograr efectivamente avanzar en la calidad educativa. Con ello, se está haciendo referencia a los estándares de competencia de los docentes y directivos, como así también aquellos relacionados con la gestión de los establecimientos, lo que Hamilton, Stecher y Yuan, (2008) identifican como estándares complementarios. Es decir al conjunto de factores involucrados en la organización y el funcionamiento de los centros educativos. Asimismo se ha visto que la implementación de los estándares para alcanzar buenos resultados requiere necesariamente contar con apoyos. Es necesario encontrar un equilibrio entre la rendición de cuentas y la asistencia técnica a los establecimientos. El apremio por cumplir las expectativas, el efecto de informar, y dar cuenta, pública, son todas demandas que ejercen una presión en los actores, especialmente en aquellos que tienen más dificultades para cumplirlos. Hopkins, (2007).

Hamilton, Stecher, y Yuan., destacan como recomendación, que para promover la consecución de las expectativas, es necesario la alineación de los elementos claves del sistema educativo. Esto último, considera la congruencia de criterios, pruebas, currículo, asistencia técnica, recursos, entre otros. (2008:2). En esta misma dirección, Tamassia, acentúa que “el desarrollo de implementación de estándares requiere una alineación de todos los aspectos de la enseñanza del aprendizaje, como la formación docente, desarrollo del currículo, materiales de capacitación, clases de recuperación e instrumentos de evaluación, entre otros. (2006:88)

Desde este enfoque que busca articular -se observa en algunos países que están adoptando modelos de reforma basados en estándares- la necesidad de alineación curricular, como un principio esencial para alcanzar una mayor consistencia y efectividad de las políticas educativas, es decir la creación de una triada, que combine consistentemente curriculum, estándares y evaluación. El alineamiento de los diferentes componentes curriculares refleja una mirada sistémica y comprehensiva del sistema educativo. En esta perspectiva se encuentran países como Australia, Nueva Zelandia y Chile Coll y Martín (2006); Ferrer, (2009); Forster, (2002).

Hamilton, Stecher, y Yuan, analizando las características de las reformas basadas en estándares, señalan que efectivamente la alineación y coherencia de los diferentes componentes del sistema educativo surgen como clave central para mejorar la calidad educativa. Aseveran que “la influencia de la alineación de hoy es evidente en el gran número de libros de textos, sistemas de evaluación y materiales de desarrollo profesional...” (2008:14)

La fijación de estándares requiere despejar aprehensiones que contemplan desde su definición hasta los diferentes usos que se puedan derivar. En efecto, se evidencia particularmente en el terreno de los estándares curriculares, una aparente ambigüedad en su nominación, que responde a la naturaleza de su significado.

La palabra estándar se asocia a un patrón o modelo a seguir, lo que conlleva a homologar o uniformar. Esta visión en estricto rigor tiende a estrechar la creatividad y la autenticidad del comportamiento humano y por ello en el campo educativo se ha

relativizado su significado, derivando a que el estándar se asocie a expectativas desafiantes y a la vez alcanzables. Kagan y Brito (2005). En este horizonte, la noción de estándar va adquiriendo en la práctica un significado distinto se busca aludir a la calidad del logro de aprendizaje y al grado de excelencia del logro. No obstante, el esfuerzo por resignificar el concepto, la palabra estándar tiene igualmente un peso simbólico que es difícil de cambiar. Por ello, algunos países han denominado con otros nombres los estándares, como por ejemplo en Australia y también en Chile, se identifican como mapas de progreso del aprendizaje y en EEUU en los primeros años de educación infantil, se refieren a ellos como pautas de aprendizajes, mientras que en el nivel kínder y prekinder se identifican como estándares, en Inglaterra, se reconocen en la educación infantil como metas de aprendizaje.

Cuando se hace referencia a los estándares en educación, se identifican los estándares de contenido y los estándares de desempeño. Los primeros son marcos referenciales que definen expectativas respecto a lo que los niños y niñas deberían saber y hacer. Kagen y Britto (2005). “Responden a la pregunta ¿qué se espera que sepan, comprendan y sean capaces de hacer los alumnos? Los estándares de contenido explicitan lo que se valora como aprendizaje”. Foster (2007:3).

En cambio los estándares de desempeño aluden al nivel que alcanza el desempeño. “Responden a la pregunta ¿cuán adecuado es el desempeño de un alumno a una edad, nivel o etapa escolar determinada?” Estas expectativas representan un juicio de valor acerca de lo adecuado del desempeño de los alumnos.” Foster, (2007:3).

Hamilton ,Stecher y Yuan identifican a los estándares de contenido como estándares académicos y afirman que “se convierten en el punto focal para el cambio de otros elementos del sistema educativo” (2008:13). Respecto a los estándares de desempeño, los reconocen como estándares de rendimiento, los que “indican el nivel de logro esperado respecto a las norma de contenido.”

A propósito de las diferentes conceptualizaciones que se asumen en los procesos de desarrollo de estándares de aprendizaje, Kendall, (2001:1-4) puntualiza una serie de distinciones que se encuentran en esta materia, a saber: a) estándares de contenido, b) descripciones específicas, indicadores o hitos (benchmark en inglés), c)

tópicos (strand or topic en inglés), d) estándares de desempeño, e) estándares de aprendizaje continuo.

Dentro de este conjunto de definiciones, se logran distinguir claras coincidencias con los autores mencionados respecto al significado de los estándares de contenido y de desempeño. En cuanto a los primeros, Kendall, señala que es “una descripción resumida de lo que el estudiante podría saber y/o saber hacer dentro de una particular disciplina”. En cambio los estándares de desempeño especifican “how good is good enough” [que tan bueno es lo suficiente bueno], en otras palabras describen niveles o rangos de desempeño.

Respecto a las otras definiciones (benchmark- strand or topic), el autor destaca que son distinciones que buscan aportar a mayores niveles de precisión, claridad, comunicabilidad y orientación de los estándares de contenido. Por ejemplo, benchmark, lo define como “descripciones específicas de conocimientos y habilidades que los estudiantes podrían adquirir en un particular punto de su escolaridad”.

En relación a la definición de los “estándares de aprendizaje continuo”, el autor da a conocer una categoría distinta a las generalmente utilizadas, dado que se busca indagar en los contenidos transversales, es decir no se vincula directamente con una disciplina específica, sino que logra traspasar una variedad de ellas, como por ejemplo, el estudiante aplica la toma de decisiones técnicas, lo que hace referencia a la autorregulación, la habilidad para trabajar con otros, el pensamiento crítico [ámbitos claves en la educación infantil].

La experiencia internacional (países como EEUU, Inglaterra y los que forman parte del proyecto de UNICEF) reporta que en la educación infantil, la tendencia ha sido que los estándares se formulan como estándares de contenido.

En la literatura, particularmente en lo que refiere a los estándares de aprendizajes para la primera infancia, se pueden encontrar distintas denominaciones que abarcan desde competencias, cheklists (listados de chequeos), benchmarch, (hitos, indicadores) estándares de aprendizaje, expectativas, guías, resultados de aprendizajes,

normas de orientación del aprendizajes preescolar, pautas de aprendizaje, mapas o metas de aprendizaje.

Como es posible apreciar, no existe un modelo único de formulación, sino levantamiento de criterios para su organización, elaboración y formulación. Al respecto, Kendal, plantea que los estándares de aprendizaje deben ser formulados en forma clara y específica, con un lenguaje preciso, concreto, libre de tecnicismos. (2001:6)

Dentro de esta categoría de estándares de aprendizaje se encuentran dos modelos de diseño de estándares. Existen por un lado, los que se enuncian como resultados de aprendizaje (listed outcomes), a modo de indicadores que son al término de una etapa escolar y/o en correspondencia a tramos de edad. National Center for children, families, teachers college,, Columbia University and UNICEF (2003) [este modelo fue el utilizado por el proyecto de UNICEF impulsado el año 2003 con seis países]. Y por otro lado, se encuentra un modelo más reciente, que se reconoce como mapas de progreso (progress map.)

En esta formulación, los estándares se presentan como “un conjunto ordenado de resultados de aprendizaje que describen la dirección del crecimiento o progreso del aprendizaje”. Forster (2007:3). La diferencia con la primera opción, radica en otorgar una línea de continuidad y progresión a los aprendizajes, en un orden en que típicamente se desarrollan. Se establecen niveles o etapas interrelacionadas, dentro de un continuo. Bajo este supuesto, se busca que “los Mapas de Progreso se constituyan en un marco de referencia para dialogar sobre el aprendizaje que se espera y que, a partir de trabajos prácticos realizados por los mismos alumnos, sirvan para juzgar dónde se encuentran en esta progresión para determinar hacia dónde deben avanzar” MINEDUC (s/f:10)

Ferrer indagando en los distintos enfoques adoptados por países de América Latina, identifica en el diseño de Chile tres características: los aprendizajes son descritos en progresión, se utilizan evidencias empíricas para su fundamentación y se le asigna una gran importancia a la comunicabilidad de los estándares. Respecto al modelo de progresión, destaca que está opción “..es muy relevante desde el punto de

vista del mejoramiento, ya que lo que se busca no solo es describir si un alumno ha alcanzado o no determinado nivel, sino poder describir dónde está en relación al estándar y cuán lejos está de alcanzarlo”. (2009:12-13)

Una de las premisas fundamentales para el desarrollo de estándares de contenido, que son en definitiva los que tienen más permanencia en el tiempo, es que su diseño debe basarse “en las expectativas culturales y nacionales: estos se construyen a partir de lo que deberían hacer y saber los niños de determinada edad, en determinado país”. Kagen y Britto (2005:2). Por tanto los estándares de contenidos son propios para cada país. Cada uno decide la ruta de diseño, los ámbitos y su formulación, son acuerdos nacionales de gran relevancia, dado que finalmente pasan a configurarse en instrumentos conceptuales que impactan significativamente en las políticas curriculares.

Hamilton, Stecher y Yuan respecto a este punto, señalan que la mayoría de los defensores de los estándares académicos [de contenido] sostienen que estos deben ser uniformes y aplicables a todos los estudiantes, lo que implica que el sistema debe adoptar las expectativas comunes para todos. Agregan que una característica esencial es que los estándares requieren ser desafiantes. (2008:13)

En Chile, país que recientemente ha formulado 16 estándares de contenido para la primera infancia, define que “son expectativas desafiantes y alcanzables por los niños y niñas que tengan oportunidades de aprendizajes apropiadas. Es decir, señalan desde una perspectiva nacional, lo que se valora como logro de aprendizaje...” MINEDUC (2008:7). Este enfoque, sostiene que los estándares de contenido se configuran como referencias o criterios predefinidos.

Centrarse en la formulación de estándares de contenidos, ha sido una opción de la educación infantil, lo que de alguna manera resguarda las aprehensiones que surgen en torno a esta política. Recogiendo estas preocupaciones, Cassasus, (2009: 4) plantea la siguiente interrogante: “¿es posible tener estándares (referencias) sin estandarizar?”. El mismo autor responde que si es posible, argumentando sobre ello que: “Tener estándares como referencias sin estar vinculados a los estándares de desempeño, abre

posibilidades tanto en términos de flexibilidad curricular, de evaluación, de profesionalización entre otros ámbitos.”

Bajo esta misma consideración Tamassia, señala, a la luz del debate internacional, que a pesar que no hay acuerdo sobre el valor formal de los estándares, los educadores sí concuerdan con la necesidad de contar con un referente que defina “qué deben aprender y ser capaces de hacer los estudiantes en cada nivel de escolaridad en una forma más consistente e informativa”. (2006:87)

Desde esta perspectiva, el alcance y el protagonismo que pueden adquirir los estándares en las políticas educativas van a depender de sus niveles de flexibilidad o rigidez de origen. En efecto, las preguntas iniciales para orientar este camino se extienden en torno a sus finalidades; ¿se busca direccionar y controlar los procesos y resultados de aprendizajes? o desde otro vértice ¿importa fundamentalmente orientar, guiar el aprendizaje y garantizar la equidad educativa?.

La autora Scott-Little,(2007:3), a propósito de los resultados de una encuesta sobre las tendencias en las políticas y prácticas de las pautas de aprendizaje preescolar (early learning guidelines en inglés) señala que la necesidad de contar con expectativas para el desarrollo y el aprendizaje en la primera infancia obedece esencialmente a cinco razones: a) los niños y niñas -de acuerdo a lo que revelado la investigación presentan amplias capacidades de aprendizaje y que las experiencias que tienen antes de ingresar a la escuela tienen una importancia fundamental para el éxito en su desarrollo futuro; b) la definición de expectativas en estas primeras etapas facilita y orienta en los personas encargadas de los niños y niñas en etapa preescolar una comprensión compartida acerca de lo que deberían ser y ser capaces de hacer, c) la necesidad de favorecer programas educativos de alta calidad para todos los que se encuentran en la etapa preescolar d) mejorar los resultados de quienes asisten a programas de educación infantil y e) contribuir a clarificar la intencionalidad pedagógica de la enseñanza, favoreciendo de esta forma mejores resultados.

En el campo de la educación infantil, esta nueva mirada respecto al planteamiento de estándares se encuentra en distintos grados de desarrollo por la reciente legitimización y valoración de este nivel al interior del sistema educativo y

porque además es una iniciativa que no está exenta de polémica, a pesar de que la tendencia, han sido los estándares de contenido.

En efecto, en torno a la elaboración de estándares de aprendizaje, se plantean un conjunto de cuestionamientos que van desde posiciones extremas que abogan que a tener presente las particulares características del desarrollo y aprendizaje de los niños, a otras, que relevan más bien los efectos que podrían provocar. (Brown,(2007); Scott-Little; Kagan.; Frelow (2003)) Dentro de estos matices se argumenta por ejemplo que la propia naturaleza del desarrollo que presentan los niños no admite el pronunciamiento de normas o pautas que precisan expectativas de aprendizaje típicas, se suma a esta premisa que el comportamiento en materia de progreso del desarrollo tiene distintos ritmos e intensidades, en ocasiones los niños se demoran en adquirir los logros y en otros momentos los alcanzan en tiempos breves. Una muestra de ello, son aquellos niños que incrementan su lenguaje en solo días. Por otra parte, el desarrollo de los niños está fuertemente influenciado por el entorno, en otras palabras por las oportunidades que se le presentan, las que pueden diferir sustancialmente entre uno y otro, por tanto no depende de ellos. Una tercera preocupación es que la pedagogía con párvulos, recoge y se fundamenta a partir de los intereses y necesidades propias de los niños, otorgándole un sello único y auténtico, la introducción de pautas inhibiría esta característica, dado que la práctica pedagógica estaría centrada en el cumplimiento de los estándares en vez de los niños y sus particularidades. Esta situación se podría ver agudizada si los estándares están alineados a sistemas de responsabilidad educativa que incorporen implícitamente algún tipo de amenaza como son las sanciones a los establecimientos, educadores y niños.

El conjunto de estas consideraciones, advierten la necesidad de estudiar en profundidad cada medida de política pública hacia la primera infancia. En este sentido, la lógica lineal de adaptar o extender hacia abajo las iniciativas de cambio o reforma curricular que sostienen para los otros niveles, no necesariamente tendrán los mismos efectos deseados para el nivel preescolar, por el contrario, en ocasiones, las consecuencias hasta pueden ser negativas y contraproducentes para los niños y niñas que se encuentran en esta etapa. Un caso que refleja este comportamiento es Inglaterra que de acuerdo al estudio de la educación primaria británica a lo largo de 40 años, concluye que se han adelantado demasiado los objetivos y los contenidos escolares

para niños muy pequeños. Entre los 4 y 5 años se afirma, que es muy temprano para recibir una educación formal basada en materias disciplinarias, aludiendo a los efectos de la escolarización, En esta etapa, se deberían promover las habilidades sociales, el lenguaje, la confianza, a través de juegos e interacciones. Se detecta de parte de los educadores una marcada presión por elevar los niveles educativos especialmente en lenguaje y matemáticas y por otra parte, se revela la presencia de un modelo de carácter formal en desmedro de metodologías lúdicas, lo que no significa que vaya a ser mejor educativamente. Por el contrario, el informe sostiene que hoy día la investigación sugiere lo opuesto, es decir el aprendizaje formal (escolarizado) demasiado pronto, puede ser peligrosamente contraproducente.

Alexander. (2008). Hofkins y Northen. (Eds) , (2009).

Los países que han desarrollado estándares de aprendizaje en la educación infantil, presentan una diversidad perspectivas frente a esta iniciativa. Para algunos los estándares surgen como la única opción curricular, es otras palabras se traducen en el único referente curricular dado que no contaban con orientaciones específicas para esta etapa, en otros casos, han servido para reemplazar las propuestas curriculares y, en cambio otros, lo han integrado como un aporte que complementa el currículo oficial, como ha sido el proceso desarrollado en Chile.

En el caso de Inglaterra, se optó en el año 1999 por desarrollar una guía curricular cuyo nombre en inglés es “Curriculum guidance for the foundation stage” y correspondía a la etapa desde los tres hasta los cinco años. Más adelante el año 2008 se actualiza incorporando los primeros tramos de edad y se denomina en inglés The early years foundation stage: setting the standards for learning, development and care for children from birth to five <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/157774> extraído el 12 de febrero 2010.

En ella se consideran objetivos educativos terminales o metas de aprendizaje temprano para la etapa preescolar y además un desglose de resultados preliminares o niveles de logro que pasan a constituirse como los pasos previos para el logro de dichos objetivos. En su estructura se identifican seis áreas de de aprendizaje y cinco niveles de logros que se asocian a tramos de edad. Por cada área se definen una conjunto de temáticas o dimensiones más específicas, una serie de indicadores (en inglés stepping stones) y sugerencias a los educadores de manera de orientar el

quehacer pedagógico. Para complementar este material, se diseñó una pauta de observación que abarca desde 0 a 5 años y que contiene trece dimensiones de valoración y nueve niveles de logro (Early Years Foundation Stage Profile, denominada anteriormente Foundation Stage Profile) con el propósito de evaluar el grado de logro de los objetivos educativos terminales. <http://www.nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/83972>, extraído el 12 de febrero 2010. Estos materiales declaran un esfuerzo por vincular el curriculum y la evaluación, entregando además orientaciones concretas para los educadores y las familias.

En el caso de Estados Unidos: Washington, se elaboraron el año 2005, estándares para tramos que comprenden entre el nacimiento hasta la entrada al kínder, estableciendo cuatro cortes: 0 a 18 meses; 18 a 36 meses; 36 a 60 meses; 60 meses hacia la entrada al kínder. Se especificaron 73 metas con el enfoque de resultados que cruzan cinco dominios, los cuales consideran diferentes aspectos del aprendizaje y el desarrollo <http://www.del.wa.gov/publications/development/docs/BenchmarksSP.pdf>, extraído el 12 de febrero 2010.

En el Estado de California se plantearon resultados de aprendizaje en progresión (en inglés Desired results for children and families año 2003) que considera desde el nacimiento hasta el prekínder, determinando cuatro tramos de edad (0-7 meses; 8-17 meses; 18-35 meses, 3 años/ Prekínder) que difieren levemente del anterior ejemplo. Contempla dimensiones específicas e indicadores que definen los resultados esperados, en forma más concreta, de manera que puedan ser medidos. [Este material ha sido actualizado en marzo 2008] <http://www.cde.ca.gov/sp/cd/ci/desiredresults.asp>, extraído el 12 de febrero 2010.

En Australia (South Australia) los estándares se desprenden del marco curricular bajo el enfoque de mapas de progreso, definiéndose diversas áreas de aprendizajes asociados a bandas o tramos de edad que abarcan desde el nacimiento hasta los cinco años, los cuales no están direccionados a las estructuras de corte de los establecimientos. Forman parte del sistema de rendición de cuentas y de evaluación. Para el primer tramo que comprende las edades de cero a tres años se definen tres áreas

y para el siguiente tramo de tres a cinco años, aumentan a siete áreas.. <http://www.sacsa.sa.edu.au/>, extraído el 12 de febrero 2010, [sitio actualizado el 2009]

En Chile, los estándares al igual que en Australia, los estándares se derivan del curriculum nacional (Bases Curriculares de la Educación Parvularia) y se configuran bajo el enfoque de Mapas de Progreso del Aprendizaje. Abarca desde el nacimiento hasta los seis años y comprende un total de 16 mapas que involucran los ámbitos cognitivos, afectivos, motrices, socioemocionales. En su diseño, se evidencian cinco tramos de edad (0-6 meses; 7-18 meses; 19-36 meses; 4-5 años, 5-6 años) frente a los cuales se definen expectativas que deberían expresar los niños y niñas al cumplir esa edad, además se integran ejemplos de desempeño para ilustrar como se expresan los logros de aprendizaje. Se define como un material complementario que y no tiene carácter de obligatoriedad. MINEDUC (2008)

La recopilación de experiencia internacional en materia de elaboración de estándares, tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo, como se puede observar en los ejemplos mencionados, contiene valiosa información respecto a los propósitos para los cuales fueron elaborados, los enfoques adoptados, los rangos de edad que abarcan, las dimensiones de aprendizaje consideradas y las formas de uso. Todas estas variables forman parte de las trayectorias curriculares de cada país, por tanto cada decisión responde a las intencionalidades educativas que se busca impulsar. Extraer modelos compactos, conclusiones o valorar la idoneidad de unas determinadas propuestas de estándares sin conocer en profundidad los contextos, es una misión extremadamente compleja y limitante. Detrás hay procesos que son difíciles de recorrer, reconstruir y juzgar, en los cuales intervienen una suma de factores propios de la dinámica interna de cada sistema educativo. Como afirman Coll, y Martin., (2006:21) “Los cambios curriculares no son nunca el resultado de decisiones que puedan explicarse o justificarse únicamente desde esquemas de “racionalidad” propios del diseño y desarrollo del currículo.”. Son procesos infinitamente más complejos en los que contraponen intereses, preocupaciones y ciertamente opciones ideológicas.

Desde esa mirada uno de los puntos significativos que resulta particularmente desafiante para quienes están impulsando cambios curriculares es lograr aproximarse a la comprensión de las intencionalidades educativas, aquellas que fueron finalmente

definidas, adoptadas y priorizadas por cada país, como así también el peso que realmente han ido adquiriendo en la implementación.

Estos reportes acerca de la experiencia de diseño e implementación de estándares en la educación de los primeros años, han promovido, de parte de asociaciones de infancia y de especialistas en el tema, la definición de orientaciones específicas para guiar adecuadamente el diseño e implementación de estándares, destacando los beneficios y riesgos de la inclusión de esta política.

Una de las organizaciones con reconocida experiencia en este campo, han sido UNICEF y la Universidad de Columbia quienes desarrollaron una iniciativa durante los años 2003-2005 denominada “Going Global with Early Learning and Development Standards”, cuyo principal objetivo fue la construcción de estándares nacionales de aprendizaje temprano y desarrollo en seis países: Brasil, Ghana, Jordania, Paraguay, Filipinas y Sud Africa). En el reporte final, Kagan, y Brito (2005), plantean que dentro de las principales recomendaciones debe:

- Existir una clara y evidente necesidad y compromiso del gobierno para realizar estándares de aprendizaje.
- Contar con la presencia de un aliado multisectorial como son las agencias internacionales.
- Contar con el compromiso de quienes son considerados como líderes claves al inicio, durante y hasta el final del proceso.
- Manejar una clara comprensión del enfoque de los estándares: formulación y usos potenciales.
- Tener presente que los contenidos de los estándares requieren ser comprensivos, adecuadamente secuenciados, amplios en el sentido que consideren todo el rango de dimensiones de la primera infancia y culturalmente relevantes

El proceso de elaboración de estándares, contempla de acuerdo a la experiencia de las autoras Kagan y Brito cuatro fases: i) toma de decisiones iniciales, ii) desarrollo de

los estándares; iii) validación e iv) implementación. En la primera se definen seis aspectos claves que abarcan: los principios, los participantes, las etapas de desarrollo, los rangos de edad, el formato y el referente teórico del documento, los recursos y plazos reales para completar el proceso de diseño. En la segunda fase se elaboran, precisan y ajustan las propuestas. En la tercera que refiere a la validación: se busca determinar “si el contenido de los estándares representa exactamente las expectativas para el aprendizaje y desarrollo de los niños en primera infancia”. Asimismo se busca validar si las expectativas son adecuadas a los rangos de edad. Y finalmente la cuarta etapa de implementación, se dirige a tomar decisiones respecto a los usos: capacitación de los educadores, difusión a la familia, apoyo a la evaluación diagnóstica o en el monitoreo de las tendencias que presenta el desarrollo en la primera infancia, a nivel nacional, entre otros. (2005:2-3)

La experiencia en Chile en el diseño y validación de estándares de aprendizaje para la primera infancia, como describe la investigadora Seguel, (2007:14), tomó en consideración cada una de las fases mencionadas. En efecto, dentro de los primeros acuerdos que en definitiva se traducen en la línea base a partir de la cual se construyen los estándares, se decidió establecer mediante una mesa técnica-política conformada especialmente para ello, las siguientes ocho características preliminares para su diseño:

- Abarcar el rango etario completo que involucra la educación preescolar en Chile, es decir desde los 0 a 6 años.
- Establecer hitos significativos durante la trayectoria de los seis primeros años
- Abarcar todos las áreas o dominios del desarrollo integral en forma equilibrada
- Establecer estándares fundamentales frente a cada dominio
- Definir estándares tomando dos criterios a la vez que sean desafiantes y alcanzables.
- Definir estándares que den cuenta de las expectativas esperadas al final de cada tramo o hito para espacios flexible de tiempo, dado que no todos los párvulos logran cumplirlos a la misma edad.
- Diseñar estándares en articulación con los primeros años de la enseñanza básica
- Definirlos en torno a una estructura que contenga expectativas de logro e indicadores [desempeños] que describan claramente los comportamientos.

Dentro de los avances experimentados a nivel internacional, por ejemplo, en EEUU, ya en el año 2002, un gran porcentaje de los Estados había desarrollado o se encontraba en pleno proceso de diseño de estándares (pautas o normas que definen expectativas) para la primera infancia, de los cuales la mayoría abarcaban el tramo de 3 a 5 años, solo unos pocos tenían para los primeros tres años. La elaboración se había desarrollado en forma colaborativa y su propósito era mejorar el curriculum y la instrucción y apoyar los procesos de planificación y evaluación a nivel de aula, su uso no era obligatorio y no contemplaba sistemas de evaluación. Scott-Little ; Kagan ; Frelow: (2003) Un importante hallazgo es que una gran proporción de los Estados que tenían o estaban desarrollando estándares hasta ese entonces habían considerado como marco la declaración de posición de NAEYC-NAECS/SDC (2002), en que se describen los beneficios y riesgos.

Una segunda fase de la investigación detectó, respecto al contenido de los estándares en EEUU, que diferían en cobertura y profundidad. Los que alcanzaban mayores desarrollos estaban vinculados a los dominios de lenguaje y cognición, en cambio, otros como físico-motor, socioafectivo y disposición al aprendizaje reflejaban un menor desarrollo. Del mismo modo se observaron vacíos para aquellos niños o niñas con necesidades educativas especiales. Scott-Little., Kagan y Frelow, (2005,2006)

Una tercera fase que muestra el estado de avance, respecto al diseño e implementación de estándares en EEUU, concluye de acuerdo a una investigación, realizada el 2005, que casi todos los Estados las han desarrollado y han puesto en práctica, ya sea a través de la difusión, capacitación, integración a la práctica o articulación con el curriculum y la evaluación. Se observa además un significativo aumento de estas pautas de aprendizaje para el período de 1 a 2 años, tramo que escasamente estaba considerado al inicio de este proceso. Por otra parte, dentro de los cambios se destaca, que una gran proporción de la muestra, incorpora dos nuevos propósitos de esta iniciativa: considerar estas pautas dentro de la evaluación de programas y por otra parte que formaran parte del sistema de responsabilidad de los establecimientos. Sin embargo, al informar finalmente si estaban relacionadas con algún sistema de responsabilidad, la gran mayoría no lo indicó, lo mismo, al momento

de explicitar si lo habían integrado a la evaluación. Otro tema significativo que fue detectado se refiere al esfuerzo por lograr un alineamiento con los estándares del kínder (6 años) y con los currículos, algunos pocos intencionaron la alineación con la evaluación. La orientación sobre el uso de los estándares con niños con necesidades educativas especiales fue otro aspecto que se incrementó, en cuanto a estrategias concretas. Del mismo modo, se observa la intencionalidad de incorporar la utilización de las pautas en forma obligatoria, es decir comienza a aparecer como un requisito para el funcionamiento de programas. Desde otro ángulo, también surge la necesidad de realizar monitoreos respecto al nivel de uso de las pautas, un aspecto valioso para analizar, fue que dentro de los datos se evidenciaba como registro el uso concreto de las pautas en la planificación de programas, de planes anuales o en las actividades diarias. Scott-Little , Lesko , Martella ., Milburn, (2007)

Dentro de las asociaciones por la infancia que han avanzado en orientaciones para la formulación de estándares en la primera infancia, se encuentra la NAEYC National Association for the Education of Young Children y la NAECS-SDC National Association of Early Childhood specialists in state departments of education que en forma conjunta elaboraron una declaración donde establecen consideraciones, beneficios y riesgos que involucra la introducción de esta política de estándares (NAEYC/ NAECS-SDC (2002). En esta misma dirección, convergen las recomendaciones de especialistas en esta materia: Brown, (2007); Foster, (2002); Kagan, y Brito., (2005); Scott-Little, Kagan, Frelow (2003); Scott-Little, Lesko, Martella., Milburn.,(2007);

Respecto a las recomendaciones fundamentales para la elaboración y validación de estándares, se destacan los siguientes: a) se debe tener presente que el período de la infancia tiene un valor en sí mismo que es necesario de resguardar y situar dentro del sistema educativo; b) la creación de estándares es una de las respuesta frente a una solución más amplia que busca mejorar la calidad y c) el progreso del aprendizaje y desarrollo está fuertemente influenciado por su entorno, por tanto en su redacción es fundamental reflejar esta perspectiva, d) los estándares deben ser significativos y fundamentales para el bienestar de los niños y niñas. e) la diversidad cultural es una variable imprescindible de tener en cuenta al momento de la elaboración f) es necesario tener presente los diferentes ámbitos de formación de los niños y niñas, es decir no

centrarse por ejemplo en aquellos más cognitivos g) se requiere la participación, compromiso y colaboración de los actores principales para lograr su apropiación. h) el diseño de estándares requieren un enfoque secuenciado que articule coherentemente los diferentes niveles o etapas. i) se recomienda integrar en su proceso de construcción, etapas de validación en torno a: los contenidos apropiados, la edad apropiada y la utilidad pedagógica, aunque, es necesario señalar que cada país decide las formas de emprender este proceso y los mecanismos de validación h) es necesario tener presente que el solo hecho de integrar estándares no garantiza un mejoramiento de calidad educativa, se ha demostrado que incluso los mejores estándares en cuanto a diseño, tienen una escasa utilidad cuando no hay una perspectiva más sistémica que considere una inversión mínima en desarrollo profesional, herramientas de evaluación, recursos, entre otros.

En cuanto a los beneficios subrayan que a) la descripción de estándares puede apoyar a centrar el currículum y la práctica pedagógica y obtener resultados positivos, debido a que las educadoras y también las familias cuentan con referencias concretas para orientar su trabajo educativo b) en esta dirección se afirma que el conocimiento y comprensión de parte de la familia, se constituye como una valiosa fuente para enriquecer en forma consistente el proceso de aprendizaje. c) por otra parte, se plantea como un beneficio extendido, que el proceso de construcción de los estándares puede contribuir a generar consensos entre los especialistas, frente a temas estratégicos en materia de aprendizaje. d) asimismo pone en relieve los aportes que genera una articulación adecuada, en el sentido que el diseño de estándares considera una mirada más amplia y continua del aprendizaje e) puede constituirse en un marco referencial para la elaboración de instrumentos de evaluación de aprendizajes y finalmente f) la explicitación de los estándares pueden generar mayor conciencia en la sociedad, respecto a la importancia de los primeros años.

Dentro de los posibles riesgos se señala que a) la responsabilidad de alcanzar los estándares se transfiera a los propios niños, en lugar de los equipos educativos, quienes son los encargados de proporcionar las oportunidades educativas b) un segundo riesgo, es que la información obtenida se utilice como un medio para seleccionar, marcar o retener a los niños o niñas c) por otra parte, se destaca como un comportamiento

preocupante, que frente a la necesidad u obligatoriedad de tener que controlar o evaluar los estándares, el trabajo pedagógico se pueda restringir solo al cumplimiento de los estándares, limitando el curriculum o el proyecto educativo.

Diseñar una política de estándares de aprendizaje requiere tener presente como se puede desprender de lo anteriormente señalado, tanto las recomendaciones para su formulación como así también los beneficios y los riesgos potenciales. En ese camino, asumiendo que la política de estándares ha tenido gran protagonismo en América Latina Ferrer, G., (2009), destaca un conjunto de consideraciones derivadas de una investigación realizada en cinco países de la región. Dentro de ellas, afirma que tanto los mandatos, las voluntades y los consensos a nivel de país, son fundamentales para instalar una agenda de mejoramiento educativo a partir de los estándares. Es necesario contar con evidencias y demandas concretas que justifiquen su implementación, además de que estas iniciativas sean debidamente sancionadas través de debates abiertos con los diferentes actores involucrados, de manera de lograr una conceptualización común acerca del carácter que tendrá el diseño y su posterior operacionalización. Asimismo, resulta esencial contar con las suficientes validaciones internas y externas lo que permitirá asegurar mayores grados de legitimidad y de adhesión social. Al respecto, cabe señalar que Chile, ha configurado el proceso de estándares considerando cada uno los puntos mencionados, tanto para el ámbito de la Educación Parvularia, como en los siguientes niveles educativos. En efecto, en el caso específico de la educación infantil, Seguel, (2007:13-25) describe claramente en un informe realizado para la UNICEF, los consensos alcanzados y las validaciones realizadas en la primera etapa.

En esta misma línea de las consideraciones preliminares, es conveniente poner atención en las preocupaciones que han surgido durante la implementación de los estándares, una de ellas refiere a la necesidad de equipar las oportunidades. “Cuando se va a someter alumnos a un mismo conjunto de estándares de aprendizaje, deben existir los medios para asegurar que todos ellos tengan acceso a las condiciones y recursos necesarios para permitirles cumplir con dichos estándares”. Darling-Hammond, (2004:15). La autora afirma que se requiere asegurar la existencia de oportunidades para aprender, es decir, paralelamente con los estándares de aprendizaje, se requiere “desarrollar estándares de oportunidades para aprender”, de manera de poder identificar en qué medida los establecimientos están proporcionando las condiciones adecuadas

para que los alumnos puedan desempeñarse bien y, en caso contrario, establecer los procedimientos y acciones para corregir las debilidades.

Desde esta perspectiva sistémica, resulta necesario realizar esfuerzos sostenidos para equipar oportunidades de aprendizaje y así poder avanzar en calidad con equidad como afirma un organismo internacional, en un documento de discusión sobre política educativa para el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe: una educación de calidad debe disponer de los recursos y ayudas necesarias para que todos - de acuerdo a sus capacidades- puedan alcanzar los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje. UNESCO/OREAL (2007)

Como se ha afirmado, el éxito académico, no solo dependerá de la implementación de estándares y de sistemas de rendición de cuentas (accountability) bien orientados y cuidadosamente alineados, sino también de iniciativas que contemplen la movilización de recursos y apoyos concretos a los establecimientos otorgando respuestas efectivas a los diagnósticos y a las diversas acciones de mejoramiento. Dentro de ellas, se encuentran, en un nivel claramente estratégico, todas aquellas iniciativas dirigidas a impulsar el desarrollo profesional docente. El propósito es asegurar que los educadores cuentan con los conocimientos y herramientas didácticas para enseñar a la luz de los nuevos requerimientos y contextos educativos. Este marcado énfasis en la enseñanza, se ve reflejado en las reformas desarrolladas a nivel estatal en Connecticut. Sobre este caso, Darling-Hammond., (2004:8), destaca el singular esfuerzo realizado en torno a la formación de los educadores, lo que ha significado además de contar con docentes altamente calificados, un positivo y sostenido reporte en materia de resultados de aprendizaje.

Dentro de los factores que se destacan como significativos, se señala el otorgar más tiempo para el desarrollo profesional y para la planificación compartida; el intercambio entre sí y el acceso a conocimientos más especializados permiten dar respuestas efectivas a las diversas necesidades educativas.

Hamilton, Stecher y Yuan, (2008); analizando el cuerpo de investigaciones realizadas en el ámbito de las reformas educativas basadas en estándares, concluyen que se no atribuyen cambios significativos a las prácticas pedagógicas con el solo hecho de

contar con estándares. La investigación sugiere especialmente cuando se utilizan pruebas de rendimientos que los cambios si se presentarían en el conocimiento de los contenidos involucrados en dichas pruebas [contenido de la instrucción], pero no necesariamente en la manera de enseñar, manteniéndose un alto nivel de autonomía de los educadores en su trabajo pedagógico. (2008:6).

Al respecto, Tamassia, sostiene que a pesar de que la intencionalidad de los estándares busca definir lo que los educadores debiesen enseñar, ellos continúan siendo responsables de cómo enseñarlos. (2006:86)

En consecuencia, la experiencia docente puede ser igualmente creativa en el sentido que los educadores deciden como desarrollar su práctica pedagógica, es decir determinan cuáles serán sus estrategias didácticas, los recursos para el aprendizaje y los procedimientos evaluativos a nivel de aula.

No obstante estas posibilidades de autonomía y flexibilidad curricular en torno a la implementación de estándares requieren iniciativas de capacitación y desarrollo profesional para aprovechar a cabalidad las posibles ventajas y también por otra parte minimizar las posibles consecuencias negativas que podrían generarse durante su uso. Sobre estos factores, Scott-Little, Lesko, Martella, Milburn., (2007:17), aseveran que sin un perfeccionamiento adecuado, las educadoras podrían recurrir a métodos de enseñanza de carácter rígidos sin tener presente las capacidades y ritmos de aprendizaje de los niños y niñas, es decir las prácticas pedagógicas podrían enfocarse en las pautas o estándares en vez de responder a los requerimientos específicos de los párvulos. Afirman que las pautas no se implementaran plenamente sino se presentan condiciones de mejoramiento en diferentes áreas que forman parte del contexto educativo. Esto incluye recursos, apoyos, capacitaciones entre otros.

Desde esta perspectiva, Vegas, Cerdán-Infantes., Dunkelberg., Molina, (2006:19) concluyen en torno a un estudio sobre evidencia internacional sobre políticas de la primera infancia que el desarrollo de estándares debe ser visto como un proceso que no solamente considere enunciados acerca de lo que los niños deberían aprender - saber y saber hacer- sino también deberían hacer referencia a “los insumos y procesos que deben darse y requerimientos que deben cumplirse en el centro para que el servicio

brindado sea de calidad. El desarrollo de estándares debe ser visto como un proceso que involucre a todos aquéllos involucrados en el bienestar de los niños.”

En definitiva, hablar de estándares para la etapa de los primeros años, implica considerar un sistema integral de aseguramiento de la calidad alineado, de manera de garantizar una educación de calidad, en cada una de los diversos programas o prestaciones que se desarrollan en el ámbito de la educación infantil. Para ello, es necesario que el proceso de reforma basada en estándares vaya acompañado de un conjunto de políticas que puedan incidir sólida y consistentemente en la serie de factores asociados al quehacer educativo. En efecto, los estándares van adquiriendo sentido y significado cuando se utilizan como engranaje para articular sinérgicamente los diferentes recursos y factores comprometidos en el proceso educativo. Es decir, en la lógica organizacional del diseño de políticas, los estándares debieran asumirse como un pivote movilizador del sistema educativo.

4. Desarrollo Curricular en el Nivel de Educación Parvularia en Chile: Avances y Desafíos.

Sobre este sensible tema -calidad educativa- en el nivel de educación parvularia en Chile, ha estado desarrollando una sistemática línea de trabajo en materia de desarrollo curricular que tiene una reconocida trayectoria de más de cuatro décadas, hasta el año 2001 se enmarcaba en tres tipos de programas educativos oficiales elaborados por el Ministerio de Educación que se estructuraban de acuerdo a los tramos de edad (0-2; 2-4; 4-6 años)

Cada uno de estos Programas, si bien respondían a otros contextos socioculturales y estaban elaborados bajo distintas plataformas teóricas, resguardaban postulados esenciales de la naturaleza de la Educación Parvularia como son la integralidad del trabajo pedagógico, el activo protagonismo de los niños en las actividades pedagógicas, la promoción de la autonomía y la socialización y, el rol del juego como pivote para guiar el aprendizaje. No obstante, presentaban limitaciones en cuanto a la continuidad de sus diseños; desde estructura y lenguajes más

instruccionales a planteamientos más abiertos e interpretativos. La actualización y renovación curricular que estaba experimentando los otros niveles educativos, generó la necesidad de una propuesta que pudiera reflejar los nuevos contextos socioeducativos.

En esta perspectiva, el año 2001, se pone en marcha un nuevo currículum para los primeros seis años, denominado Bases Curriculares de la Educación Parvularia, adquiriendo un carácter oficial, a nivel nacional.

Es una propuesta curricular que responde a las necesidades de actualización, reorientación y enriquecimiento de objetivos y contenidos de la Educación Parvularia cuyos cimientos se establecen en los conocimientos obtenidos de las investigaciones sobre el aprendizaje. Fue desarrollado con amplia participación de los distintos actores del sector educativo, incluyendo la opinión de las familias, además de consultas y seguimiento al primer año de operacionalización curricular. MINEDUC (2002a)

Las Bases Curriculares se identifican como una gran oportunidad de poder aportar sustantivamente a cambios significativos y de calidad en la educación de las niñas y niños, buscan contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación parvularia, integrando los intereses, necesidades características y fortalezas de los niños y niñas para potenciar aprendizajes relevantes y significativos.

Tienen el propósito de ofrecer las mejores oportunidades formativas al conjunto de la niñez del país proporcionando un marco orientador que defina para todo el nivel los objetivos y contenidos fundamentales, respondiendo al para qué, qué y el cuándo de los aprendizajes. El nuevo currículo ofrece a las educadoras un conjunto de fundamentos, objetivos de aprendizaje y orientaciones para el trabajo con niñas y niños, en una lógica de continuidad, coherencia y progresión curricular (desde los primeros meses a los seis años de vida,) es decir en las distintas etapas de la educación parvularia y en articulación con los primeros años de la educación básica. Proporciona paralelamente un conjunto orientaciones esenciales para que puedan ser desarrolladas por las distintas modalidades y programas que forman parte de la Educación Parvularia, es decir no solo a los que están integrados al sistema escolar, sino a todos los centros que tienen orientación educativa. MINEDUC (2002a:10)

Este referente curricular, ha significado no tan sólo legitimar el componente educativo en este nivel inicial, sino también promover una serie de iniciativas para lograr su apropiación curricular a nivel de aula. Se busca proyectar, de acuerdo a los mecanismos utilizados para el diseño curricular un tipo de *apropiación creativa* como describen Jacinto y Freites Frei (2006), citado por Avalos (2006:2) donde se integran armónicamente los saberes, nuevos y viejos, en una propuesta contextualizada.

En efecto, la matriz del referente curricular se define como una proposición común y flexible que posibilita a los establecimientos o centros educativos a formular su propia propuesta más específica al igual que los niveles educativos de básica y media. Es decir, se parte del supuesto que los docentes presentan las competencias suficientes para diseñar programas o proyectos contextualizados a su realidad.

Dentro de las componentes que caracterizan las Bases Curriculares se destacan en un primer nivel los fundamentos y principios pedagógicos que sostienen la propuesta y en un segundo nivel los planteamientos de objetivos y aprendizajes esperados, acompañados de orientaciones. Se estructura por tres ámbitos curriculares, a partir de los cuales se derivan ocho núcleos de aprendizaje. En cada uno de ellos se definen aprendizajes esperados que cruzan transversalmente los dos ciclos especificados de 0 a 3 años y de 3 a 6 años. En un tercer capítulo se entregan orientaciones y criterios generales para los diferentes contextos de aprendizaje, referidos a: la planificación, las comunidades educativas, la organización del espacio educativo, la organización del tiempo y la evaluación.

Es valioso destacar que la construcción curricular en este nivel educativo al igual que los otros, en estricto rigor, son decisiones que más que tratar de apoyarse de verdades paradigmáticas, obedecen a un cúmulo de reflexiones, conocimientos y experiencias que portan los propios curriculistas, como expresa Madgenzo respecto al proceso de desarrollo curricular llevado en Chile. Esto no significa que detrás esas decisiones no hay esquemas, opciones teóricas, ni ejemplos de buenos currículos y en ningún caso falta de consultas y aprobaciones, solo se pretende afirmar que estos procesos se caracterizan por no utilizar a priori afirmaciones teóricas “duras” que cierren o bloqueen las posibilidades de crear y redireccionar. (2007:58-59).

Dentro de los hitos que caracterizan este proceso de apropiación curricular en la educación parvularia, a lo largo de siete años, se destacan: la difusión curricular, la instalación de centros pilotos y la oferta diversificada de cursos de perfeccionamiento a través de distintas estrategias. En efecto, el año 2001 y 2002 se desarrolla la difusión curricular a través de masivos encuentros con los diferentes actores del sistema educativo y se instalan centros pilotos en diferentes tipos de establecimientos con el propósito de generar criterios y orientaciones que contribuyan al diseño de políticas de perfeccionamiento, asesoría y seguimiento y evaluación. Ese mismo año, junto con distribuirse el nuevo currículo a la totalidad de jardines infantiles salas cunas, escuelas públicas del país se realiza el primer perfeccionamiento a nivel nacional de las Bases Curriculares a través de cursos presenciales y televisión educativa, abarcando un total de 10.000 profesionales de la educación parvularia. MINEDUC (2005^a-b, 2002^a-b)

A partir del años 2003 en adelante, centrando sus desafíos en la renovación de las prácticas pedagógicas, las diferentes instituciones educativas de infancia, respondiendo a sus propios requerimientos y condiciones estructurales, continúan con el proceso de perfeccionamiento, abarcando a grupos de profesionales y técnicos de la educación parvularia y con la instalación de recursos de apoyo directo al aula, como son materiales didácticos, guías, orientaciones para la evaluación, entre otros.

En los siguientes años, particularmente lo que refiere al ámbito de las escuelas y colegios, es decir para los tramos mayores, el foco de atención se dirige hacia la evaluación y la didáctica. En materia de evaluación se elabora un instrumento formativo para la evaluación de los aprendizajes esperados con el propósito de diversificar y movilizar la práctica pedagógica y en el ámbito de la didáctica se busca profundizar en campos más especializados, que involucran conocimientos en lenguaje, matemáticas, lenguajes artísticos y motricidad, respondiendo a las iniciativas que el Ministerio de Educación se había propuesto para los otros niveles educativos. MINEDUC (2005b)

A la luz de la trayectoria de ocho años de implementación y de lo que se desprende de las publicaciones en torno a este proceso, se desprende una escasa o casi nula investigación respecto a aspectos fundamentales de la operacionalización a nivel

de aula. Por ejemplo lo que refiere a la cobertura curricular alcanzada durante el año, fue únicamente explorada en los momentos iniciales de la puesta en marcha. Es decir, no se cuenta con suficientes investigaciones acerca de los reportes de las necesidades curriculares de las educadoras, solo se encuentran estudios exploratorios, débilmente sistematizados y los resultados de matrícula y aprobación de los cursos de perfeccionamiento curricular. MINEDUC (2005^a-b, 2002^a-b)

En este contexto curricular, el nivel de Educación Parvularia inicia a partir del año 2006, un conjunto de nuevas medidas curriculares, en una línea similar a lo que se proyecta para los otros niveles. Se decide generar estándares de contenido para la primera infancia [Mapas de Progreso del Aprendizaje] y orientaciones curriculares y didácticas específicas para los niveles de transición [Programas Pedagógicos para 4-6 años], los que se inscriben como materiales complementarios, no obligatorios.

Los programas para primer y segundo transición (4 a 6 años) son considerados por la Unidad de Curriculum y Evaluación, del Ministerio de Educación de Chile, como “las primeras herramientas didácticas de segunda generación”, dado que se diseñan tomando como referente las expectativas de aprendizaje recientemente definidas a nivel nacional, lo que ha servido como valioso insumo para los ajustes curriculares de los otros niveles educativos. Es decir los estándares forman parte intrínseca de esta reciente propuesta de Programas; estos, se visibilizan y le dan consistencia al enfoque de aprendizaje que se ha adoptado en las políticas de desarrollo curricular. MINEDUC (2008-2009)

. Los programas se caracterizan por su flexibilidad y autonomía curricular al momento de la aplicación. Establecen en forma más precisa el “*qué*” *deben aprender* y, directa o indirectamente, plantean el “*cómo*” desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, admitiendo en este sentido interpretaciones diversas.

En otras palabras, las educadoras desde el año 2008, cuentan con una carta de navegación que además de contener más distinciones curriculares, , precisan aspectos específicos para observar y monitorear el aprendizaje. Es una contribución concreta al trabajo en aula. Lo que no significa que al momento de su implementación, no se

requiera tomar decisiones internas, por el contrario deben ordenar, organizar y complementar la ruta, respondiendo pertinentemente a los contextos educativos.

Desde esa mirada, se pretende que estos materiales curriculares puedan facilitar en los docentes, por una parte, la labor cotidiana en torno a la planificación y evaluación y por otra, contribuir en la comunicación y compromiso de parte de las familias en el logro de los aprendizajes: explorando nuevas y reconocidas estrategias didácticas, comprendiendo e identificando las secuencias de aprendizajes, focalizando la intencionalidad pedagógica, reflexionando e intercambiando con sus grupos de pares respecto a la práctica pedagógica, generando nuevos materiales, seleccionando recursos apropiados, entre otras posibilidades. MINEDUC (2008 a-b-c)

Son soportes curriculares que buscan mejorar la efectividad de las prácticas pedagógicas de las educadoras que están insertas en la escuela, respondiendo a la actual demanda de cumplimiento de mejores logros de aprendizaje, especialmente de aquellos grupos más vulnerables, en los cuales la política educativa está focalizando sus esfuerzos técnicos y económicos. Se perciben como instrumentos que contribuyen a romper las barreras de inequidad, como afirma Fosrter (2002)

Es una entrada que busca apoyar la gestión técnica, pedagógica y didáctica que realizan los docentes en las escuelas y conjuntamente resguardar la identidad curricular y didáctica del nivel que se ve amenazada por el fenómeno de la escolarización.

Esta decisión, si bien en estricto rigor no está respaldada por sólidas investigaciones respecto a la implementación curricular, como se señalaba anteriormente, sí recoge lo que la evidencia sugiere a partir de las lecciones que entregan las escuelas efectivas y por otra parte lo que destacan las investigaciones nacionales en cuanto a formación inicial y prácticas pedagógicas. También refleja los resultados de la evaluación docente realizadas a las educadoras de párvulos que se desempeñan en escuelas públicas, en cuanto a las debilidades de formación encontradas como son: evaluación, planificación, reflexión pedagógica. Otro factor que se adiciona a estos argumentos y que se inscribe en otro ámbito, hace referencia a las condiciones estructurales en que realizan su trabajo. Las educadoras no cuentan con tiempo suficiente para planificar la enseñanza, por el contrario los tiempos disponibles

han disminuido al asumir la jornada completa. Este factor que es un consenso extendido entre los docentes, investigadores y especialistas en política educativa, tiene una alta significancia en los países que han logrado avanzar en calidad educativa.

La combinación de los tres factores mencionados: a) claves pedagógicas que inciden en las escuelas efectivas, b) requerimientos para un mejor desempeño docente y c) condiciones estructurales para llevar a cabo con el trabajo pedagógico y cumplir con metas de aprendizaje, son los que en definitiva impulsaron el diseño de estos soportes curriculares para la Educación Parvularia.

En efecto, las escuelas efectivas en contextos vulnerables, acentúan la importancia de organizar el trabajo pedagógico, es decir, planificaciones con metas claras, con estructura, con alto aprovechamiento del tiempo y donde la evaluación se traduce en una retroalimentación regular del aprendizaje. La necesidad de preparar y no de improvisar forma parte de las premisas. Bellei, (2004b) UNICEF, (2004)

Dentro de las dimensiones claves para un buen proceso pedagógico, surge la preparación de la enseñanza como una variable significativamente estratégica. Se destacan, en las escuelas que logran buenos resultados el desarrollo de planificaciones que no dejan espacio para la improvisación, en el sentido que los docentes tienen claridad de las metas y de las rutas de aprendizaje que se proponen seguir durante su trabajo. Esto no impide el ejercicio de una práctica pedagógica creativa y flexible, como se ha sostenido anteriormente, sino de focalizar el quehacer pedagógico y didáctico.

De acuerdo al referente del MINEDUC (2004:9), la preparación de la enseñanza refiere al dominio de la disciplina, los principios y competencias pedagógicas que se requieren para “organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos los estudiantes con los aprendizajes, dentro de las particularidades específicas del contexto en que dicho proceso ocurre.”

En este ámbito se destaca especialmente el conocimiento y comprensión del marco curricular, los programas y de las disciplinas que enseña, además de las

competencias y herramientas pedagógicas necesarias para su mediación y transferencia.

Frente a la dimensión que refiere a la preparación de la enseñanza y que se expresa en el desarrollo de buenas planificaciones, los elementos centrales que sugiere la evidencia recogida por la UNICEF en este aspecto, son que las planificaciones se caracterizan por: a) su estrecha vinculación al proyecto educativo del establecimiento; b) el cumplimiento de la cobertura curricular, profundizando y extendiendo lo propuesto por el curriculum nacional en un horizonte temporal; c) el establecimiento de jerarquías curriculares, definiendo qué es lo más importante de afianzar; d) la claridad de la intencionalidad pedagógica y la relación consistente y convergente de los recursos y de las estrategias de enseñanza; e) una adecuada motivación que rescata los intereses de cada alumno, los enriquece con otras fuentes y los vincula a los objetivos de aprendizaje; f) la incorporación explícita de valores y objetivos fundamentales transversales, estableciendo un balance adecuado entre lo académico y la formación valórica; g) el uso de una diversidad de estrategias metodológicas para responder a los estilos de aprendizaje de los alumnos; h) el uso permanente y sistemático de los recursos pedagógicos disponibles; i) la utilización de una diversidad de estrategias evaluativas, las que se planifican en forma consistente con lo proyectado. (2004:17-27).

En esta perspectiva de efectividad del trabajo pedagógico, el Nivel de Educación Parvularia está comenzando un proceso de profunda transformación a nivel del sistema educativo, que involucra un conjunto de ámbitos de acción que requieren articularse para resguardar sus fundamentos, sus principios, sus características identitarias y sus finalidades educativas. En esta dirección, las lecciones derivadas particularmente en el campo específico de la enseñanza, están exigiendo poner atención en las condiciones en que realiza la preparación de la enseñanza, como son el tiempo real para efectuar esta tarea, las estrategias para enfrentarla y la utilidad concreta de las herramientas curriculares que se encuentran a disposición de los educadores, para poder proyectar y evaluar el logro de los aprendizajes.

Bajo esta preocupación, surgió el interés en esta investigación, de levantar aquellos componentes o criterios esenciales que debieran estar presentes en la preparación de la enseñanza, que refiere al primer dominio del marco de desempeños para los docentes. La inserción de estas categorías -las que guiaron la formulación de las afirmaciones utilizadas en el cuestionario de auto-apreciación- pueden ser consideradas como una aportación para la discusión de los énfasis en los cuales se debiera poner el acento del desempeño de las educadoras de párvulos. Con ello, se busca contribuir a asumir su riqueza pedagógica y potenciar su desarrollo profesional.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

1. Diseño de la Investigación

La propuesta del estudio de acuerdo a los objetivos planteados se inscribe en un estudio de carácter descriptivo, dado que busca recolectar datos en sujetos específicos, respecto a una determinada dimensión o situación pedagógica, en este caso los docentes de aula y el empleo de los recursos curriculares para orientar la enseñanza. Pretende desvelar las principales utilidades didácticas que otorgan los estándares de aprendizaje en la preparación de la enseñanza de las educadoras de párvulos que se desempeñan en los niveles de transición de establecimientos subvencionados. Es un tipo de descripción que se focaliza en la medición de datos cuyo levantamiento y posterior análisis podría contribuir a realizar algunas predicciones incipientes respecto a la tendencia de los actuales requerimientos de formación en el ámbito de la planificación, la didáctica y la evaluación, como también las aportaciones para el desarrollo curricular de la educación parvularia, que estarían desvelándose a propósito del creciente reconocimiento y universalización de los niveles de transición en los establecimientos educacionales y la necesidad de avanzar hacia mejores niveles de calidad educativa. El estudio de la utilidad pedagógica de los estándares de contenido en los niveles de transición, permitirá precisar además de las contribuciones didácticas de los estándares en la práctica pedagógica, las tendencias específicas frente a los distintos ámbitos de la preparación de la enseñanza que manifiestan conglomeraciones de docentes estudiados, de acuerdo a los tramos de edad, los años de ejercicio docente, los lugares y cursos de desempeño.

El plan metodológico o la estrategia que se propone para realizar la investigación se sitúa en un tipo de diseño de encuesta o survey. Ya que se pretende:”a) describir las condiciones de la naturaleza existente, b) identificar normas o patrones con los que se

puedan comparar dichas condiciones y c) determinar las relaciones ya existentes entre acontecimientos específicos” Buendía (1999:120).

Por tanto se recoge lo que se está presentando en la cotidianidad del ejercicio docente, en un momento determinado, como son las reuniones técnicas que realizan los docentes, lo cual responde a un tipo de investigación transversal o transeccional. Se pretende mostrar en un momento establecido un panorama del estado de una o dos variables en un grupo de personas. Se busca recopilar antecedentes de un grupo específico, en este caso de las educadoras de párvulos que se desempeñan en los cursos de primer y segundo transición en escuelas subvencionadas por el Estado, que pertenecen a comités comunales (tipos de organizaciones locales autónomas de profesionales de la infancia) que han trabajado con este instrumento curricular por al menos un año. En este caso el estudio procura conjuntamente desarrollar descripciones comparativas, entre las distintas agrupaciones de educadoras de párvulos estudiadas.

2.. Descripción de la Muestra

Población:

Educadoras de párvulos que se desempeñan en los niveles de transición de establecimientos subvencionados por el Estado.

Muestra:

La selección de la muestra de acuerdo al carácter del diseño de la investigación, se inscribe en tipo de muestreo no probabilístico. Esta opción obedece a las características de la amplitud de la unidad de análisis y las limitaciones para acceder en forma estratificada o por racimos.

En un tipo de muestreo no probabilístico y responde a un muestreo deliberado, debido a que se selecciona en forma intencionada sujetos que poseen las características necesarias para la investigación (1999:30).

Las docentes del muestreo deliberado, presentan características diferenciadas que es posible precisar por su pertenencia a organizaciones locales de desarrollo profesional, por los lugares de desempeño laboral y por los niveles de transición en los cuales ejecutan su trabajo pedagógico. Interesa esencialmente develar información respecto al grupo de educadoras que tienen vinculación a aquellos Comités Comunales que han logrado acumular experiencia de trabajo de al menos un año, con los nuevos instrumentos curriculares de la educación parvularia.

De acuerdo lo anteriormente señalado, la muestra no probabilística corresponde a Educadoras de Párvulos que se desempeñan en los niveles de Transición en establecimientos subvencionados de las Comunas de Macul, Ñuñoa y la Reina que integran los Comités Comunales respectivos de educación parvularia, que utilizan por al menos un año, los estándares de aprendizaje en su trabajo pedagógico, que asisten regularmente a las reuniones programadas y que manifiesten disposición para responder al instrumento diseñado. El tamaño de la muestra, entorno a estas precisiones alcanza un total de 58 profesionales.

En consideración al especial significado que adquieren los Comités Comunales en este estudio, es importante destacar que son organizaciones que integran profesionales de la educación parvularia, son autónomas, descentralizadas y voluntarias, cuyo propósito es el desarrollo docente, mediante cursos de perfeccionamiento en diferentes modalidades, muchos de los cuales son reconocidos por el Ministerio de Educación. Su trayectoria en las distintas regiones del país supera los veinticinco años.

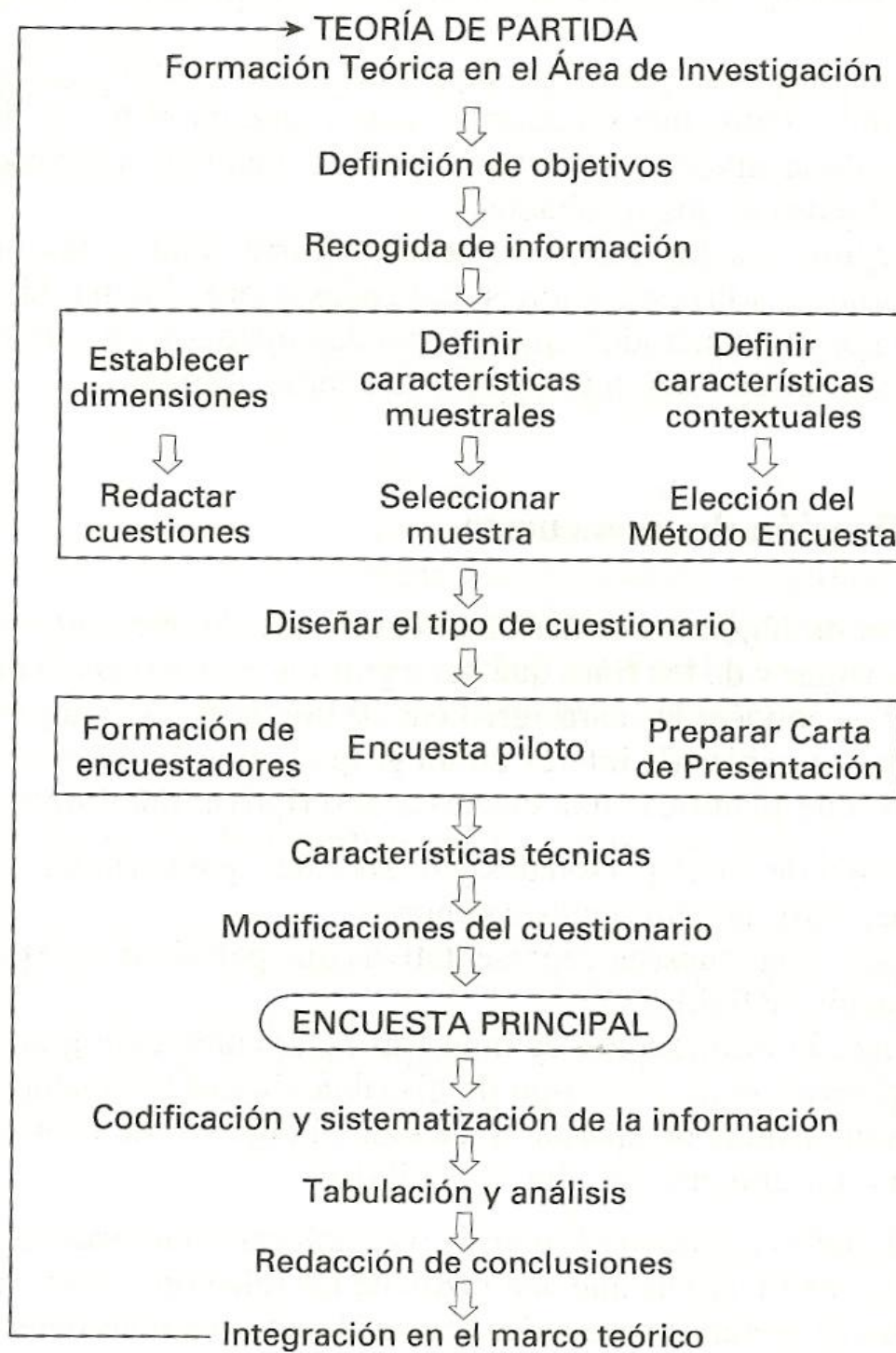
3. Procedimientos para el Diseño del Instrumento

Para levantar los datos se ha estimado adecuado utilizar como instrumento el cuestionario que se identifica como un dispositivo de investigación cuantitativo que considera la opinión de los sujetos frente a un conjunto determinado de preguntas respecto a una o más variables y cuyas respuestas deben adecuarse un espacio restringido o una serie de opciones de respuesta Canales (2006:67) A través de este

instrumento se pretende conocer los grados de opinión de los encuestados respecto a un conjunto de determinado de variables, en este caso sobre la utilidad didáctica de los estándares en los diferentes ámbitos que involucra la preparación de la enseñanza.

En la construcción del cuestionario se utilizaron las aportaciones de orden bibliográfico utilizados en el marco teórico: los instrumentos curriculares nacionales de la Educación Parvularia, lo reportes nacionales e internacionales sobre los estándares de contenido en la educación infantil, el referente nacional de desempeño docente y por otra parte las consideraciones de orden metodológico para su diseño y validación. Sobre este punto es valioso destacar que el cuestionario no solo implica la recogida de información, sino también la producción de información.

Para del diseño del cuestionario, se planificaron cuatro fases que abarcan desde la definición del contenido, el diseño del instrumento, el plan de validación y fiabilidad y el plan de aplicación.



Proceso de investigación por encuesta de Buendía (1999:121).

3.1 Definición del Contenido

Los referentes bibliográficos fundamentales para la definición de los contenidos del cuestionario, como se señaló en el punto anterior, consideraron conjuntamente dos ámbitos de conocimientos por una parte lo que refiere a los desempeños que contempla la preparación de la enseñanza en la educación parvularia y por otra, las potencialidades intrínsecas de los estándares de contenido para orientar y apoyar la labor de la enseñanza.

Para el primer ámbito la fuente principal utilizada fue el referente nacional de estándares de desempeño que actualmente se está aplicando en Chile para el ejercicio docente.

Es válido destacar que este marco reconocido como un referente socialmente compartido por los distintos actores educativos a nivel del país, tiende a centrarse en quienes se desempeñan en los niveles educativos de básica y media, por tanto fue necesario realizar una adecuación de cada uno de los criterios y descriptores que considera la preparación de la enseñanza, de acuerdo a los énfasis señalados en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, particularmente lo que refiere a los contextos para el aprendizaje.

Este levantamiento significó un exhaustivo análisis de cada uno de los descriptores, analizando su relevancia y pertinencia en la educación infantil. En efecto, los procesos de planificación y evaluación contemplan distinciones muy particulares para la educación infantil, dado que conjugan elementos curriculares que no siempre están presentes en los niveles de básica y media por su conformación disciplinaria. Es así como en la estructura curricular de estos niveles, se destacan en los instrumentos curriculares objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios que se dirigen al desarrollo de competencias, es decir se abren dos tipos de categorías: objetivos y contenidos, que no siempre están claramente delimitadas, al contrario de lo que sucede en la Educación Parvularia en que solo se encuentran aprendizajes (sin contenidos). Al respecto, es válido señalar que estas definiciones objetivos y contenidos tenderán a desaparecer a propósito de las recientes normativas que promueve la Ley General de

Educación de Chile quedando en una línea similar a la propuesta de Educación Parvularia,.

En esta dirección, es posible afirmar que el enfoque y la extensión de lo que se declara en las planificaciones de los niveles de Básica y Media como así también los procedimientos metodológicos son ciertamente diferentes a los que se plantean en la educación parvularia a propósito de la arquitectura curricular que adopta la educación básica y media, sumado a las características propias del grupo etáreo a (6 a 18 años).

A pesar, de estas diferencias curriculares entre el nivel de educación parvularia y los niveles de básica y media, el marco de la buena enseñanza, siguiendo el ciclo global de todo proceso educativo, refleja en sus definiciones aspectos centrales que son transversales a todo nivel de enseñanza. A saber, los cuatro dominios que se destacan son: a) preparación de la enseñanza, b) creación de un ambiente propicio para el aprendizaje c) enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, d) responsabilidades profesionales. MINEDUC (2004:8)

El segundo insumo contempla las referencias internacionales y nacionales, en materia de estándares de educación infantil, particularmente lo que refiere a las contribuciones que se propone intencionar en los educadores para que los procesos de enseñanza sean cada vez más efectivos. En este camino se rescatan todos aquellos aspectos que involucran los principios, las finalidades y los sentidos que tienen los estándares de contenido en la educación inicial, como así también los resguardos y limitaciones.

El primer procedimiento para levantar los diferentes ítems del cuestionario de auto-apreciación, se focalizó en precisar aquellos aspectos fundamentales que deberían estar presentes en la preparación de la enseñanza del segundo ciclo de la educación parvularia.

Para orientar la ejecución de esta primera etapa –la determinación de ítems- se estimó necesario formular algunas interrogantes clave directamente vinculadas a lo que involucra la preparación de la enseñanza en la educación parvularia, las que se dan a conocer a continuación, utilizando un enunciado a modo de introducción.

La educadora de párvulos para organizar su proceso de enseñanza en los niveles de transición que funcionan en establecimientos educativos escolares: ¿qué conocimientos básicos debería dominar para enfrentar esta etapa de preparación?, ¿qué debería saber hacer en esta etapa?, ¿qué requeriría para hacer este trabajo? ¿qué evidencias clave debería presentar en esta etapa?.

A continuación, en el siguiente cuadro se muestra una síntesis del ejercicio de análisis desarrollado, tomando como referencia el marco de desempeños de los profesores MINEDUC:2004.

Cuadro N°1: Interrogantes, criterios y descriptores clave en la preparación de la enseñanza

Interrogante orientadora	Criterios Generales	Descriptores clave
1.¿Qué conocimientos básicos debería dominar para enfrentar esta etapa de preparación?	1.Conocimientos fundamentales que debería dominar para enfrentar esta etapa de preparación	Conocer y comprender los fundamentos, principios y conceptos centrales de los distintos ámbitos curriculares Conocer y comprender las Bases Curriculares Conocer y comprender las características de las etapas de desarrollo y aprendizaje de los párvulos Conocer y comprender las características y condiciones generales para lograr aprendizajes significativos.
2.¿Qué debería saber hacer en esta etapa?,	2.Dominios del saber hacer en esta etapa de preparación	Elaborar planificaciones para las distintas etapas del proceso educativo mediante un proceso reflexivo Diseñar procesos evaluativos que consideran la elaboración de instrumentos, la sistematización y la retroalimentación. Diseñar estrategias didácticas de acuerdo a las necesidades, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje. Reflexionar y sistematizar la práctica pedagógica. Trabajar en equipo colaborativa y articuladamente.
3.¿Qué	3.Requerimientos	Disponer de las herramientas curriculares

requeriría para hacer este trabajo?	básicos para hacer este trabajo	Contar con tiempos para planificar y evaluar
4.¿Qué evidencias clave debería presentar en esta etapa?.	4.Evidencias clave que debería presentar en esta etapa	Instrumentos evaluativos Plan o Programación General del año Registros de Planificaciones a nivel de aula

Cuadro resumen que contempla el primer ejercicio desarrollado para la definición de ítem del cuestionario de auto-apreciación

Un segundo procedimiento consistió en construir una propuesta que precisara los criterios generales anteriormente explicitados, con la finalidad de obtener precisiones más específicas que pudieran orientar la formulación de los enunciados del cuestionario y la comunicabilidad.

Es válido destacar que el levantamiento de criterios más específicos se establecieron a partir de los descriptores derivados de las interrogantes anteriormente señaladas y de la información proporcionada por las diferentes fuentes bibliográficas consultas. (MINEDUC: 2004; 2008a, b, c; 2009a, b, c, d, e).

En este ejercicio de carácter analítico se determinó que los dos primeros criterios generales era posible la especificación y por tanto se traducían en un significativo aporte a la definición de indicadores. En cambio el criterio tres, si bien podría especificarse, más bien respondía a factores externos al educador. En el caso del criterio cuatro, dado que son productos del quehacer pedagógico, se determinó integrarlo al dominio del saber hacer.

El cuadro que se presenta a continuación, explicita en forma detallada cada uno de los criterios considerados con sus correspondientes definiciones [ítems en el cuestionario], los cuales fueron validados por cinco especialistas del nivel de Educación Parvularia, cuyo perfil se describe más adelante.

Cuadro N°2 Criterios específicos a considerar en la preparación de la enseñanza en el nivel de Educación Parvularia.

Criterio General	Criterios específicos	Caracterización: ¿qué implica?
Conocimientos fundamentales que debería dominar para enfrentar la etapa de preparación de la enseñanza	Conocimiento pedagógico disciplinario	Involucra el conocimiento y comprensión de: las diferentes disciplinas, los procesos de aprendizaje de los párvulos, los contenidos de aprendizaje de los instrumentos curriculares.
Dominios del saber hacer en esta etapa de preparación	Reflexión Crítica	Involucra reflexionar consciente y sistemáticamente sobre su práctica pedagógica y sobre los contenidos de los instrumentos curriculares. Lo anterior, permitirá sistematizar sus conocimientos, tomar conciencia de sus fortalezas, sus necesidades de formación, participación y compromiso en el proceso educativo.
Dominios del saber hacer en esta etapa de preparación	Evaluación	Involucra la retroalimentación del proceso de aprendizaje para la toma de decisiones pertinentes. Requiere diseñar instrumentos y manejar técnicas y estrategias evaluativas para las diferentes etapas.
Dominios del saber hacer en esta etapa de preparación	Planificación	Involucra tomar de decisiones para anticipar y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en etapas de corto, mediano y largo plazo. Requiere el diseño de registros, claros, efectivos y útiles.
Dominios del saber hacer en esta etapa de preparación	Organización del tiempo	Involucra tomar decisiones para optimizar el tiempo pedagógico disponible y adecuarlo flexiblemente a los objetivos y necesidades de aprendizaje.
Dominios del saber hacer en esta etapa de preparación	Didáctica	Involucra diseñar y seleccionar estrategias metodológicas efectivas y adecuadas para las necesidades e intereses de los párvulos, mediante procesos de reflexión de la teoría y la práctica. Involucra considerar recursos coherentes y desafiantes en función a las experiencias, diseñadas para así alcanzar los aprendizajes deseados
Dominios del saber hacer en esta etapa de preparación	Articulación	Involucra conocer y comprender las expectativas y proyecciones de los niveles anteriores y siguientes de manera de establecer secuencias curriculares y didácticas consistentes y coherentes.
Dominios del saber hacer en esta etapa de preparación de	Familia	Involucra considerar las expectativas y necesidades de la familia respecto a la educación de los hijos e hijas. Se requiere promover espacios de participación real para lograr su compromiso y

la enseñanza		contribución.
Dominios del saber hacer en esta etapa de preparación de la enseñanza	Equipo de trabajo	Involucra participar y proyectar el quehacer educativo en forma conjunta. Manifestar disposición para dialogar, retroalimentar, colaborar y apoyar los desafíos trazados.

Cuadro resumen que sistematiza el segundo ejercicio desarrollado para la definición de ítem del cuestionario de auto-apreciación, considera la validación de contenido a través de jueces.

3.2 Antecedentes Metodológicos

En el diseño se tomaron en cuenta los siguientes aspectos de orden metodológico: formulación de preguntas, categorías de respuestas, instrucciones preliminares y administración, diseño y extensión del cuestionario, plan de validación, plan de reformulación y finalmente la aplicación (Buendía,L;Colás P; Hernández F (1998); López. H (1998:33-73). Hernández R., Fernández C., Baptista P., (2004); Canales M. (2007).

Formulación de las preguntas

- que la redacción de las preguntas sea clara sencilla y con un lenguaje apropiado a las características de quienes responden
- que las preguntas no generen incomodidad a los encuestados
- que el enunciado de las preguntas no induzcan a un tipo de respuestas
- que las preguntas sean precisas y preferentemente dirigidas a un solo aspecto
- que el orden y secuencia de las preguntas resguarden aspectos de monotonía o influencia en las respuestas
- que en lo posible no se extiendan mas allá de 20 palabras

Categorías de respuestas

- que las categorías sean amplias en su rango de respuestas en consideración a que la formación de los respondientes permite una alta capacidad de discriminación

- que se vinculen directamente con el enunciado
- que sean fácilmente comunicables y comprensibles
- que no formule dobles negaciones dado que provoca confusión
- que los niveles de medición queden claramente establecidos en cada ítem
- que intente aludir a un solo tipo de idea

Instrucciones de aplicación

- claras y comprensibles
- con un lenguaje apropiado a los docentes que son los que responderán el instrumento.
- que incluya el reconocimiento de su participación
- que garantice su confiabilidad de la información
- que sean breves y precisas

Diseño y extensión

- cautelar que no sea muy extenso para no generar cansancio en los respondientes
- manejar un tiempo no mayor de 30 minutos
- evitar realizar preguntas innecesarias para no recargar el instrumento
- proyectar un formato comprensible y de fácil lectura
- incorporar los ámbitos de preparación de la enseñanza

El Cuestionario presenta las siguientes características:

Tipología del enunciado

La tipología del enunciado o pregunta se inscribe en el ámbito de la autoclasificación o autovaloración.

Se plantea un tipo de enunciado que refleja una aseveración de carácter ideal frente a distintas dimensiones en que operan los estándares de aprendizaje en la preparación de la enseñanza, otorgando la posibilidad de que las educadoras encuestas puedan libremente aprobar o desaprobado, de manera de evitar que se pueda generar una

impresión evaluativa de su desempeño docente, lo que finalmente podía afectar la recopilación de la información. En efecto, se busca disminuir, aquellas conjeturas iniciales que tienden a situar las respuestas como correctas o incorrectas, dificultando la obtención de la información. Asimismo se busca disminuir los grados de cristalización que denomina Canales M, 2007:72. Es decir, evitar que el sujeto se ponga en situaciones muy distantes a su cotidianidad o en las cuales no se había situado. Para ello, afirma el autor, es necesario acudir a la simplicidad del concepto.

Para evitar las “zonas mudas” de información como alude Abric, J.,:2003:61 al definir y analizar las representaciones sociales, es recomendable utilizar estrategias que tiendan a disminuir las barreras de entrada. Una de ellas es conducir la aseveración o pregunta hacia lo que opinarían sus pares en condiciones similares o también derivarla hacia los sujetos con quienes desarrolla su trabajo pedagógico, rescatando por ejemplo sus debilidades o sus requerimientos. Otra alternativa es focalizar el contenido del cuestionario hacia otros factores que inciden en su ejercicio docente, como son en este caso los recursos para la enseñanza, de manera de poder identificar: además de aportes, expectativas y requerimientos entre otros aspectos. Esta estrategia permitiría aproximarse hacia aquellas zonas de difícil acceso que se omiten o se invisibilizan como mecanismos de defensa

Tomando en cuenta estas consideraciones se opta por conducir la formulación de los enunciados hacia la apreciación evaluativa del recurso de enseñanza, aunque en una vinculación directa con su propio desempeño docente. La finalidad de esta opción cruzada, es lograr obtener la opinión de lo que efectivamente piensan respecto a los aportes de los estándares.

Para ello, se opta por no formular preguntas, dado que en los ejercicios exploratorios se observó una constante complejidad en su redacción por la marcada inclinación positiva que adoptaban las interrogantes lo que podía incidir en las respuestas. Frente a ello se determinó utilizar como alternativa el recurso de afirmaciones o aseveraciones.

Es así como el contenido y la redacción de los enunciados se enmarca en una expresión que utiliza como recurso la afirmación personal, reflejando el propio

comportamiento de la encuestada frente a una situación determinada. Estas afirmaciones, no desconocen el carácter subjetivo, sino más lo valorizan como un recurso que busca evitar precisamente reacciones de deseabilidad social de las respuestas. No obstante, se cautela que la formulación no se exprese en forma extremadamente polarizada, para evitar dificultades en la discriminación. El objetivo es traducir en forma concreta los criterios previamente establecidos de manera de obtener la información de la realidad educativa que interesa investigar.

En este contexto, son enunciados que aunque mantienen un atributo común en su redacción, consideran diferentes formulaciones para evitar el cansancio y la monotonía al momento de la aplicación. Se va alternando el foco y la profundidad de las aseveraciones, lo que permite otorgar un nivel de equilibrio en la atención y concentración de las educadoras encuestadas, además de reducir las barreras de autoprotección. Asimismo, se busca profundizar en cada dimensión por tanto se estima necesario plantear un rango de al menos tres posibilidades.

Estructura

Responde a un tipo de estructura cerrada en que contiene categorías de respuestas delimitadas tipo escala Likert. En este caso, el cuestionario incluye cuatro categorías de preferencias, de las cuales solo debe optar por una: Muy en desacuerdo (1), En desacuerdo (2), De acuerdo (3), Muy de acuerdo (4). Es válido señalar que el cuestionario fue diseñado en su totalidad, es decir no corresponde a la adaptación de instrumentos similares.

Extensión

En la versión definitiva contempla un total de 27 enunciados agrupados en 9 ítem, más los antecedentes de identificación que integra un total de 10 enunciados.

3.3 Procedimientos para la Validez y Fiabilidad del Instrumento

a) Validación con jueces:

Para la validación del contenido del instrumento se incorporó la consulta de cinco jueces, es decir, a profesionales especialistas del ámbito curricular del nivel de educación parvularia.

El perfil para la selección de los jueces exigía los siguientes requisitos: educadora de párvulos, experiencia de más de 10 años, experiencia académica en el ámbito curricular, conocimiento de las políticas públicas para el nivel de Educación Parvularia, dominio de las Bases Curriculares, Programas Pedagógicos y Mapas de Progreso, experiencia en el desarrollo de proyectos de implementación curricular y experiencia en la elaboración de materiales de apoyo a la docencia en el ámbito curricular.

La primera consulta refiere al levantamiento de los criterios a considerar en el proceso de preparación de la enseñanza para el nivel de educación parvularia, los que se presentaron con las correspondientes conceptualizaciones. Frente a esta primera recogida de opinión cuyo propósito se centró en la claridad y pertinencia de los criterios, los especialistas manifestaron su total acuerdo respecto a la pertinencia de los criterios seleccionados. Dos casos expresaron la necesidad de agregar otros que refieren a la mediación de los educadores y la organización de los espacios. En relación a la claridad de la conceptualización de cada uno de los criterios, las especialistas agregaron ideas para reforzar por una parte ciertos aspectos de carácter identitario de la práctica pedagógica en los primeros años educativos y por otra, acentuar atributos del enfoque teórico del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de los que concentraron la mayor cantidad de comentarios se encuentran: la planificación, la evaluación y la didáctica. En cada uno de ellos se desprende una preocupación por profundizar el rol constructivo y creativo de la educadora en estos procesos que involucra la planificación de la enseñanza. El conjunto de estas contribuciones, permitió reformular la descripción de los criterios, lo que se puede apreciar en el anexo 2 al 4

La segunda consulta realizada a los jueces, consistió en obtener su opinión respecto al instrumento. El foco de la recopilación se concentró en la pertinencia y claridad de cada uno de los enunciados, de la presentación y de los antecedentes de identificación de los sujetos. En esta misma dirección se adjuntó una matriz, determinando una tercera consulta para confirmar la representatividad de los enunciados en relación a los criterios establecidos, lo que contribuyó a lograr mayor consistencia interna en la versión final del cuestionario. El conjunto de las observaciones como se puede apreciar en los anexos 5 al 8 lo que significó fundamentalmente realizar, los siguientes ajustes en el cuestionario:

- redacción de los enunciados,
- precisión del foco del contenido,
- reformulación de enunciados
- reordenamiento de los enunciados
- equilibrio en la representatividad de los enunciados
- planteamiento de otros datos de identificación

A continuación se presenta un cuadro resumen que da cuenta de los ejercicios de operacionalización y validación realizados para el diseño del cuestionario.

Cuadro N°3 Definiciones para el diseño del Cuestionario.

Item	Enunciados	Categorías	Otros antecedentes
Planificación	Afirmaciones breves en primera persona Se enuncian tres para cada ítem, alcanzando un total de 27	Precisan cuatro grados de aprobación: muy en desacuerdo, en desacuerdo, en acuerdo y muy de acuerdo	Establecimiento: localización y dependencia, cantidad de cursos Educador(a): sexo, rango de edad, nivel en que se desempeña, años de docencia, formación, perfeccionamiento, reconocimiento pedagógicos.
Conocimiento pedagógico disciplinario			
Evaluación			
Didáctica			
Organización del Tiempo			
Articulación			
Familia			
Equipo de trabajo			
Reflexión crítica			

Cuadro resumen que sistematiza la operacionalización y validación del instrumento.

Cuadro N°4 Categorías con los correspondientes ítems del Cuestionario

Categoría	Item
Planificación	1-2-3
Conocimiento pedagógico disciplinario	4-5-6
Evaluación	7-8-9
Didáctica	10-11-12
Organización del Tiempo	13-14-15
Articulación	16-17-18
Familia	19-20-21
Equipo de trabajo	22-23-24
Reflexión crítica	25-26-27

Cuadro resumen que describe las categorías con los correspondientes ítems del cuestionario, los que se encuentran en el anexo 8

Para la fiabilidad del instrumento, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach, lo que requirió una administración piloto del instrumento de medición (SPSS versión 17). Esta aplicación piloto se planificó en función a las posibilidades de: aplicación, tiempo y recursos disponibles. Por tanto en consideración a esta variable que -controla y limita las posibilidades de aplicación- se contempló para obtener su fiabilidad una muestra exploratoria de 20 sujetos que debían cumplir las mismas características solicitadas para la aplicación definitiva del cuestionario. El resultado fue un alpha **positivo 0,845**. (anexo 9)

3.4 Procedimientos de Aplicación del Instrumento

Aplicación del instrumento

Para llevar a cabo la aplicación del instrumento, se realizaron las coordinaciones con las encargadas de los Comités Comunales seleccionados. En esa oportunidad se precisaron los días y los horarios en que dichas organizaciones efectúan sus encuentros. En torno a ello, se determinaron los espacios más apropiados, dentro de sus dinámicas de trabajo, para la aplicación del instrumento.

El cuestionario se aplicó en las comunas de Ñuñoa, Macul y La Reina, (Región Metropolitana), respondiendo a la organización local de los Comités Comunales (enero 2010). Para la convocatoria, se utilizaron los días habituales en que se reúnen durante el mes, solicitando un espacio específico durante su reunión de trabajo.

La primera aplicación se desarrolló con las educadoras de párvulos que pertenecen al Comité Comunal de Macul en colegios particulares, asistiendo y respondiendo un total de 21 educadoras de párvulos. El tiempo utilizado para responder al instrumento consideró un total de 15 minutos.

La segunda aplicación se llevó a cabo en el Comité Comunal de Ñuñoa que agrupa a un conjunto de educadoras que se desempeñan en los establecimientos subvencionados. En esa ocasión asistieron y respondieron el cuestionario un total de 18 educadoras. El tiempo utilizado en la respuesta del instrumento en ambos grupos fluctuó entre 12 y 16 minutos.

La tercera aplicación se efectuó en el Comité Comunal de la Reina que en esta oportunidad tuvo una asistencia de 18 educadoras. El tiempo aproximado de respuesta fue de 20 minutos.

4. Presentación de Análisis de los Datos e Interpretación de los Resultados

Para la presentación de los resultados y sus respectivos análisis, se ha estimado apropiado ordenarlos a través de las nueve dimensiones consideradas en el instrumento: a) planificación, b) conocimiento disciplinario-pedagógico, c) evaluación, d) didáctica, e) organización del tiempo, f) articulación, g) familia, h) familia, i) equipo de trabajo, j) familia . Frente a cada una de ellas se exponen análisis y gráficos correspondientes que dan cuenta de los resultados. Las descripciones más específicas se encuentran en los anexos.

En términos generales, la tendencia valorativa, respecto al aporte que realizan los estándares de aprendizajes en la preparación de la enseñanza de las educadoras de

párvulos encuestadas es categóricamente positiva. Este comportamiento se refleja al analizar los ítems de cada dimensión, en donde estos expresan una mención positiva, siendo estas valoraciones Muy de acuerdo y De acuerdo, logrando alcanzar entre el 91% y 98% de menciones del total.

Para precisar en forma más específica las dimensiones, se realizó una agrupación de opciones de respuestas de cada ítem en dos categorías de respuestas siendo estas De Acuerdo y No de Acuerdo. Lo que se logra con esta con agrupación es comprender el porcentaje de encuestadas que menciona estar de acuerdo con todos los ítems de la dimensión.

Bajo este análisis, las dimensiones de planificación y trabajo en equipo son los que alcanzan mayores niveles de reconocimiento, es decir los que concentran un 98% de menciones que expresan estar de acuerdo con todos los ítems pertenecientes a cada dimensión. En un segundo lugar se encuentra familia y didáctica (96%), en tercer lugar se encuentran las dimensión de articulación (95%), en un cuarto lugar se ubican la dimensión de conocimiento pedagógico-disciplinario (93%), en quinto lugar las dimensiones de evaluación y reflexión crítica (91%) (gráficos N° 37 a 45)

Valoración de los estándares de aprendizaje en la Dimensión de Planificación

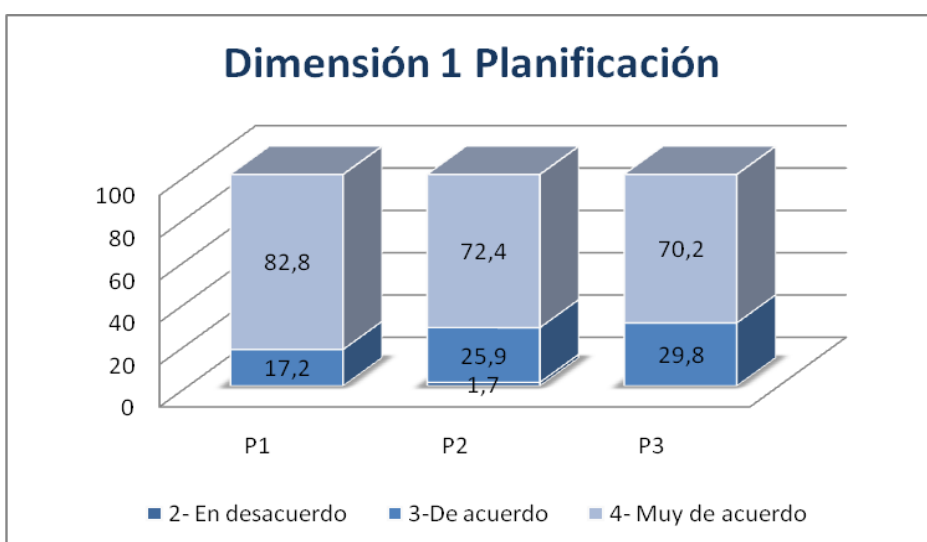
Como se puede observar, las educadoras manifiestan un significativo porcentaje de valoración acerca de la utilidad del instrumento curricular para desarrollar la planificación en los niveles de transición, en cuanto a que les facilita, los pueden usar en forma flexible y son útiles para precisar la intencionalidad educativa. En cada una de las afirmaciones las educadoras expresan estar muy de acuerdo en la mayoría de las respuestas; sobre el 70%, (gráficos N°1 al 4) (cuadro N°1). Al respecto, es válido destacar que prácticamente la totalidad de las educadoras, es decir un 98%, reflejan un alto grado de reconocimiento en esta dimensión, constituyéndose junto con la que refiere al trabajo en equipo, la que obtiene mayor grado de aprobación de parte de las encuestadas. (gráficos N°37 y 38)

La afirmación o ítem N°1, es la que obtiene el mayor grado de aprobación en el conjunto de los 27 ítems del cuestionario, junto con el número 4 de la dimensión de Conocimiento Pedagógico, que refiere a la claridad que otorga el instrumento curricular para distinguir los aprendizajes que deberían alcanzar los párvulos durante un año de trabajo.

Estos resultados visiblemente concluyentes en cuanto a los aportes didácticos, se podrían considerar en las distintas proyecciones de implementación de los estándares en la práctica pedagógica, es decir no tan solo en la preparación de la enseñanza sino también en la interacción cotidiana con los niños.

En función a lo anterior, el apoyo que estarían otorgando estos dispositivos curriculares en el ámbito de la planificación, de acuerdo a lo expresado por las educadoras, podrían suponer avances en la optimización de los tiempos y en la efectividad de las interacciones en el aula, al tener mayores claridades respecto a los logros de aprendizajes.

Gráfico N°1 Valoración de los estándares en la dimensión de planificación



Cuadro N°5 Valoración de los estándares en la Dimensión de Planificación

Dimensión Planificación			
	P1	P2	P3
2- En desacuerdo	0	1,7	0
3-De acuerdo	17,2	25,9	29,8
4- Muy de acuerdo	82,8	72,4	70,2
	100	100	100

Gráfico N°2 Valoración respecto a si facilitan el trabajo de planificación

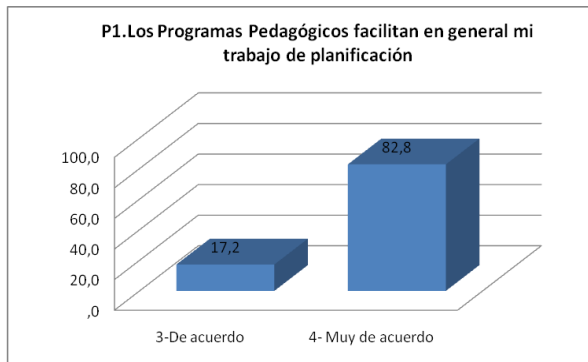


Gráfico N°3 Valoración respecto a la flexibilidad curricular

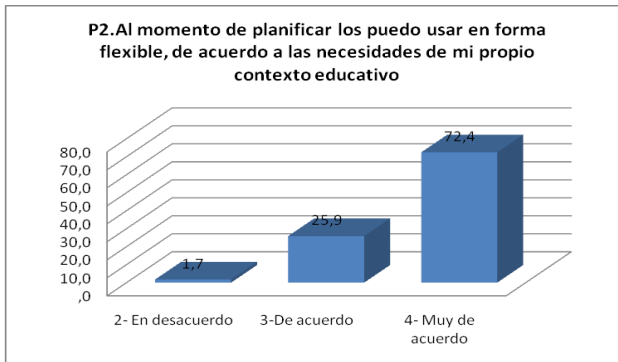
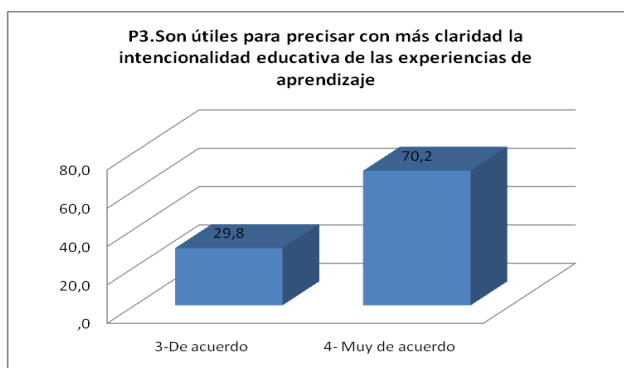


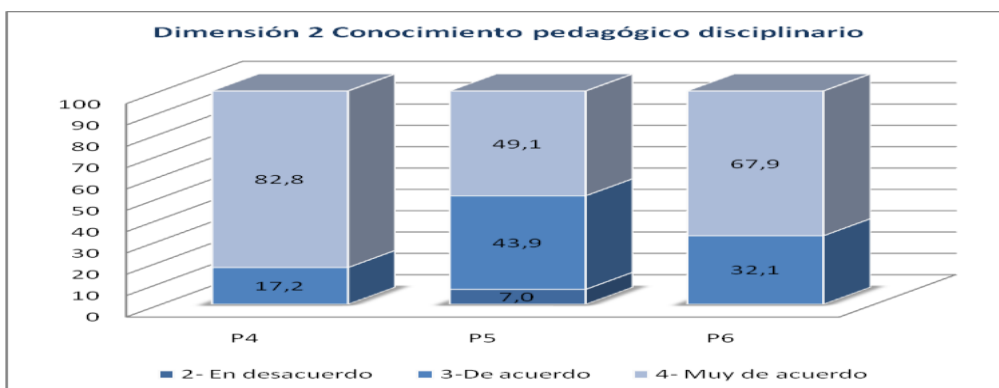
Gráfico N° 4 Valoración respecto a la precisión de la intencionalidad educativa



Valoración de los estándares de aprendizaje en la Dimensión de Conocimiento pedagógico-disciplinario.

Se observa en esta dimensión, una valoración significativa, en cuanto a que los Programas como instrumentos que operacionalizan los estándares de aprendizaje, son un medio para conocer y comprender con mayor claridad lo que deberían aprender los niños y niñas en esta etapa de los 4 a 6 años, manifestando sobre el 82% estar muy de acuerdo y un 17% aproximadamente de acuerdo (gráficos N° 5 y 6) . En un segundo grado de aprobación, se ubica el ítem N°6, en el cual las educadoras manifiestan una positiva valoración, en cuanto a que lo reconocen como un instrumento que orienta o aclara lo que es imprescindible de enseñar durante el año de trabajo pedagógico. Finalmente lo que refiere a la actualización o aclaración de conceptos pedagógicos, los grados de valoración si bien son altos, se distribuyen equitativamente entre el mayor y menor grado de aprobación. Asimismo, se observa en este ítem un 7% en desacuerdo, cifra que para los resultados generales obtenidos, es proporcionalmente alta. En efecto, es uno de los ítems que concentra los mayores grados de desaprobación (grafico N°46). Para este grupo en particular, la definición de los distintos componentes que comprende el planteamiento de estándares, no es visualizado como un recurso que favorece la actualización de conocimientos sobre el aprendizaje, tanto las trayectorias como sus manifestaciones.

Gráfico N°5 Valoración de los estándares en la dimensión de conocimiento pedagógico disciplinario



Cuadro N°6 Valoración de los estándares en la dimensión de conocimiento pedagógico disciplinario

Dimensión Conocimiento pedagógico disciplinario			
	P4	P5	P6
2- En desacuerdo	0	7,0	0
3- De acuerdo	17,2	43,9	32,1
4- Muy de acuerdo	82,8	49,1	67,9
Total	100	100	100

Gráfico N°6 Valoración respecto a si orientan lo que deberían aprender

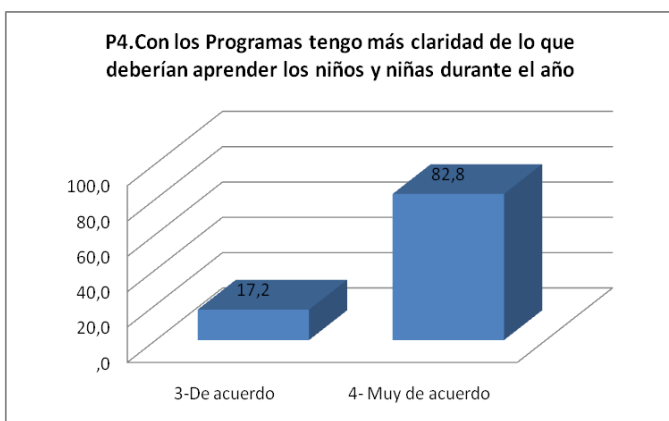


Gráfico N°7 Valoración respecto a si aportan a la actualización de conceptos pedagógicos

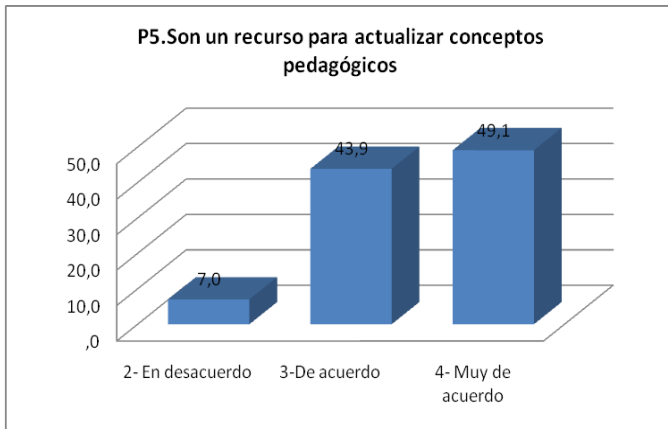
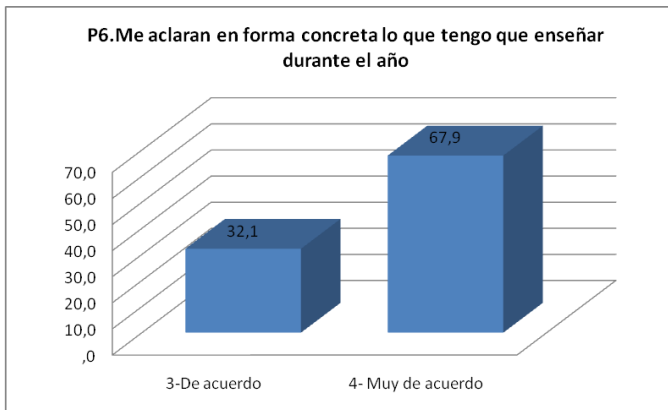


Gráfico N°8 Valoración respecto a si orientan la enseñanza



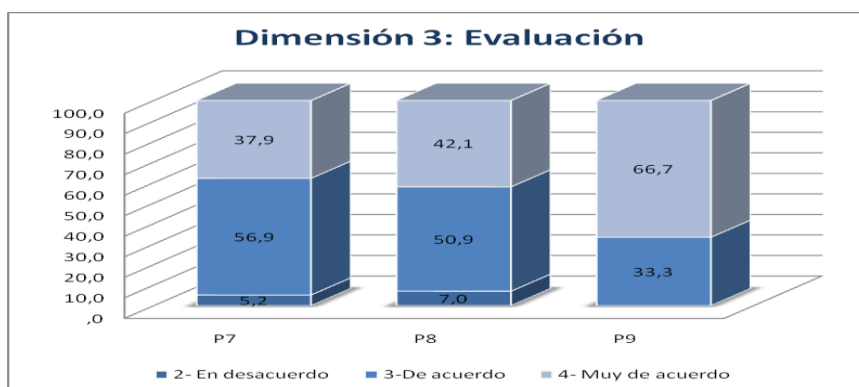
Valoración de los estándares de aprendizaje en la Dimensión de Evaluación.

En esta dimensión, se observan particularmente mayores diferencias en cuanto a los niveles de aprobación entre los ítems. El mayor reconocimiento se ubica en la afirmación N° 9, alcanzando el 100%, donde se mencionan el aporte específico de los ejemplos de desempeño para la evaluación (grafico N°44 y 45). En menor medida, aunque siempre con una valoración positiva, las educadoras consideran que son útiles para la elaboración de instrumentos de evaluación alcanzando un reconocimiento de

95%. En la misma dirección, aunque en menor valoración (93%) señalan que son una guía efectiva para monitorear el progreso de los aprendizajes. En esta dimensión se concentran en dos ítems unos de los más altos grados de desaprobación 7% y 5.2%, lo cual supone en este grupo en particular, que este instrumento curricular no estaría respondiendo a las expectativas en materia de evaluación o no logran claramente visibilizar los aportes para el proceso de planificación de la evaluación.

Al ponderar la distribución por números de aprobaciones, igualmente a pesar de los resultados anteriores, una alta proporción de las educadoras, 91%, manifiestan preferentemente estar muy de acuerdo o de acuerdo (en los tres ítems) respecto a que los estándares son un aporte para el trabajo de evaluación (gráficos N°44 y 45). Este porcentaje que aunque representa un alto valor porcentual, junto a la dimensión de reflexión pedagógica, es comparativamente el que obtuvo más baja aprobación.

Gráfico N°9 Valoración de los estándares en la Dimensión de Evaluación.



Cuadro N°7 Valoración de los estándares en la Dimensión de Evaluación

Dimensión Evaluación			
	P7	P8	P9
2- En desacuerdo	5,2	7,0	0
3- De acuerdo	56,9	50,9	33,3
4- Muy de acuerdo	37,9	42,1	66,7
Total	100	100	100

Gráfico N°10 Valoración respecto a la utilidad para elaborar instrumentos de evaluación

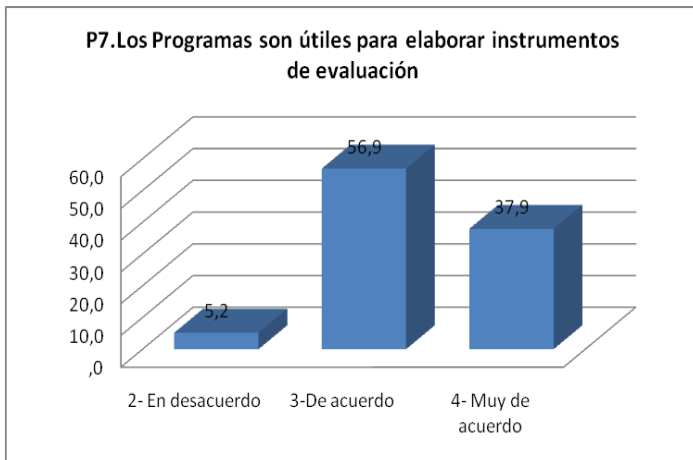


Gráfico N°11 Valoración respecto a si son efectivos para monitorear el progreso de los aprendizajes

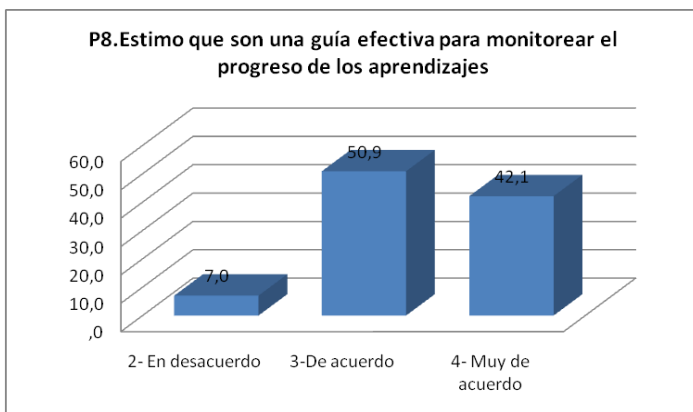
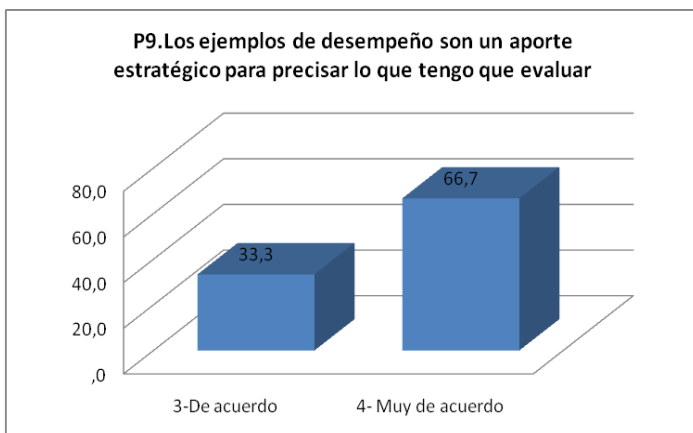


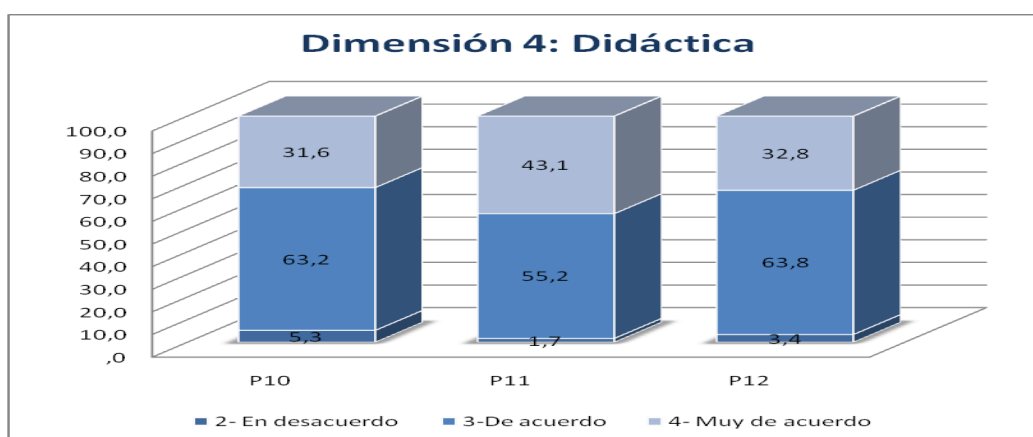
Gráfico N°12 Valoración respecto al aporte de los desempeños para la evaluación



Valoración de los estándares de aprendizaje en la Dimensión Didáctica

En esta dimensión el comportamiento de los grados de valoración mantiene una tendencia similar entre las afirmaciones. Sin embargo, en esta dimensión, las opciones se inclinan en el grado inferior de valoración, es decir, la gran mayoría tiende a marcar la opción de acuerdo. Ahora bien, al concentrar la dos valoraciones, el ítem que obtiene las mayores preferencias es el que refiere a la selección de recursos didácticos (gráficos N°13 y N°15). En un mismo nivel continúan los otros dos ítems, es decir reconocen en un alto porcentaje que el planteamiento de estándares les estarían demandando estrategias didácticas más efectivas, como así también le ha significado replantear estrategias didácticas que cotidianamente utilizan en el aula (gráficos N°14 y N°16). Es decir, lo reconocen como una oportunidad para revisar su desempeño didáctico. La tendencia general de aprobación es proporcionalmente alta y significativa en comparación con las otras dimensiones, alcanzando un cifra de un 95%. Se ubica en un tercer lugar de valoración junto con la dimensión de articulación (gráficos N° 41 y 42).

Gráfico N°13 Valoración de los estándares de aprendizaje en la Dimensión Didáctica



Cuadro N°8 Valoración de los estándares de aprendizaje en la Dimensión Didáctica

Dimensión Didáctica			
	P10	P11	P12
2- En desacuerdo	5,3	1,7	3,4
3-De acuerdo	63,2	55,2	63,8
4- Muy de acuerdo	31,6	43,1	32,8
Total	100	100	100

Gráfico N°14 Valoración respecto a la oportunidad de replantar estrategias didácticas

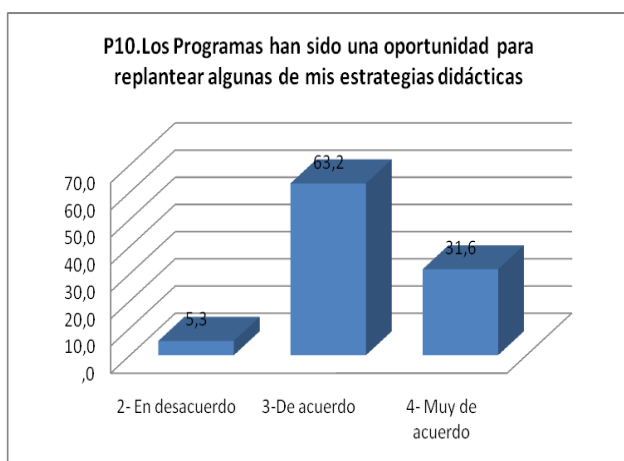


Grafico N°15 Valoración respecto a la selección de recursos didácticos apropiados

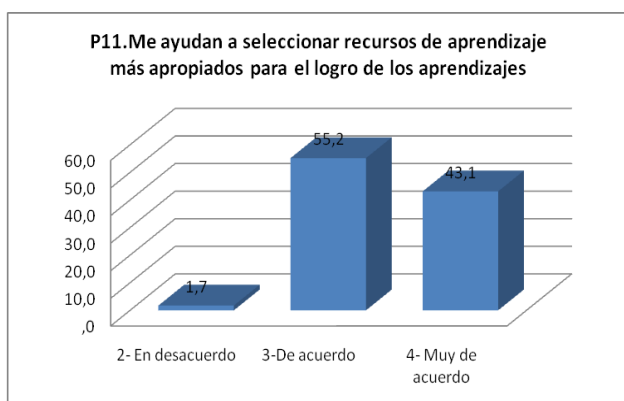
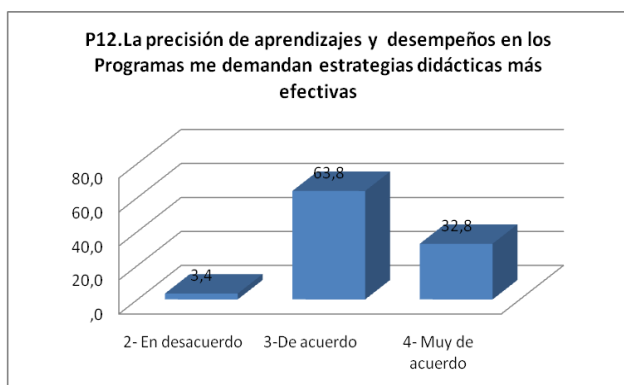


Grafico N°16 Valoración respecto al requerimiento de estrategias didácticas más efectivas.

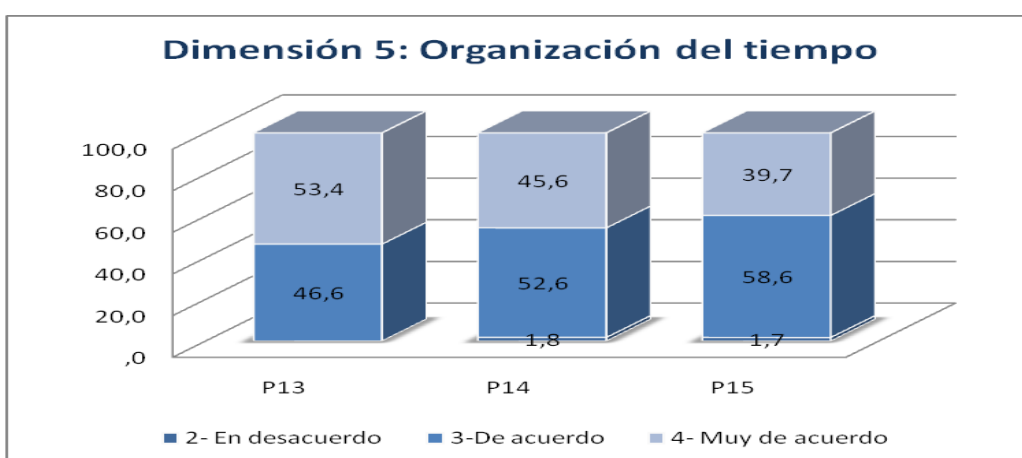


Valoración de los estándares de aprendizaje en la Dimensión de la Organización del Tiempo.

Frente a esta dimensión, las educadoras expresan reconocen que son un aporte para organizar los tiempos pedagógicos en el aula. El comportamiento de las opiniones entre las tres afirmaciones es relativamente similar, al igual que las opciones de valoración. La mayoría tiende a marcar la opción de acuerdo en los ítems 14 y 15 (grafico N°17). Sin embargo, al concentrar los valores de los tres ítems se obtienen altos grados de reconocimiento que van desde el 98% al 100% (gráfico N°17 y cuadro N°9). La mayor

valoración que manifiestan refiere a los grados de flexibilidad que otorgan la propuesta de estándares para organizar sus tiempos de trabajo (gráfico N° 18) Este ítem, es particularmente sensible para el desempeño de las educadoras de párvulos, dado que la actual normativa, no establece prescripciones de horarios para planificar su enseñanza, lo cual efectivamente es respetado y considerado en la propuesta del instrumento curricular.

Gráfico N°17 Valoración de los estándares de aprendizaje en la Dimensión de la Organización del Tiempo.



Cuadro N°9 Valoración de los estándares de aprendizaje en la Dimensión de la Organización del Tiempo.

Dimensión Organización del Tiempo			
	P13	P14	P15
2- En desacuerdo	,0	1,8	1,7
3- De acuerdo	46,6	52,6	58,6
4- Muy de acuerdo	53,4	45,6	39,7
Total	100	100	100

Gráfico N° 18 Valoración respecto a la flexibilidad de los tiempos pedagógicos

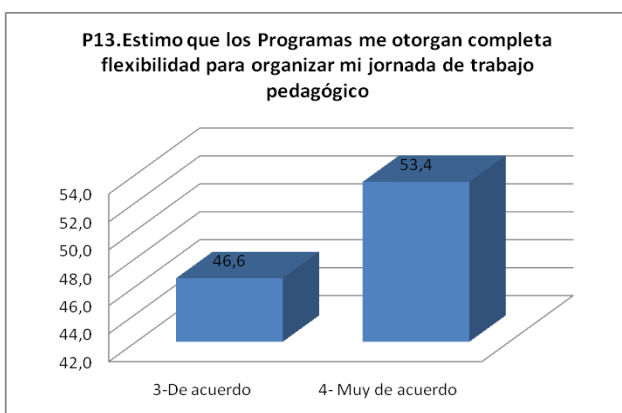


Gráfico N° 19 Valoración respecto a si facilitan la organización anual

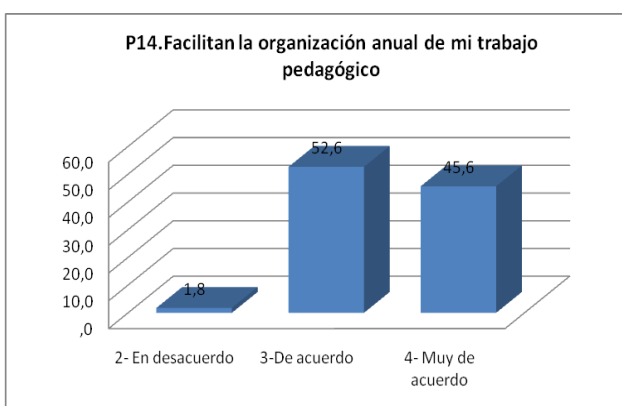
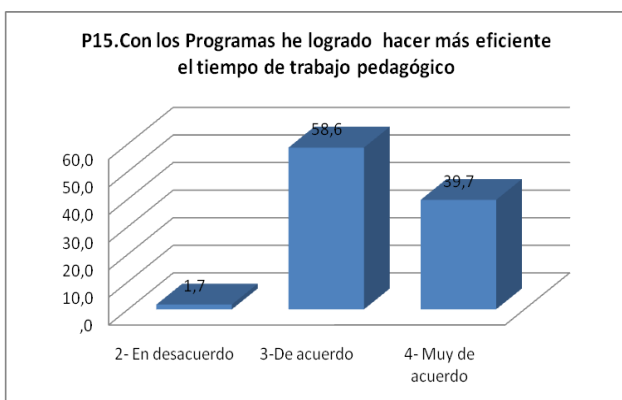


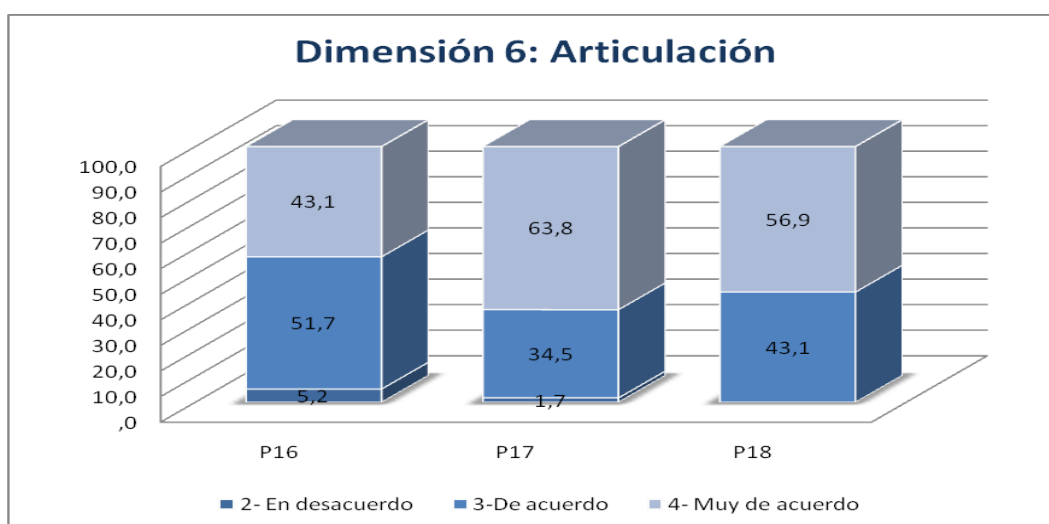
Gráfico N° 20 Valoración respecto a si apoyan la eficiencia del tiempo pedagógico



Valoración de los estándares de aprendizaje en la Dimensión de Articulación

La tendencia general de las opiniones frente al aporte de los estándares para el trabajo de articulación, es claramente positiva. Dentro de los items, se evidencia la mayor valoración en el aporte que proporcionan respecto a la articulación con los niveles o cursos inferiores: 64% manifiesta estar muy de acuerdo (gráficos N°21 y N°23). Asimismo, valoran en forma muy positiva que son un apoyo para la articulación con los cursos superiores aunque la cifra de aprobación es levemente inferior 57% muy de acuerdo. La diferencia es un elemento que resulta interesante de analizar, por los actuales desafíos de articulación con la enseñanza básica. Finalmente la posibilidad que otorgan para realizar proyectos de articulación entre cursos, continúa en niveles de aprobación similares aunque se distancia de los dos anteriores. La tendencia general, es significativa, un 95% de valoración, ubicándose en un tercer lugar de aprobación junto con la dimensión de la Didáctica, en un escala de uno a cinco cuyos rangos son de variación son muy leves (gráficos N° 41 y 42).

Gráfico N°21 Valoración de los estándares de aprendizaje en la Dimensión de Articulación



Cuadro N°10 Valoración de los estándares de aprendizaje en la Dimensión de Articulación

Dimensión Articulación			
	P16	P17	P18
2- En desacuerdo	5,2	1,7	,0
3-De acuerdo	51,7	34,5	43,1
4- Muy de acuerdo	43,1	63,8	56,9
Total	100	100	100

Gráfico N°22 Valoración respecto al desarrollo de proyectos de articulación

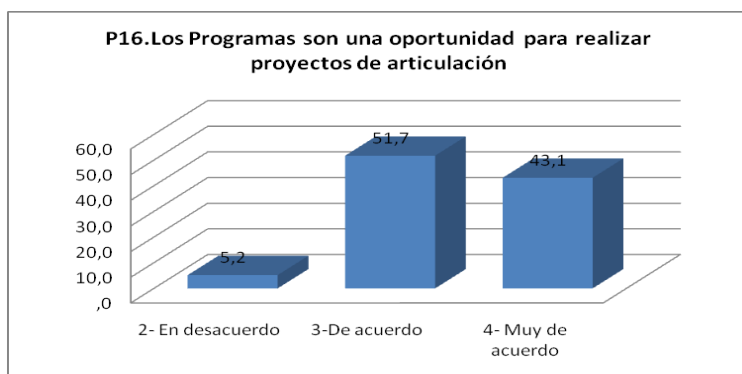


Gráfico N°23 Valoración respecto a la articulación con cursos inferiores

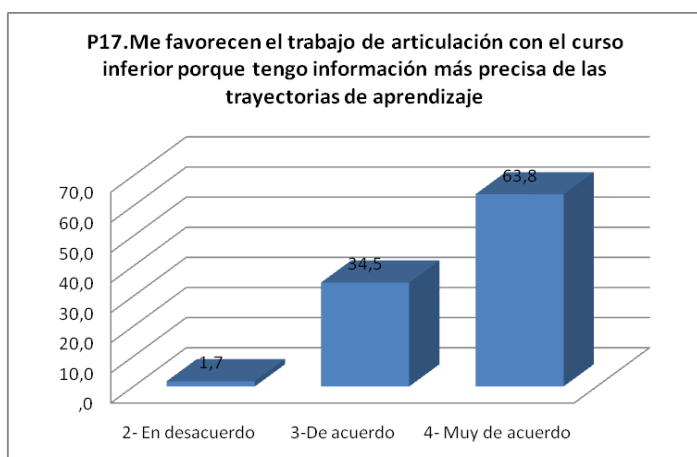
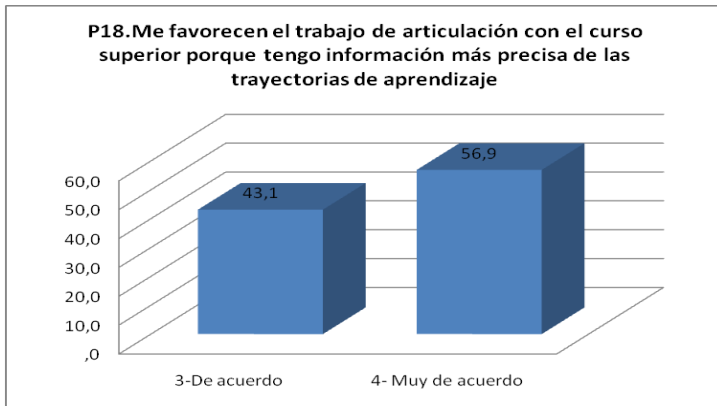


Gráfico N°24 Valoración respecto a la articulación con cursos superiores



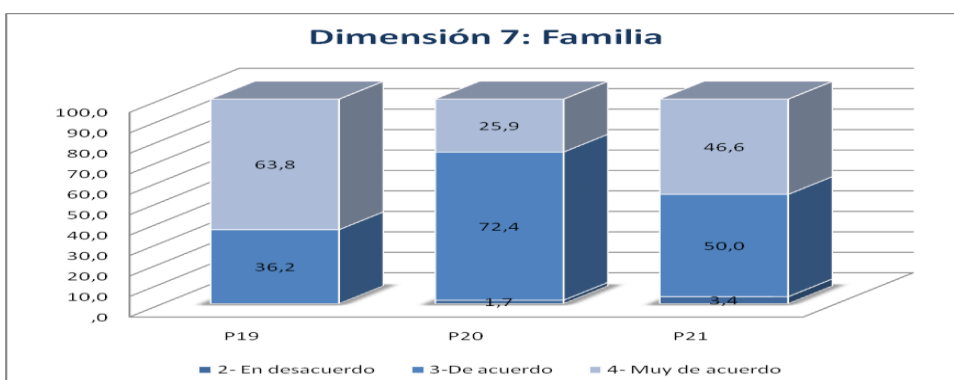
Valoración de los estándares de aprendizaje en la Dimensión de Familia

En esta dimensión, aparecen altos grados de reconocimiento, respecto a los significativos aportes que implican los estándares en la comunicación de los objetivos de aprendizaje a la familia. Cerca del 64% expresa estar muy de acuerdo y un 36% aproximadamente manifiesta estar de acuerdo. (gráfico N°25). En un segundo nivel, siempre con altos niveles de aprobación, las educadoras manifiestan que son un apoyo para el logro de una mayor participación de la familia, alcanzando un total de aprobación 98%. Finalmente en el ítem que refiere a la comunicabilidad de las evaluaciones hacia la familia, se obtiene un 97% de valoración. En este ítem en específico, aunque es muy leve, se observa un porcentaje de desaprobación de un 3.4%, lo que expresa una preocupación respecto a este tema (gráfico N° 28).

Al analizar particularmente este comportamiento, resulta interesante la diferencia entre comunicar los objetivos y comunicar las evaluaciones (baja de 100% a 97%). Esto último, implica una mayor complejidad en el quehacer pedagógico, lo que supone estudiar más detenidamente los apoyos curriculares comunicabilidad.

En el comportamiento general de valoración de la dimensión de familia, se obtiene un 96%, ubicándose en una escala de uno a cinco, en un segundo nivel, junto con la dimensión de organización del tiempo. (gráfico N° 39 y 40)).

Gráfico N°25 Valoración de los estándares de aprendizaje en la Dimensión de Familia



Cuadro N°11 Valoración de los estándares de aprendizaje en la Dimensión de Familia

Dimensión Familia			
	P19	P20	P21
2- En desacuerdo	,0	1,7	3,4
3-De acuerdo	36,2	72,4	50,0
4- Muy de acuerdo	63,8	25,9	46,6
Total	100	100	100

Gráfico N°26 Valoración respecto a facilitar la comunicabilidad de los objetivos a la familia

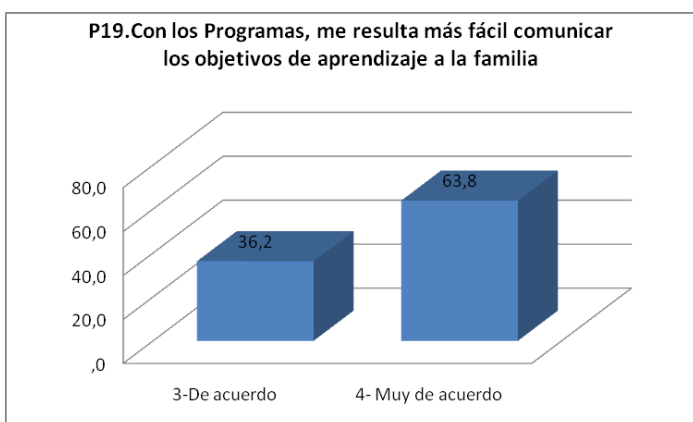


Gráfico N°27 Valoración respecto a si apoyan en el logro de una mayor participación de la familia

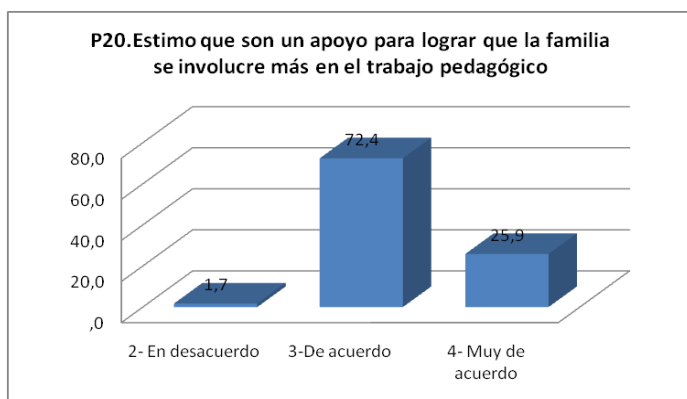
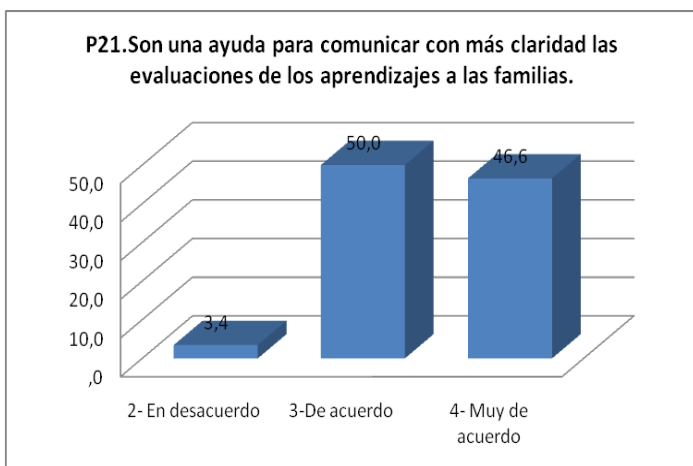


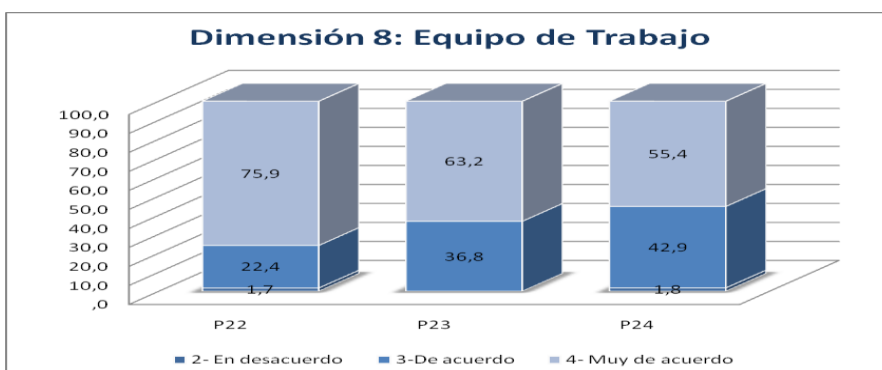
Gráfico N°28 Valoración respecto a si orientan la comunicabilidad de las evaluaciones a la familia



Valoración de los estándares de aprendizaje en la Dimensión de Equipo de Trabajo

En esta dimensión que involucra el trabajo en equipo, se observa una valoración muy positiva del instrumento curricular. Se observa, particularmente un alto grado de reconocimiento, respecto que a los aportes que otorgan para la planificación en conjunto con sus pares. El 76% manifiesta estar muy de acuerdo con esta afirmación y el total de valoración alcanzado es de un 98.3%. Continúa en un segundo nivel de aprobación máxima, la utilidad que otorgan para comunicar el trabajo pedagógico a sus pares, un 63%. Al respecto es válido destacar que igualmente tiene uno de los más altos porcentajes de valoración, alcanza el 100%. Finalmente el ítem que señala la utilidad que tiene este instrumento curricular para desarrollar un trabajo evaluativo en equipo, se observan altos grados de reconocimiento que se distribuyen en forma equitativa entre la aprobación mayor (muy de acuerdo) y la aprobación menor (de acuerdo) (gráfico N°29, N°32) Sin embargo, se distancia levemente con la posibilidad que otorgan los estándares de aprendizaje para trabajar en forma conjunta la planificación de acuerdo a lo expresado por las educadoras. Esto último, a pesar de que las variaciones son leves y que las aprobaciones son siempre positivas, resulta válido preguntarse por qué razón las educadoras manifiestan menores grados de aprobación frente a la evaluación conjunta. Este comportamiento es similar a lo que sucede entre la dimensión de planificación y evaluación. Finalmente, en esta dimensión la tendencia de valoración se encuentra entre la más altas, alcanzando un 98%, junto con la dimensión de planificación (gráfico N° 46).

Gráfico N°29 Valoración de los estándares de aprendizaje en la Dimensión de Equipo de Trabajo



Cuadro N°12 Valoración de los estándares de aprendizaje en la Dimensión de Equipo de Trabajo

Dimensión Equipo de Trabajo			
	P22	P23	P24
2- En desacuerdo	1,7	,0	1,8
3-De acuerdo	22,4	36,8	42,9
4- Muy de acuerdo	75,9	63,2	55,4
Total	100	100	100

Gráfico N°30 Valoración respecto a la planificación en equipo

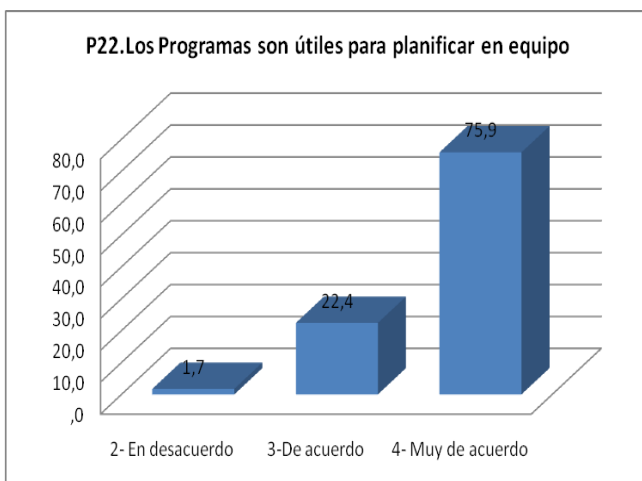


Gráfico N°31 Valoración respecto a la comunicabilidad del trabajo en el equipo docente

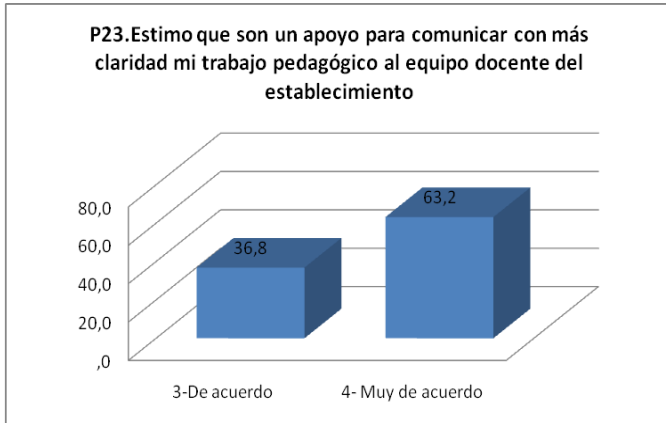
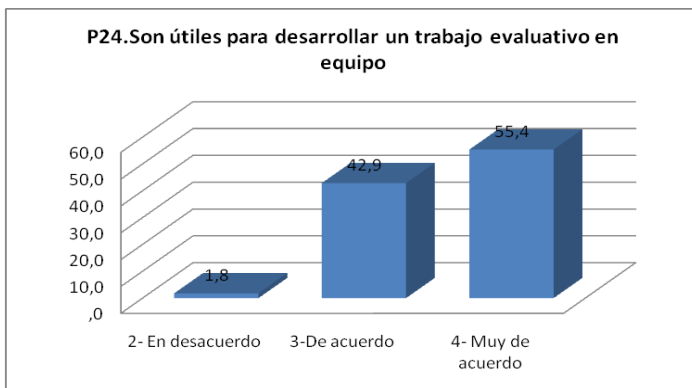


Gráfico N°32 Valoración respecto al trabajo de evaluación en equipo

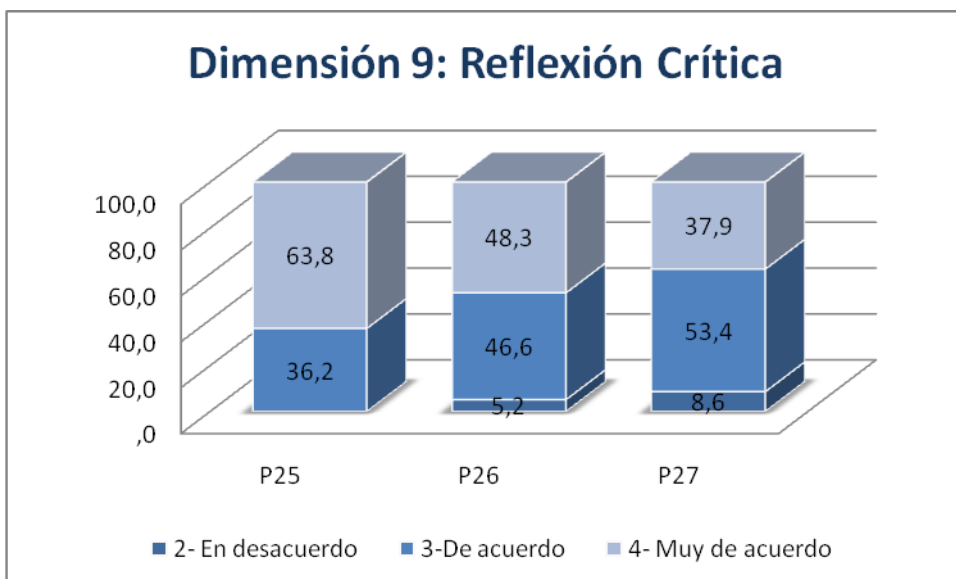


Valoración de los estándares de aprendizaje en la Dimensión de Reflexión Crítica

En esta dimensión es válido detenerse en los grados de desacuerdo que se expresan en los ítems 26 y 27 (gráficos N° 33, N°35 y N°36), que refieren a la autoevaluación personal, es decir en que medida consideran que estos instrumentos curriculares les permiten detectar vacíos y o fortalezas en su formación profesional. En este ítem (N°27 del cuestionario) las educadoras expresan los mayores grados de desacuerdo, 9%, frente a la detección de debilidades o vacíos, lo que supone un escaso reconocimiento de sus

necesidades de actualización o por otra, que efectivamente considera que no tiene requerimientos (grafico N°37 y 46). Respecto al ítem 25 se observa una positiva autovaloración, respecto a que las expectativas enunciadas son factibles de cumplir,. En este caso, los grados de máxima aprobación son significativos 64%, en comparación con el criterio de menor aprobación 36%, logrando un 100%. La tendencia general de valoración alcanza un 91%, ubicándose en el quinto lugar entre las dimensiones en un ordenamiento de uno a cinco, junto con la dimensión de evaluación.

Gráfico N°33 Valoración de los estándares de aprendizaje en la Dimensión de Reflexión Crítica



Cuadro N°13 Valoración de los estándares de aprendizaje en la Dimensión de Reflexión Crítica

Dimensión Reflexión Crítica			
	P25	P26	P27
2- En desacuerdo	,0	5,2	8,6
3- De acuerdo	36,2	46,6	53,4
4- Muy de acuerdo	63,8	48,3	37,9
Total	100	100	100

Gráfico N°34 Valoración respecto a la capacidad de cumplimiento de las expectativas enunciadas

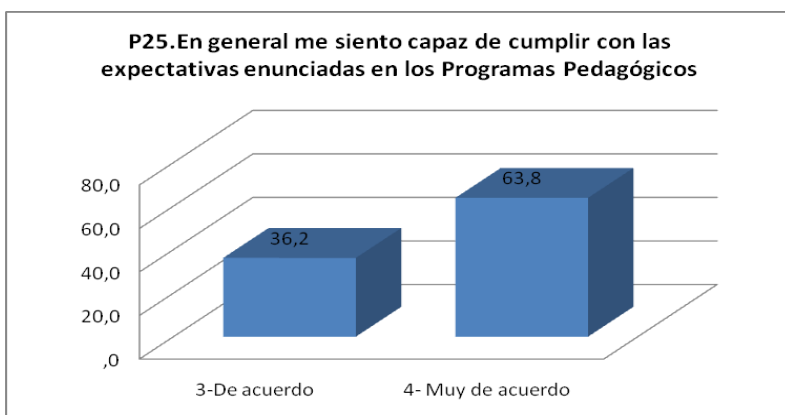


Gráfico N°35 Valoración respecto a la detección de fortalezas profesionales

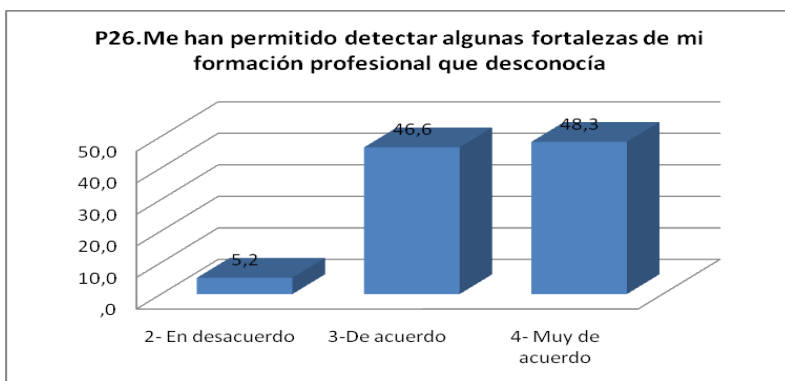
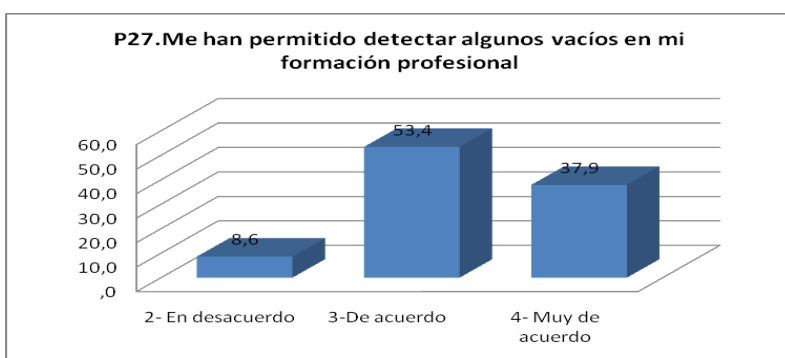


Gráfico N°36 Valoración respecto a la detección de vacíos profesionales



Gráficos de tendencias de valoración

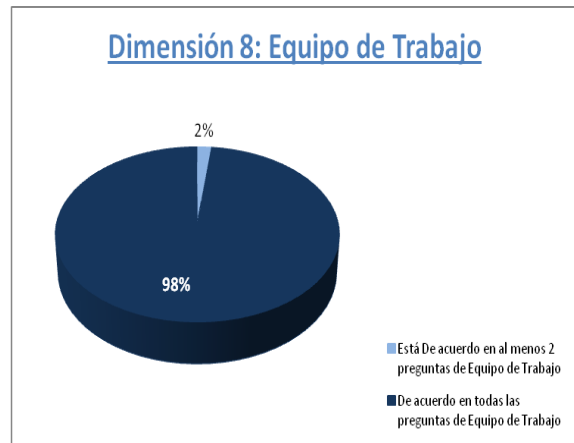
Estos gráficos representan el conjunto de las dimensiones consideradas en la preparación de la enseñanza en el nivel de educación parvularia y se elaboraron en función a las tendencias de las respuestas, las que fueron agrupadas en variables dicotómicas. En cada dimensión se puede observar nítidamente la tendencia y para una mayor claridad, se agruparon y ordenaron en cinco niveles que van desde mayor a menor valoración.

Nivel 1

Gráfico N°37



Gráfico N°38



Nivel 2

Gráfico N°39

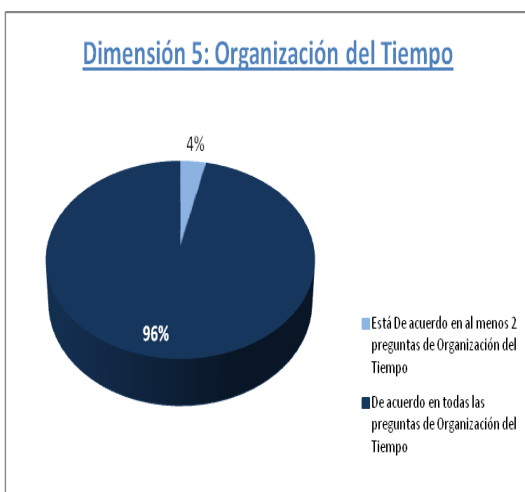
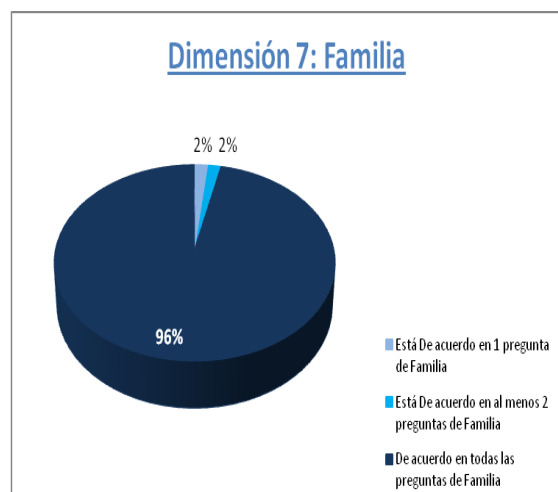


Gráfico N°40



Nivel 3

Gráfico N°41

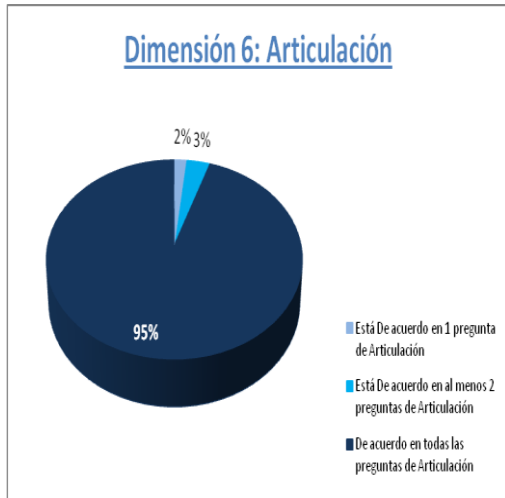
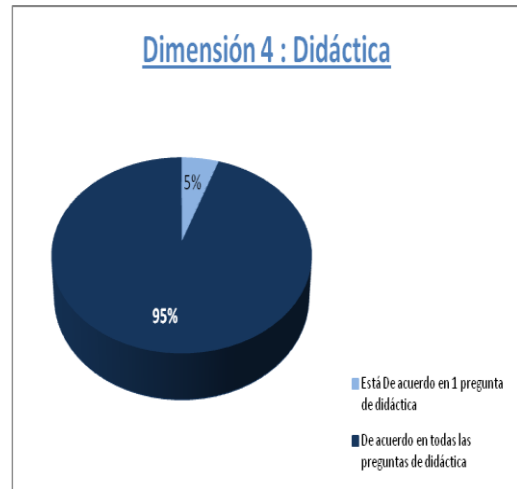


Gráfico N°42



Nivel 4

Gráfico N°43



Nivel 5

Gráfico N°44

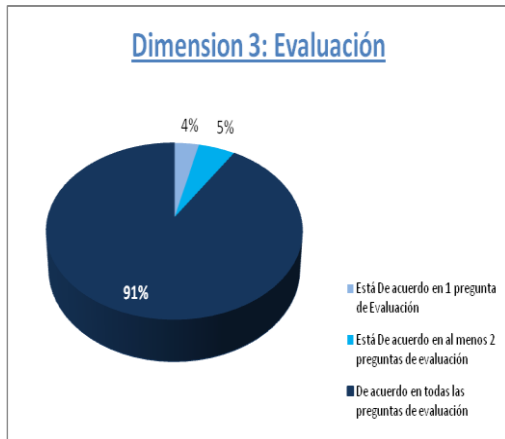


Gráfico N°45

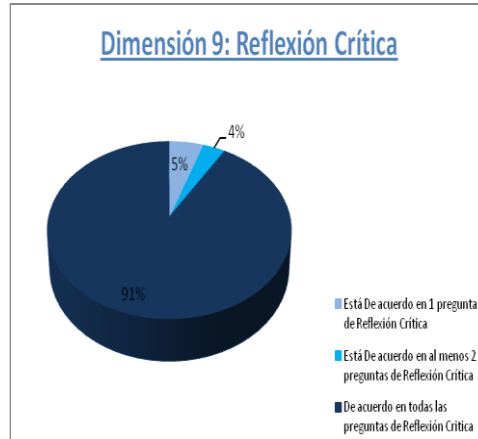
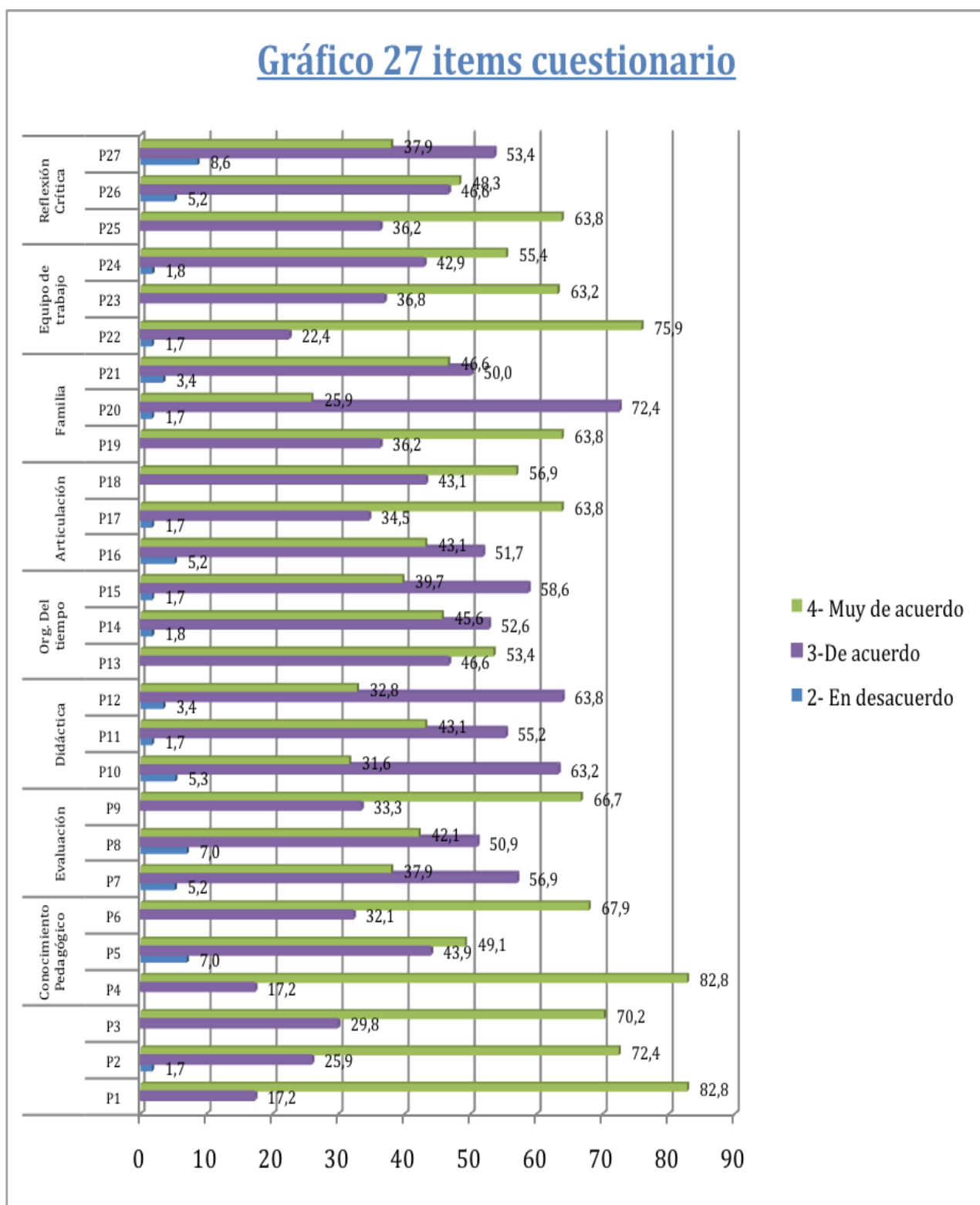


Grafico N°46 Valoración por ítem en porcentajes.



El gráfico N°46, muestra la comparación por cada ítem del cuestionario. Al respecto, se puede observar que los ítems mejor valorados, que alcanzan el 10% entre las alternativas De acuerdo y Muy de Acuerdo corresponden a los N° 1, 3, 4, 6, 9,13, 18, 19, 23, 25 (total 10 de 27 ítems)

- ✓ Los Programas Pedagógicos facilitan en general mi trabajo de planificación
- ✓ Son útiles para precisar con más claridad la intencionalidad educativa de las experiencias de aprendizaje
- ✓ Con los Programas tengo más claridad de lo que deberían aprender los niños y niñas durante el año
- ✓ Me aclaran en forma concreta lo que tengo que enseñar durante el año
- ✓ Los ejemplos de desempeño son un aporte estratégico para precisar lo que tengo que evaluar
- ✓ Estimo que lo Programas me otorgan completan flexibilidad para organizar mi jornada de trabajo pedagógico
- ✓ Con los Programas me resulta más fácil comunicar los objetivos de aprendizaje a la familia
- ✓ Estimo que son un apoyo para comunicar con más claridad mi trabajo pedagógico al equipo docente del establecimiento
- ✓ En general me siento capaz de cumplir con las expectativas enunciadas en los Programas Pedagógicos.

Al contrario, los ítems que obtienen una menor valoración, es decir los que están bajo el 95%, son los N° 5, 7, 8, 10, 16,26, 27.

- ✓ Son un recurso para actualizar conceptos pedagógicos.
- ✓ Los Programas son útiles para elaborar instrumentos de evaluación
- ✓ Estimo que son una guía efectiva para monitorear el progreso de los aprendizajes.
- ✓ Los Programas han sido una oportunidad para replantear algunas de mis estrategias didácticas
- ✓ Los Programas son una oportunidad para realizar proyectos de articulación.

- ✓ Me han permitido detectar algunas fortalezas de mi formación profesional que desconocía
- ✓ Me han permitido detectar algunos vacíos en mi formación profesional.

Finalmente, los ítems que se encuentran entre el 96% y el 99% de valoración, se encuentran: 2, 11, 12, 14, 15, 17, 20, 21, 22, 24

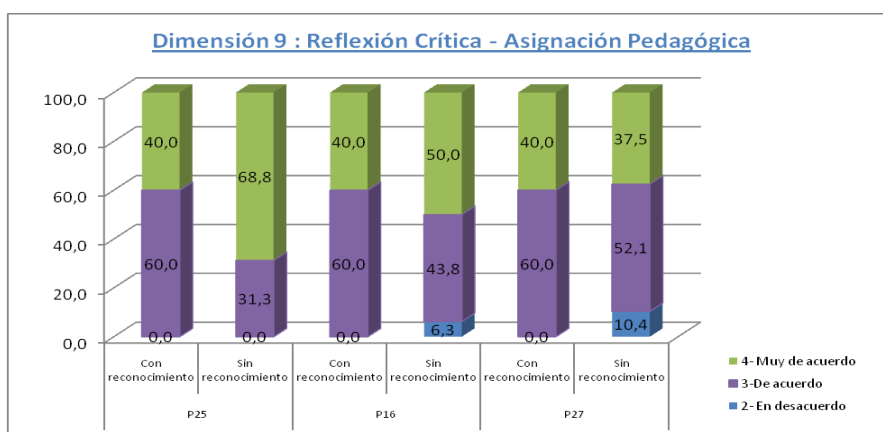
- ✓ Al momento de planificar los puedo usar en forma flexible de acuerdo a las necesidades de mi propio contexto educativo
- ✓ Me ayudan a seleccionar recursos de aprendizaje más apropiados para el logro de los aprendizajes
- ✓ La precisión de aprendizajes y desempeños en los Programas me demandan estrategias didácticas más efectivas
- ✓ Facilitan la organización anual de mi trabajo pedagógico
- ✓ Con los Programas he logrado hacer más eficiente el tiempo de trabajo pedagógico
- ✓ Me favorecen el trabajo de articulación con el curso inferior porque tengo información más precisa de las trayectorias de aprendizaje
- ✓ Estimo que son un apoyo para lograr que la familia se involucre más en el trabajo pedagógico
- ✓ Son una ayuda para comunicar con más claridad las evaluaciones de los aprendizajes a las familias
- ✓ Los Programas son útiles para planificar en equipo
- ✓ Son útiles para desarrollar un trabajo evaluativo en equipo

Dimensiones y variables

Al analizar las dimensiones con las variables de edad de las educadoras, el nivel de desempeño, los años de docencia y la asignación de excelencia pedagógica, no se observan comportamientos significativos, que puedan entregar información relevante.

En un cruce en particular, la que refiere al reconocimiento de debilidades, se observa que las educadoras que tienen más de 10 años de docencia, cuyas edades se concentran entre los 31 y 40 años y que no cuentan con reconocimiento de excelencia pedagógica son las que manifiestan mayores desacuerdos en el ítem 27, el que refiere al reconocimiento de vacíos en la formación profesional. La tendencia indica que las educadoras que no han efectuado procesos de acreditación son más resistentes a reconocer necesidades de desarrollo profesional (Gráfico N°47). Este ítem, en específico es el que obtuvo mayor porcentaje de desaprobación en comparación con todos los ítems del cuestionario (Gráfico N°46) y pertenece a la Dimensión de Reflexión Crítica.

Gráfico N° 47 Reflexión crítica y relación con asignación pedagógica.



5 Conclusiones de la Investigación

1. Interpelar al ethos de la educación parvularia: una condición necesaria para avanzar en políticas de pro-equidad educativa para la primera infancia.

La definición de estándares para la primera infancia de acuerdo a los fundamentos que respaldan su planteamiento, busca responder finalmente a una mayor igualdad de oportunidades. En efecto, aunque los estándares operan en la esfera de la calidad, su norte es lograr avanzar en equidad. Para contribuir a su materialización, se está afirmando concretamente que en la medida que las educadoras conozcan, y dominen con mayor profundidad las trayectorias de aprendizajes que establece el curriculum, tendrán más conocimiento para desarrollar su trabajo didáctico y poder así, alcanzar las metas educativas. Es una política educativa que intenta expandir las oportunidades, especialmente para los grupos más vulnerables, mediante el compromiso y la responsabilidad de las propias comunidades educativas para lograr que todos y cada uno de los niños, puedan aprender, reconociendo que existen distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje.

Teniendo presente la relevancia que adquieren estas definiciones curriculares –los estándares de aprendizaje- en los desempeños docentes, se requiere para su efectiva apropiación en el aula, resguardar aquellos aspectos fundamentales que caracterizan la racionalidad pedagógica del nivel educativo como se ha logrado derivar de los análisis realizados acerca de las auto-apreciaciones de las educadoras párvulos.

No se puede desconocer que las educadoras de párvulos son herederas de una tradición y una formación que valora la integralidad y la flexibilidad curricular. Cuanto más se considere el peso que tienen cada una de estas concepciones pedagógicas en los materiales curriculares, su aproximación, conocimiento, comprensión y uso concreto en su práctica, tendrá efectos más positivos. En esta dirección de valoración, además de encontrar resonancia directa con lo aprendido durante su formación, conjuntamente se validan y se amplían sus conocimientos.

Desde esa mirada, que fortalece la profesión docente al reconocer sus saberes, los estándares de contenido pueden construirse en un apoyo para optimizar las prácticas

pedagógicas. En efecto, la potencialidad didáctica de estos materiales adquiere forma y sentido, cuando las educadoras perciben que pueden conectarlos con sus saberes y que pueden proyectarlos en su trabajo cotidiano. ¿Me apoya?, ¿es útil?, ¿es consonante con lo que realizo?, ¿me orienta?, ¿me ayuda a mejorar mi trabajo? Son todas interrogantes que deberían estar presentes en los diseños de materiales

A través de esta conclusión, lo que interesa enfatizar, es que la concepción de políticas educativas de pro-equidad para la infancia supone para su óptima instalación, requiere necesariamente tener presente el ethos particular de la educación parvularia; sus fundamentos, sus principios, sus tradiciones, sus desafíos. Construir definiciones políticas prescindiendo de las creencias y significados que tienen las educadoras se transforma en un factor latente de riesgo que, genera confusiones, debilita los esfuerzos y provoca tensiones en el sistema. Un ejemplo de ello, son aquellas iniciativas para la educación parvularia que se elaboran bajo criterios de escolarización. En consecuencia, si el propósito es equiparar las oportunidades educativas desde la cuna, es necesario impulsar medidas articuladas y pertinentes, para avanzar consistentemente hacia mayores niveles de calidad educativa.

2. La convergencia curricular y la autocomunicabilidad de los recursos para la enseñanza: condiciones necesarias para lograr una mayor apropiación de parte de los docentes.

Desde la perspectiva de esta investigación, se constata que para lograr una mayor apropiación de los materiales curriculares de parte de los docentes es necesario resguardar la convergencia curricular. Respecto a este punto de análisis en particular, una de las primeras advertencias descritas por los quienes partieron con los estándares en la primera infancia, fue precisamente destacar para una efectiva apropiación considerar como criterios de diseño, la vinculación y pertinencia curricular.

La suma de esfuerzos por generar dispositivos de apoyo pueden diluirse si los materiales se desmarcan de las trayectorias curriculares emprendidas por cada nivel educativo. Si bien el desarrollo curricular tiene su raíz en el mejoramiento y renovación de los instrumentos curriculares, a la luz del avance de los conocimientos y

las demandas de la sociedad, no pueden desapegarse, ni desconocer lo construido, ni lo reconocido socialmente.

En efecto, un instrumento que ha guiado el trabajo pedagógico de las educadoras de párvulos, cerca de una década, como son las Bases Curriculares y que cuentan con un alto reconocimiento, a pesar que requiera ajustes cada ciertos períodos de acuerdo a la perspectiva de desarrollo curricular, no puede desvalorizarse, ni menos invisibilizarse, por el contrario, debe ser tomado como el punto de partida para la difusión de las innovaciones. En este sentido, los estándares y su materialización concreta en los Programas Pedagógicos, resguardan intrínsecamente esta condición a tal punto que los contenidos de las Bases Curriculares son explicitados, reiterados y conjugados en una relación sinérgica. Aunque pueda resultar exagerado, son estas precisamente las consideraciones en se juega la efectividad de la aceptación y apropiación de los materiales de apoyo a la enseñanza. Esto último se puede constatar en los resultados de los cuestionarios de las educadoras, al expresar un alto grado de acuerdo en la utilidad que tienen los estándares y los desempeños en la **preparación de la enseñanza**. Al respecto, es válido destacar que estos materiales han ingresado al sistema sin condicionar su instalación bajo el cumplimiento de determinados cursos de perfeccionamiento o formación continua. El único requisito para su uso, consistía en manejar las Bases Curriculares.

Es así como la autocomunicabilidad es un factor que puede adquirir un gran potencial en la comprensión de los materiales curriculares, particularmente en aquellos niveles educativos que se están legitimándose en el sistema educativo y que no cuentan con los suficientes soportes institucionales como es el caso del nivel de educación parvularia.

Lo que interesa afirmar en esta conclusión, es que los materiales curriculares además de definir claramente su propósito, resguardar el sello pedagógico, y paralelamente desafiar a los educadores, requieren alcanzar altos niveles de comunicabilidad para facilitar su comprensión y uso cotidiano. La circularidad entre los distintos componentes y la recursividad curricular, son dos atributos que son necesarios de poner en juego para alcanzar mayores niveles de posicionamiento en las docentes. No se trata de reproducir y de insistir en la sola determinación de precisiones curriculares, sino de lograr consolidar y renovar el trabajo pedagógico, en una dinámica constructiva

que permita avanzar con mayor nitidez en el desarrollo curricular de la educación parvularia.

3. La promoción de una diversidad de recursos para facilitar la evaluación de aprendizajes en el aula: condición necesaria para lograr su efectiva integración al proceso de enseñanza aprendizaje.

La evaluación de los aprendizajes es un desafío ampliamente compartido en las educadoras. Los resultados de la evaluación docente en todos los niveles educativos revelan carencias en el diseño de los instrumentos y en la utilización de los resultados de la evaluación.

En esta dirección, los estándares de aprendizaje para los párvulos, junto con la descripción de ejemplos de desempeño, tienen como propósito contribuir a esta tarea cotidiana con la cual se inicia el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las condiciones actuales de desempeño de los docentes en la educación infantil, muchas veces complejiza esta tarea. La excesiva demanda de una simultaneidad de quehaceres durante la jornada de trabajo, sumado a la heterogénea formación inicial y continua que se presenta en esta área han debilitado la auténtica integración de la evaluación al aula. Unas de las primeras dificultades para abordar este tema de la evaluación de aprendizajes, son las condiciones para el desarrollo docente, por un lado se requiere contar con los tiempos necesarios para planificar la evaluación y por otro disponer de espacios de reflexión para un trabajo cooperativo entre docentes. Un segundo nivel de dificultad, refiere a la información disponible para realizar propuesta evaluativas. En este escenario, las Bases Curriculares, entregan orientaciones generales al respecto, pero no precisan criterios ni menos elementos indicativos que puedan guiar más concretamente esta tarea.

A partir de esa demanda, el diseño de estándares proporciona pistas concretas para monitorear el aprendizaje, describiendo más de 300 ejemplos de desempeño, que cubren la totalidad de los ejes de aprendizaje. En otras palabras, hoy, una educadora de párvulos cuenta con una información más precisa, clara y directa para levantar

procesos evaluativos, sin embargo el potencial didáctico que podría generar, no está rigurosamente dimensionado, como se puede observar en las apreciaciones que entregan, respecto a este ámbito en particular. Los resultados sugieren que un porcentaje de las educadoras requieren de mayor fortalecimiento para desenvolverse con más seguridad y autonomía en esta materia. Por una parte reconocen el aporte de los ejemplos de desempeño para la evaluación, pero por otra, un porcentaje de la muestra, revelan un aparente contradicción al mencionar, que los estándares no son lo suficientemente útiles para elaborar instrumentos de evaluación un 5.2%. Esta visión se refleja a la vez, en la desaprobación de un 3.4 % expresada por las educadoras respecto a si los estándares apoyan la comunicabilidad de las evaluaciones.

Lo anterior, declara una abierta tensión que desencadena dos alternativas de solución las que no necesariamente son excluyentes, por una parte obliga a entregar soportes más estratégicos para incrementar la efectividad en este dominio -que se considera como altamente estratégico para el seguimiento y apoyo a los aprendizajes- es decir, explorar perfeccionamientos más dirigidos a superar estos vacíos. Y por otra, abre la necesidad de modelar programas, pautas o guías curriculares más específicas. Esto último, replantea los rangos de prescripción que podrían adoptar estos materiales, lo que podría impactar en los niveles de flexibilidad curricular y didáctica que caracterizan a la educación parvularia.

4. La visibilidad didáctica de los estándares de contenido: condición necesaria para alcanzar mejores grados de apropiación.

Los estándares de contenido se conocen y se utilizan en la medida que las educadoras los pueden incorporar fácilmente a sus esquemas de actuación didáctica. En efecto, los estándares adquieren valor formativo al momento de diseñar las planificaciones, elaborar evaluaciones, reflexionar en equipo acerca de los conceptos y los recorridos de los aprendizajes, analizar las evidencias de aprendizajes, replantear estrategias, seleccionar recursos didácticos, entre otras alternativas. Para ello, independiente de la estructura que adopten, es necesario guiar su utilización, a través de orientaciones o la elaboración de materiales curriculares que utilicen como fuente la información de los estándares.

En efecto, la sola explicitación de los estándares no trae en si misma una consecuencia espontánea de uso inmediato en el aula. Su utilización efectiva está condicionada por su visibilidad didáctica. ¿Cuándo utilizarlos? ¿De qué forma me apoyan mi trabajo? ¿Cómo utilizarlos? son interrogantes que surgen al momento de operacionalizarlos en el aula. Un primer nivel de uso, es la lectura inicial, asumida como una información panorámica respecto al trayecto de los aprendizajes. En esta primera aproximación se logra una visión sintética y concisa, lo que favorece el conocimiento de las competencias centrales involucradas en las expectativas de los aprendizajes, lo que podría derivar en una estrategia de actualización. No obstante para continuar profundizando y poder así optimizar su uso, se requiere incorporarlos a su práctica pedagógica, sin proyectarlos como una carga adicional. Por el contrario, la idea es configurarlos como un valioso aporte al trabajo ¿De que forma se le puede asignar un valor de uso extendido a los mapas en el trabajo pedagógico? Una alternativa es ubicarlo en las herramientas habituales que emplean los docentes para llevar a cabo su práctica docente como son: los programas (instrumentos didácticos que contribuyen al qué en forma específica y al cómo enseñar) y los textos (instrumentos que apoyan el desempeño de los párvulos).

Desde esa mirada, los estándares al ingresar fluidamente a este tipo de herramientas, se van situando sin alterar o provocar rupturas profundas en las dinámicas de trabajo de las educadoras. Esta opción, particularmente la que refiere a considerar los Programas Pedagógicos como vehículos de transmisión de los Mapas, podría contribuir a cautelar que los estándares de contenido no se inicien ni se instalen como ritos de innovación desprovistos de una comprensión de sentidos, sino que adquieran un significado en su práctica. Esta conclusión es posible constatarla en las tendencias que entrega el cuestionario de autopercepción, respecto a que las educadoras los perciben en un 100% como una ayuda concreta para planificar.

5. La comunicabilidad de los estándares a la comunidad educativa: condición necesaria para su valorización y apropiación.

Un tema particularmente desafiante respecto a los estándares, ha sido la difusión de estos en el sistema educativo y en las comunidades educativas.

En efecto, los mapas de progreso o estándares de contenido, al constituirse como una nueva herramienta que no forma parte del circuito habitual de apoyo a la enseñanza, requiere de una diversidad de estrategias de difusión, que implican activar un conjunto de mecanismos para su llegada a los distintos niveles educativos. El propósito es superar las barreras de acceso que se pueden presentar, por múltiples factores. Dentro de estas estrategias, se consideran desde los recursos digitales hasta los medios de impresión como son los afiches y folletos, cada uno por cierto, con distintos propósitos y destinatarios.

En esta dinámica de familiarización, los estándares para la primera infancia, requieren disponer en el contexto organizacional de las escuelas, un espacio legitimado, dado que es un nivel educativo que recientemente ha logrado un mayor reconocimiento y valorización en el sistema educativo.

Por lo anterior, lo que interesa reafirmar en esta conclusión, es que la comunicabilidad de los estándares debiera constituirse no tan solo en una oportunidad para difundir los sentidos y propósitos de esta herramienta sino también para validar el quehacer profesional de las educadoras con sus directivos y grupo de pares. Desde esta perspectiva, los resultados obtenidos dan cuenta de estos alcances al expresar en un 100% que son un apoyo para comunicar a la familia los objetivos de aprendizaje. Del mismo, esto se refleja en el apoyo que brindan para comunicar el trabajo pedagógico al equipo de trabajo, alcanzando un 100% de valoración.

6. La generación de Estándares desafiantes y alcanzables: condición necesaria para su mejorar su apropiación y cumplimiento en el aula

Uno de los atributos centrales que caracterizan la definición de estándares de contenido, es considerar su efecto movilizador en la enseñanza y en los aprendizajes. El valor potencial que pueden adquirir en el logro de los aprendizajes, supone tener

presente que las expectativas deben ser lo suficientemente inclusivas en el sentido de interrelacionar en forma consistente lo desafiante con lo alcanzable. En efecto, la definición de cada uno de los estándares no puede desvincularse del contexto sociocultural, ni menos de las reales capacidades de los niños. Un estándar que se aleja de las posibilidades de cumplimiento, es una fuente de frustración para las educadoras y por cierto para los niños. Asimismo un estándar que no genera desafíos, frena el desarrollo de las capacidades de los niños y limita las posibilidades de innovación de las prácticas de enseñanza. Desde esta perspectiva se busca atender a dos tipos de exigencia que parecieran orientarse a direcciones opuestas, pero que en su recorrido debieran converger hacia un punto de equilibrio.

Lo anterior, supone generar un efecto de tensión positiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje, hecho que se explica en las apreciaciones que proporcionan las educadoras al manifestar que se sienten capaces de cumplir con las expectativas (en un 100%). Asimismo, expresan que les ha servido para descubrir sus fortalezas pedagógicas (en un 95%), que les ha permitido actualizarse (en un 93%) y descubrir vacíos (en un 91%). Es decir, logran conjugar procesos de crecimiento profesional que son fundamentales para avanzar en un mejor desempeño docente.

7. La definición de estándares son un apoyo para guiar el proceso de enseñanza aprendizaje pero no aseguran necesariamente el logro de los aprendizajes

Los percepción que entregan las educadoras respecto a los aportes que proporcionan en los distintos componentes que están involucrados en la planificación de la enseñanza no permiten asegurar su cumplimiento, pero si orientar con mayor nitidez la dirección del camino a seguir.

En efecto, los resultados del cuestionario de autopercepción reflejan una valorización de estos materiales para el mejoramiento de su trabajo en aula, los que podrían traducirse en una fuente significativa para satisfacer sus necesidades o demandas de apoyo y formación, sin embargo no necesariamente confirman el logro efectivo de los aprendizajes. El tránsito del curriculum prescrito al curriculum implementado supone un conjunto de medidas de apoyo a largo plazo que debieran dirigirse a la creación de capacidades en el conjunto del sistema.

Podrán desencadenarse, a través de las herramientas curriculares, procesos de reflexión, intercambio y mayor actualización del conocimiento disciplinario, no obstante, es necesario continuar avanzando en todo aquello que comprende el conocimiento didáctico, aunque ciertamente uno de los primeros pasos para su potenciación es saber qué enseñar.

¿Cómo se debería enseñar? es una interrogante que van resolviendo las propias educadoras en el aula. Probablemente la precisión que alcanzan los estándares sumado a la descripción de desempeños y a un amplio repertorio de experiencias contribuyen a orientar este proceso creativo, afirmación que será necesario continuar explorando.

Sin duda el saber como enseñar se traduce en una tarea altamente desafiante que exige condiciones y conocimientos para su éxito, como así lo plantea la investigación, que indagó en aquellos países que tenían mayor efectividad en los logros de aprendizajes. Barber, M. y Mourshed, M. (2008).

Frente a este análisis el planteamiento de estándares y sus potenciales beneficios tienen un alcance limitado y es que no pueden permear completamente los tejidos que entrecruzan las estrategias didácticas que seleccionan y crean las educadoras. A través de estas actuaciones, finalmente se concreta la acción pedagógica. En algunos casos es posible suponer que las educadoras al visibilizar con mayor claridad las intencionalidades educativas, podrían llegar a orientar desempeños didácticos más coherentes, pero no necesariamente más desafiantes y significativos.

Esta conclusión, pone de manifiesto por una parte, la necesidad de implementar procesos de desarrollo docente muy distintos a los que se estaban habitualmente promoviendo. En otras palabras, se trata de profundizar en el campo de las prácticas en el aula, proponiendo el diseño de políticas de formación continua, que considere procesos más profundos y estructurales de formación docente, en un esquema similar a las propuestas que realizan países asiáticos, como son por ejemplo: otorgar mayor protagonismo a los líderes pedagógicos para apoyar y guiar a sus pares, instalar mecanismos para el favorecer el aprendizaje mutuo, acerca de la práctica y la evaluación, de manera que los educadores planifiquen efectivamente en forma colaborativa o por otra parte, invertir mayores esfuerzos en generar, durante la

formación inicial, competencias didácticas superiores. Esto último, no se trata de reducir la labor docente al entrenamiento de métodos sino de generar procesos sistemáticos de reflexión de la práctica: analizando críticamente las fortalezas, las debilidades, los obstáculos y los contextos en que ocurren sus prácticas, de manera de retroalimentarlas y reformularlas para lograr aprendizajes más pertinentes y significativos.

8. La definición de criterios referenciales específicos para la buena enseñanza en la educación parvularia: condición necesaria para avanzar en el cumplimiento de los estándares de contenido para la primera infancia.

El nivel de Educación Parvularia ha iniciado un profundo proceso de reforma curricular que es avalado por la reciente reforma legislativa que ha comenzado a instalarse en el país. A pesar de la incipiente evolución de este proceso, los efectos comienzan a visibilizarse en los distintos engranajes del sistema educativo, el cual en adelante debiera considerar como requisito fundamental, el desarrollo profesional de las educadoras de párvulos. Desde esta mirada, el ascenso y la transformación del nivel promedio del ejercicio docente de las educadoras, exige la definición de estándares de desempeño que respondan a los fundamentos curriculares del nivel de educación parvularia, a sus particularidades y a sus finalidades. En efecto, la definición de estándares para la buena enseñanza requiere armonizarse en forma sólida y consistente con lo acordado nacionalmente para la educación parvularia.

Lo que interesa explicitar en esta conclusión es que los cambios en cuestión suponen concretamente la adecuación de los cuatro dominios definidos en el marco de la buena enseñanza. Si bien cada uno de estos dominios levantan aspectos interconectados que se encaminan hacia el ciclo global del proceso educativo, no distinguen precisiones propias de la educación parvularia.

Estas exactitudes no pretenden desconocer las bases orgánicas de la propuesta de estándares para los niveles de básica y media, sino de visibilizar, precisar y resguardar aquellos aspectos fundamentales que caracterizan la actuación pedagógica de las educadoras de párvulos. El riesgo que ello actualmente comporta, -el sesgo en la definición de estándares para la buena enseñanza de las educadoras de párvulos-

provoca no tan solo una invisibilidad curricular de este nivel educativo, sino que admite la producción de una serie de normativas, dispositivos de apoyo, instrumentos evaluativos que se elaboran bajo unas lógicas determinadas, que pertenecen a los otros niveles educativos. En definitiva, estas situaciones de asimilación, pone de manifiesto, un conflicto que en los últimos años se ha expresado con mayor fuerza: la tendencia a escolarizar la educación parvularia.

A partir de lo anterior, resulta necesario relevar que en la función social y educativa de los niveles de parvularia, básica y de media subyacen caracteres curriculares diferenciados que requieren ser considerados en las diferentes iniciativas. Al respecto, para dimensionar los niveles de análisis que requieren estas distinciones curriculares, se podría partir destacando, que el nivel de educación parvularia no sigue la lógica estrictamente disciplinar que caracteriza a los otros niveles educativos, lo cual comporta una mirada particularmente distinta en los diferentes componentes de la practica pedagógica.

Reconocer la diversidad de cada uno de los niveles educativos, en sus aspectos identitarios: curriculares, didácticos, organizacionales y de orden simbólico debiera ser objeto de atención de los actuales desafíos de las políticas educativas.

Bajo esta preocupación, surgió el interés en esta investigación, de levantar aquellos componentes o criterios esenciales que debieran estar presentes en la preparación de la enseñanza, que refiere al primer dominio del marco de desempeños para los docentes. La inserción de estas categorías -las que guiaron la formulación de las afirmaciones utilizadas en el cuestionario de auto-apreciación- pueden ser consideradas como una aportación para la discusión de los énfasis en los cuales se debiera poner el acento del desempeño de las educadoras de párvulos. Con ello, se busca contribuir a asumir su riqueza pedagógica y potenciar su desarrollo profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abric, J., 2003 Le recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. En Abric, J., Methodes d etude des representations coiales. France. Edición Erés.

Alexander R. (2008). *The primary review: emerging perspectives on chidhood* .

Extraído el 18 noviembre 2009 desde

[http://www.primaryreview.org.uk/Downloads/Childhood__Well-](http://www.primaryreview.org.uk/Downloads/Childhood__Well-being_and_Primary_Education_Robin_Alexander_lecture_170308.pdf)

[being_and_Primary_Education_Robin_Alexander_lecture_170308.pdf](http://www.primaryreview.org.uk/Downloads/Childhood__Well-being_and_Primary_Education_Robin_Alexander_lecture_170308.pdf)

Avalos B., (2006) *Currículum y Desarrollo Profesional Docente*. Santiago. PRELAC.

Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité

Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el

Caribe (PRELAC) Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo de 2006. Oficina Regional de

Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO. 3,

104-111.

Barber, M. y Mourshed, M. (2008) *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago. PREAL N°41

Bedregal, P., (2006) *Eficacia y efectividad en la atención de niños entre 0 y 4 años*.

Santiago. Serie en Foco. Expansiva. Santiago

Bellei, C.,(2004).*Equidad educativa en Chile: un debate abierto*. Santiago.UNICEF.

Serie de reflexiones: infancia y adolescencia N°2.

Benett, J., (2004) *Currículo para el Cuidado y Educación de la Primera Infancia*.

Santiago. UNESCO Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia. N°

26

Brown C. (2007) [*It's More Than Content: Expanding the Conception of Early*](#)

[*Learning Standards*](#) Austin Universidad de Texas.Early Childhood Research and

Practice. ECRP, 9 (1). Extraído el 18 noviembre 2009, desde <http://ecrp.uiuc.edu/v9n1/brown-sp.html>

Buendía, L., Colás P., Hernández, F., (1999) *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid. Editorial McGraw-Hill Interamericana.

Buendía, L. y Olmedo, E. (2001a). Estrategias de aprendizaje en función del contexto cultural. En POZO, T., LÓPEZ, R., GARCÍA, B. y OLMEDO, E., *Investigación educativa: diversidad y escuela*. Granada: GEU.

Buendía, L., Olmedo, E. y Pegalajar, M. (2001b). Estrategias de aprendizaje en la realización de tareas, en *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. A Coruña: AIDIPE.

Buendía, L. y Olmedo (2000). Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en educación universitaria, *Bordón*, 52 (2), 151-163.

Buendía, L. y Olmedo, E. (2003). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en educación superior. *RIE*. (21), 2, 371-386.

Buendía, L., Olmedo, E., González, G. y Yañez, M. (2005). Approaches to Learning and Peer Task Resolution. *International Journal of Learning*. Vol. 12.

Buendía, L.; Olmedo, E., González, G. y Pegalajar, M. (2006). Estrategias cognitivas que utilizan hombres y mujeres para tomar decisiones en contextos cotidianos. *Revista de Investigación Educativa. Monográfico. Género y Educación*, Vol. 2.

Canales, M., 2006 editor Metodologías de investigación social. Santiago. Editorial LOM

Casasus, J., (2009) *La política de Reforma basada en estándares aplicada a Chile. Otra mala idea*. Santiago. Texto presentado en el marco del seminario: "Reforma Basada en Estándares y Nuevos Ciclos Escolares. ¿Avance hacia una Educación de Calidad para Todos?", organizado por CIAE de la Universidad de Chile y UNICEF, el día jueves 24 septiembre de 2009.

CEPAL (1996) Comisión Económica para América Latina y el Caribe, *Inversión en Infancia*, N.U., UNICEF, Santiago. 27- 28.

Coll. C y Martín, E. (2006) *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Santiago. PRELAC Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) Santiago, Chile 11 al 13 mayo 2006. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO. 3, 6-27.

Colom A, Nuñez L. (2001) *Teoría de la Educación*. Madrid. Editorial Síntesis.

Congreso (2009) Ley General de Educación.. Oficio 8243. Santiago.

Contreras D., Herrera, R., Leyton G., (2007) *Impacto de la educación preescolar sobre el logro educacional. Evidencia para Chile*. Santiago. Departamento de Economía Universidad de Chile

Contreras, J. (1994) *Enseñanza, currículo y profesorado*. Madrid. Editorial Akal. 7 edición.

Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia (2006). Santiago. [www.consejoinfancia.cl]

Darling-Hammond, L., (2004) *Estándares, Accountability y Reforma Escolar Teachers College Record, 106 (6),1047-1085*.

De la torre, S., (1993). *Didáctica y Currículo: Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid. Editorial Dykinson.

Díaz, M. I., (2010) *Saber didáctico en el nivel de Educación Parvularia: orientaciones para la planificación y evaluación*. Santiago. Editorial Andrés Bello (en prensa).

Fernández, C., Domínguez, P., Moreno, L., Narváez, L., Herrera, M.O., Mathiesen, M.E., (2007) *Prácticas Pedagógicas de calidad*. Concepción. Universidad de Concepción. (Estudio solicitado por el Ministerio de Educación de Chile).

Ferrer, G. (2009). *Estándares de Aprendizaje Escolar. Procesos en curso en América Latina*. Santiago. Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe. PREAL. N°44.

Foster, M. (2002) *Estándares de aprendizaje*. Santiago.. Ponencia en Seminario de Currículum, organizado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile, realizado en el edificio de la telefónica, en el mes de diciembre de 2002. Santiago

Foster, M. (2007) *Los argumentos a favor de los mapas de progreso en Chile*. Trabajo preparado para la 9ª conferencia internacional UKFIET sobre Educación y Desarrollo realizada entre el 11 y 13 de septiembre del 2007. En Santiago.

García-Huidobro, J., (2006) *Formación Inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile*. Serie En Foco. Expansiva. Santiago.

Gronlund Gaye (2006) *Make early Learning standards Come Alive*. Washington NAEYC.

Hofkins D. y Northen S. (Eds) , (2009,). *Introducing the Cambridge primary review* . Cambridge. University of Cambridge Faculty of Education.

Extraído el 18 noviembre 2009 desde

http://www.primaryreview.org.uk/Downloads/Finalreport/CPR-booklet_low-res.pdf,

Kagan, S.L y Brito P.R (2005) *Going Global with Early Learning and Development Standards*. Final Report to UNICEF. March 31, 2005. The National Center for Children and Families Teachers College, Columbia University.

Kendall, J., (2001) *A Technical Guide for Revising or developing standars and Benchmarks*. Washington.US Department of Education, office of educational research and improvement. ED-01-CO-0006.

Hamilton, L.S., Stecher, B.M. and Yuan, K., (2008). *Standards-Based Reform in the United States: History, Research and Future Directions*, RAND Corporation and Center for Education Policy. Washington, DC:RAND.

Herrera M.O., (2006) *Efectos de la calidad del entorno educativo del primer ciclo de educación parvularia en el desarrollo infantil en la provincia de Concepción*. Concepción. Universidad de Concepción / Facultad de Educación / Departamento de Curriculum e Instrucción.

Hopkins, D., (2007) *Control de Calidad y Reformas a Gran Escala: Lecciones para Chile*: Síntesis del informe del seminario internacional sobre “modelos regulatorios y sistemas de control de calidad efectuado en Santiago de Chile, diciembre 2006. Ministerio de Educación –BID-OECD.

Madgenzo, A., (2008) *Dilemas dele curriculum y la pedagogía*. Santiago. LOM.

Masters, G., y Forster, M., (2006) *Progress Map*. Assessment Resource Kit. (ARK). Australian Council for Educational Research Ltd.

MINEDUC. (1998). *La educación Parvularia en la Reforma: una contribución a la equidad*. Santiago. MINEDUC.

MINEDUC. (2002a). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago. Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2002b). *La reforma curricular de la Educación Parvularia: una oportunidad para generar cambios significativos para una mejor calidad*.Santiago. Serie educación parvularia, 1 (1). Ministerio de Educación

MINEDUC (2004) *Marco de la Buena Enseñanza o criterios de desempeño profesional* Santiago. Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2005a). *Potenciar el talento de nuestros niños: educación preescolar. Estrategia bicentenario*. Santiago. Ministerio de Educación; Escuela de Gobierno Universidad Adolfo Ibañez.

MINEDUC, JUNJI; INTEGRA (2005b) *Construyendo el futuro de los niños y niñas*. Santiago. Ministerio de Educación

MINEDUC (2008a) *Mapas de Progreso del Aprendizaje y Desarrollo para el nivel de Educación Parvularia*. Santiago. MINEDUC. Unidad de Curriculum y Evaluación.

MINEDUC (2008b) *Programas Pedagógicos para el primer nivel de transición*. Santiago. MINEDUC. Unidad de Curriculum y Evaluación.

MINEDUC (2008c) *Programas Pedagógicos para el segundo nivel de transición*. Santiago. MINEDUC. Unidad de Curriculum y Evaluación.

MINEDUC (2009a) *Nuevos Instrumentos curriculares para la Educación Parvularia en el marco de una política de desarrollo curricular*. (ppt) Extraído el 18 noviembre 2009, desde, http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/apoyo/instrumentos_curriculares_educacion_parvularia.pdf

MINEDUC (2009b) *Prueba específica de conocimientos de la disciplina: temario Educación Parvularia*. Extraído el 18 noviembre 2009, desde www.mineduc.aep.cl

MINEDUC (2009c) *Estándares de desempeño profesional relativos a la Acreditación para la percepción de la Asignación de Excelencia Pedagógica*. Extraído el 16 de febrero 2010, desde <http://aep.mineduc.cl/aep2010/parvulos/default.asp>

MINEDUC (2009d) *El sistema de evaluación docente*. Extraído el 16 de febrero 2010, desde http://www.docentemas.cl/sistema_esp.php

MINEDUC (2009e) *Resultados Generales*. Extraído el 16 de febrero 2010, desde, http://www.docentemas.cl/resultados_evaluacion.php.

MINEDUC (2009f) *Ajuste Curricular: principales énfasis y modificaciones curriculares para continuar fortaleciendo el aprendizaje de los alumnos y alumnas del país*. Santiago. MINEDUC. Unidad de Curriculum y Evaluación

MINEDUC (2009g) *Programa Inicia*. Extraído desde el 16 de febrero 2010 <http://www.programainicia.cl/>.

MINEDUC (s/f) *Documento de trabajo para el Sistema de Supervisión*. Santiago. Unidad de Curriculum y Evaluación.

Myers, R., (1992) , *The Twelve Who Survive*, Routledge en cooperación con UNESCO, Londres y Nueva York, Capítulo 1: *Why Invest in Early Childhood Development?*. 96-100.

National Center for children, families, teachers college, Columbia University and UNICEF: (2003). *Going Global with indicators of child well being: using a standards approach*. Annual Report.

NAEYC/NAECS (2002) *Early Learning Standards: Creating the Conditions for Success*. A joint Position Statement of the National Association for the Education of Young Children (NAEYC) and the National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAECS/SDE).

Olivares, A., (2005) *Estrategias didácticas de las educadoras y desarrollo cognitivo de los párvulos en Boletín de Investigación educativa*. 20 (1), 225-234. Facultad de Educación Universidad Católica. Santiago..

Olmedo, E (2006). El cuestionario y su construcción en R. López, E. Hidalgo, T. Pozo, B. García, E. Olmedo, V. Hidalgo, E. Berrocal y F. Ruiz, *Estrategias de recogida de información en investigación educativa* (CD-Rom). ISBN: 84-609-8866-X.

Raczynski D., (2006) *Política de infancia temprana en Chile: Condicionantes del desarrollo de los niños*. Santiago.

http://www.expansivaudp.cl/media/en_foco/documentos/19062006104331.pdf,

extraído el 19 de febrero 2010.

Robalino M (2005) *¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades de la profesión docente*. Santiago. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe) Revista PRELAC N°1. OREALC/UNESCO

Romo V., Simonstein S., Reveco O., Peralta V., Mayorga L., (2009) *Especialización en la formación inicial y continua de educadores de párvulos en los primeros cuatro años de vida de niños/as*. Santiago. Universidad Central. (Estudio solicitado por el Ministerio de Educación de Chile).

Santibañez ,D., (2009) *Requerimientos Técnicos pedagógicos de las /los educadoras/es de párvulos en el marco de la ley SEP: resumen ejecutivo*. Santiago. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. extraído el 19 de febrero 2010, desde http://www.csociales.uchile.cl/noticias/2009/report/Estudio_%20Dimas.html

Seguel, X., (2007) *Estándares de desarrollo y aprendizaje temprano*. Santiago. Serie Reflexiones Infancia y Adolescencia N°8. UNICEF.

Scott-Little C; Kagan S L; Frelow V (2003) *Creating the Conditions for Success with Early Learning Standards: Results from a National Study of State-Level Standards for Children's Learning Prior to Kindergarten*. Early Childhood Research and Practice ECRP 5 (2).

Scott-Little; Kagan, S L; [Frelow, V](#) (2005) [Inside the Content: The Breadth and Depth of Early Learning Standards. Executive Summary](#) (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC N° ED 498588). Extraído el 18 de noviembre 2009 desde <http://www.eric.ed.gov:80/ERICWebPortal/Home.portal?>

Scott-Little, C; Kagan, S. L; Frelow, V., (2006). *Conceptualization of readiness and the content of early learning standards: The intersection of policy and research?* Early Childhood Research Quarterly, 21(3), 153-173.

Scott-Little C Lesko J, Martella J; Milburn P. (2007) [Early Learning Standards: Results from a National Survey to Document Trends in State-Level Policies and Practices](#) . Early Childhood Research and Practice. *ECRP*. 9 (1) .

Extraído el 18 noviembre 2009, desde, <http://ecrp.uiuc.edu/v9n1/little.html>

Scott-Little C., Kagan S.L., Frelow, V., (2003). *Standards for Preschool Children's learning and development: who has standards, how were they developed, and how are they used?* .Regional Educational Laboratory at SERVE (ED-01-CO-0015)

Shulman L. 1987: *Conocimiento y Enseñanza: ensayo*. Santiago. CEP N° 83 año 2001

Strasser K, Lissi MR; Silva M., (2009) *Gestión del Tiempo en 12 salas chilenas de kindergarten: recreo, colación y algo de instrucción*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación. Santiago.

Tamassia C. (2006) *Estándares educacionales ¡La pieza faltante!* Santiago. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Revista N°3 dic. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO. 3,84-91.

Vegas E; Cerdán-Infantes P; Dunkelberg E; Molina E (2006) *Evidencia internacional sobre Políticas de la Primera Infancia que Estimulen el Desarrollo Infantil y Faciliten la Inserción Laboral Femenina*. Documento de trabajo 01/06 Oficina del Banco Mundial para Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay.

UNICEF. (2001). *Impacto educativo de la enseñanza preescolar: resultados, causas y desafíos*. Santiago, 1° edición

UNICEF; (2002) Universidad de Concepción. *¿Qué se sabe sobre la calidad de la educación parvularia chilena?* Santiago. UNICEF.

UNICEF (2004) Equidad Educativa en Chile: un debate abierto. Santiago. Serie Reflexiones Infancia y Adolescencia N°2. UNICEF.

UNICEF: MINEDUC. (2004) *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en Sectores de Pobreza*. Santiago. UNICEF, Ministerio de Educación.

UNICEF. (2006) Global Early Development Standards Validation and Implementation Workshop. Bangkok, 24-28 July 2006.

ANEXOS

ANEXO 1: Pauta de consulta a especialistas N°1
(primera consulta de contenidos)

Tomando como referencia los dominios y descriptores del *Marco de la buena enseñanza* y los fundamentos y contextos educativos de las *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, se han levantado aquellos criterios más significativos que involucran desempeñar la *preparación de la enseñanza* en el segundo ciclo del nivel de educación parvularia. Sobre esta propuesta, solicitamos su opinión respecto la pertinencia de estos criterios, en función a poder lograr el desempeño mencionado. A partir de esta operacionalización se realizará el diseño del cuestionario que se consultará en una segunda oportunidad.

Criterios: <i>La educadora para preparar la enseñanza requiere de:</i>	Breve caracterización	Opinión respecto al criterio: ¿Es claro y pertinente?
La planificación	Involucra tomar de decisiones para anticipar y organizar lo que se busca enseñar en un corto, mediano y largo plazo. Requiere manejar registros, claros, efectivos, útiles.	
El conocimiento pedagógico-disciplinario	Involucra el conocimiento y comprensión de las diferentes disciplinas, los procesos de aprendizaje de los párvulos, los contenidos de aprendizaje de los instrumentos curriculares.	
La evaluación	Involucra la retroalimentación del proceso de aprendizaje para la toma de decisiones pertinentes. Requiere manejar técnicas y estrategias para las diferentes etapas.	
La reflexión crítica	Involucra reflexionar consciente y sistemáticamente sobre su práctica pedagógica y sobre los contenidos de los instrumentos curriculares. Tomar conciencia de sus fortalezas sus necesidades de formación, participación y compromiso.	
La organización del tiempo	Involucra tomar decisiones para optimar el tiempo y adecuarlo a los objetivos y necesidades de aprendizaje.	
La didáctica	Involucra diseñar y seleccionar estrategias metodológicas efectivas y adecuadas para las necesidades e intereses de los párvulos.	

La articulación	Involucra conocer y comprender las expectativas y proyecciones de los niveles anteriores y siguientes de manera de establecer secuencias consistentes y coherentes.	
La familia	Involucra integrar las expectativas y necesidades de la familia respecto a la educación de los hijos. Se requiere de su participación, compromiso y contribución.	
El equipo de trabajo	Involucra participar y proyectar en quehacer educativo en forma conjunta. Manifestar disposición para dialogar, retroalimentar, colaborar y apoyar los desafíos trazados.	
Los recursos	Involucra considerar recursos coherentes y desafiantes en función a las experiencias, diseñadas para así alcanzar los aprendizajes deseados.	
Otro		
Otro		

ANEXO 2:**Matriz que resume la opinión de especialistas**

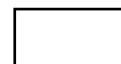
Pauta de consulta a especialistas N°1
sobre criterios a considerar en la preparación de la enseñanza

Criterios <i>La educadora para preparar la enseñanza requiere de:</i>	Enfasis de las opiniones de los especialistas respecto a cada criterio: ¿Es pertinente a la preparación de la enseñanza? ² ¿Es claro?
Planificación	Complementar que la educadora diseña y crea las planificaciones No se entiende el manejo de registros. Provoca confusión el concepto de registros.
Conocimiento Pedagógico-Disciplinario	Falta incorporar el saber didáctico.
Evaluación	Incorporar que las educadoras deben diseñar instrumentos evaluativos, no solo manejar técnicas.
Reflexión Crítica	Se requiere considerar la sistematización que involucran los procesos de reflexión
Organización Del Tiempo	No hay observación
Didáctica	Considerar el uso de recursos de aprendizajes coherentes con la intencionalidad educativa. Es necesario considerar los procesos de reflexión de la propia práctica pedagógica en directa vinculación con la teoría.
Articulación	No hay observación
Familia	Se solicita enfatizar que las educadoras promuevan espacios reales de participación.
Equipo de Trabajo	No hay observación
Recursos de aprendizaje	Se recomienda integrar al criterio de didáctica. El uso de los materiales esta vinculado a la actuación pedagógica.
Organización del espacio educativo	Se recomienda integrar este criterio por la importancia en el desarrollo de las experiencias educativas
Mediación	Se recomienda integrar este criterio por el efecto que tiene en el logro de los aprendizajes.

² Todos los especialistas señalan que son pertinente todos los criterios señalados. En este resumen se dan a conocer las observaciones.

ANEXO 3: Versión preliminar para consulta a especialistas

(segunda consulta de contenidos)



Cuestionario de auto-percepción sobre los aportes que proporcionan los Programas Pedagógico en la preparación de la enseñanza

Estimada educadora: queremos en primer lugar agradecer su valiosa cooperación para responder a este cuestionario. Su propósito es obtener información respecto a la utilidad didáctica de los Programas Pedagógicos. Los antecedentes que usted proporcione serán de gran valor y utilidad para realizar los ajustes curriculares necesarios que permitan favorecer un mejor diseño, apropiación e implementación de estos nuevos instrumentos curriculares.

La aplicación de este cuestionario solo requiere un breve tiempo y no tiene ninguna finalidad de control y evaluación de su desempeño como docente. Los datos que se proporcionen serán totalmente confidenciales.

Para completar este cuestionario:

Lea atentamente las siguientes afirmaciones que se presentan y **marque con una X**, su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas.

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4

1. El Programa Pedagógico facilita mi trabajo de planificación..... 1 2 3 4
2. Ahora con el Programa Pedagógico, tengo más claridad de lo que deberían aprender los niños durante el año 1 2 3 4
3. El Programa es un aporte concreto para organizar mi trabajo durante el año..... 1 2 3 4
4. El Programa precisa claramente que tengo que enseñar durante el año..... 1 2 3 4
5. El Programa es muy útil para elaborar instrumentos de evaluación 1 2 3 4
6. Siento que es una buena guía necesaria para poder monitorear el progreso de los aprendizajes 1 2 3 4
7. Los ejemplos de desempeño son una gran ayuda para precisar lo que tengo que evaluar. 1 2 3 4
8. Me ayuda a diseñar mejores experiencias de aprendizaje..... 1 2 3 4

- 9.** Con el Programa, ahora siento que tengo más seguridad para aplicar estrategias didácticas más efectivas 1 2 3 4
- 10.** Ahora puedo seleccionar con más seguridad los recursos de aprendizaje 1 2 3 4
- 11.** Es un apoyo para hacer más eficiente el tiempo de trabajo pedagógico 1 2 3 4
- 12.** Me facilita el trabajo de articulación con el curso superior 1 2 3 4
- 13.** Me facilita el trabajo de articulación con el curso inferior 1 2 3 4
- 14.** Es una gran ayuda para planificar en equipo 1 2 3 4
- 15.** Me resulta un buen apoyo para desarrollar el trabajo con familia. 1 2 3 4
- 16.** Con el Programa, ahora me resulta más fácil comunicar los objetivos de aprendizaje a la familia. 1 2 3 4
- 17.** Siento que es una ayuda para comunicar con más claridad mi trabajo pedagógico al equipo docente del establecimiento... 1 2 3 4
- 18.** Es un apoyo concreto para la reflexión pedagógica..... 1 2 3 4
- 19.** Me ha permitido detectar algunos vacíos en mi formación profesional..... 1 2 3 4
- 20.** Me ha permitido detectar algunas fortalezas de mi formación profesional que desconocía. 1 2 3 4
- 21.** Siento que lo puedo usar en forma flexible, de acuerdo a mi propio contexto educativo 1 2 3 4
- 22.** El Programa me facilita el trabajo con los niños que requieren más apoyo en el logro de los aprendizajes 1 2 3 4
- 23.** En general me siento capaz de cumplir con las expectativas enunciadas en el Programa..... 1 2 3 4
- 24.** El Programa aclara conceptos pedagógicos que estaban algo difusos..... 1 2 3 4
- 25.** Siento que el Programa es un tipo de valoración al trabajo pedagógico que se desarrolla en la educación parvularia. 1 2 3 4
- 26.** Siento que el Programa es consistente con el enfoque integral de aprendizaje que se requiere en esta etapa de formación..... 1 2 3 4
- 27.** Siento que me entrega información suficiente para desarrollar mejor el trabajo pedagógico. 1 2 3 4

II. ANTECEDENTES DE IDENTIFICACION DEL ESTABLECIMIENTO

1. Localización

Región	
Comuna	

III. ANTECEDENTES DE IDENTIFICACION DE LA EDUCADORA

1. Sexo

	Femenino
	Masculino

2. Edad

	Menos de 30 años
	Entre 31 y 40 años
	Entre 41 a 50 años
	Entre 51 a 60 años
	61 y más

3. Nivel que se desempeñó el año 2009

	Primer transición
	Segundo transición
	Curso combinado o heterogéneo
	Otros

4 Años de docencia:

	Menos de 2 años
	Entre 3 a 5 años
	Entre 6 a 10 años
	Más de 10

4 Cantidad de cursos del segundo ciclo de educación parvularia:

	1
	2
	3
	Más de 4

ANEXO 4: Pauta de consulta a especialistas N°2
sobre Cuestionario de auto-percepción
Modelo de Matriz para completar por los especialistas

Items	Comentarios en términos de claridad en la formulación y pertinencia con el propósito
Introducción	
Categorías (Muy en desacuerdo ... En desacuerdo ..)	

Afirmaciones	Comentarios en términos de claridad en la formulación y pertinencia con el propósito
N°1	
N°2	
N°3	
N°4	
N°5	
N°6	
N°7	
N°8	
N°9	
N°10	
N°11	
N°12	
N°13	
N°14	
N°15	
N°16	
N°17	
N°18	
N°19	
N°20	
N°21	
N°22	
N°23	
N°24	
N°25	
N°26	
N°27	
N° (En el caso que considere necesario puede incorporar otra(s) afirmación(es))	
N°(En el caso que considere necesario puede incorporar otra(s) afirmación(es))	

Antecedentes de identificación del establecimiento	Comentarios en términos de claridad en la formulación y pertinencia con el propósito
N°1	
N°2	

Antecedentes de identificación de la educadora	Comentarios en términos de claridad en la formulación y pertinencia con el propósito
N°1	
N°2	
N°3	
N°4	

ANEXO 5: **Pauta de consulta a especialistas N°2**
sobre Cuestionario de auto-percepción
Matriz que resume la opinión de especialistas

Items	Comentarios en términos de claridad en la formulación y pertinencia con el propósito
Introducción	1.Sin comentarios 2.Sin comentarios 3. Agregar perspectiva de género en la redacción 4. Reemplazar utilidad didáctica por utilidad en el quehacer profesional 5. Sin comentarios
Categorías	1.Sin comentarios 2.Sin comentarios 3.Agregar una categoría 4. Sin comentarios 5. Sin comentarios

Afirmaciones	Comentarios en términos de claridad en la formulación y pertinencia con el propósito
N°1	1. Claro y pertinente 2. Claro y pertinente 3. Claro y pertinente 4. Claro y pertinente 5. Claro y pertinente
N°2	1. Claro y pertinente (Agregar perspectiva de género) 2. Claro y pertinente 3. Claro y pertinente 4. Claro y pertinente 5. Claro y pertinente (Eliminar ahora)
N°3	1. Claro y pertinente (Revisar el concepto de concreto) 2. Claro y pertinente 3. Claro y pertinente 4. Claro y pertinente 5. Claro y pertinente
N°4	1. Claro y pertinente Lo mismo que lo anterior (concreto) 2. Claro y pertinente 3. Claro y pertinente (reemplazar aclarar por mostrar) 4. Claro y pertinente 5. Es pertinente pero no solo refiere a la enseñanza
N°5	1. Claro y pertinente (reemplazar útil por aportar) 2. Claro y pertinente 3. Claro y pertinente (eliminar “muy”) 4. Claro y pertinente 5. Claro y pertinente
N°6	1. Claro y pertinente (reemplazar siento por pienso) 2. Claro y pertinente 3. Pertinente (aclarar que es una buena guía) 4. Claro y pertinente 5. Claro y pertinente (reemplazar siento por pienso)
N°7	1. Claro y pertinente

	<ul style="list-style-type: none"> 2. Claro y pertinente 3. Claro y pertinente 4. Claro y pertinente 5. Claro y pertinente
Nº8	<ul style="list-style-type: none"> 1. Claro y pertinente 2. Claro y pertinente 3. Pertinente (no queda claro) 4. Claro y pertinente 5. Claro pero no es pertinente
Nº9	<ul style="list-style-type: none"> 1. Pertinente (aclarar redacción) 2. Claro y pertinente (reemplazar aplicar porque responde a una racionalidad más instrumental) 3. Claro y Pertinente 4. Claro y pertinente 5. Claro y pertinente
Nº10	<ul style="list-style-type: none"> 1. Pertinente (no queda claro, reemplazar seguridad por precisión) 2. Claro y pertinente 3. Pertinente (no queda claro) 4. Claro y pertinente 5. Claro pero no es pertinente
Nº11	<ul style="list-style-type: none"> 1. Pertinente (mejorar redacción) 2. Claro y pertinente 3. Pertinente (falta completar el indicador) 4. Claro y pertinente 5. Claro pero no es pertinente
Nº12	<ul style="list-style-type: none"> 1. Claro y pertinente 2. Claro y pertinente (falta explicar qué es lo que facilita) 3. Pertinente (falta completar el indicador) 4. Claro y pertinente 5. Claro y pertinente
Nº13	<ul style="list-style-type: none"> 1. Claro y pertinente 2. Claro y pertinente (falta explicar qué es lo que facilita) 3. Pertinente (falta completar el indicador) 4. Claro y pertinente 5. Claro y pertinente
Nº14	<ul style="list-style-type: none"> 1. Pertinente (falta completar el indicador) 2. Claro y pertinente 3. Pertinente (falta completar el indicador) 4. Claro y pertinente 5. Claro y pertinente
Nº15	<ul style="list-style-type: none"> 1. Claro y pertinente 2. Claro y pertinente 3. Claro y pertinente 4. Claro y pertinente 5. Pertinente (falta explicitar que tipo de trabajo)
Nº16	<ul style="list-style-type: none"> 1. Pertinente (mejorar redacción) 2. Claro y pertinente 3. Claro y pertinente 4. Claro y pertinente 5. Claro y pertinente
Nº17	<ul style="list-style-type: none"> 1. Claro y pertinente (reemplazar siento por pienso) 2. Claro y pertinente 3. Pertinente (aclarar porque razón) 4. Claro y pertinente 5. Claro y pertinente (reemplazar siento por pienso)
Nº18	<ul style="list-style-type: none"> 1. Claro y pertinente (reemplazar la por mi) 2. Claro y pertinente

	<ul style="list-style-type: none"> 3. Pertinente (aclarar porque razón) 4. Claro y pertinente 5. Claro y pertinente
N°19	<ul style="list-style-type: none"> 1. Claro y pertinente 2. Claro y pertinente 3. Claro pero no es pertinente 4. Claro y pertinente 5. Claro y pertinente
N°20	<ul style="list-style-type: none"> 1. Claro y pertinente 2. Claro y pertinente 3. Claro y pertinente 4. Claro y pertinente 5. Claro y pertinente
N°21	<ul style="list-style-type: none"> 1. Claro y pertinente (reemplazar siento por pienso, agregar necesidades del contexto) 2. Claro y pertinente 3. Pertinente (completar el indicador) 4. Claro y pertinente 5. Claro y pertinente (reemplazar siento por me parece)
N°22	<ul style="list-style-type: none"> 1. Pertinente (mejorar redacción) 2. Pertinente (enfaticar distintos estilos de aprendizaje, la redacción da cuenta de un enfoque de déficit) 3. No es claro ni pertinente 4. Es pertinente pero no es claro se pierde el sentido 5. Pertinente pero no es claro en su formulación
N°23	<ul style="list-style-type: none"> 1. Pertinente (aclarar expectativas) 2. Claro y pertinente 3. Claro y pertinente 4. Claro y pertinente 5. Claro y pertinente
N°24	<ul style="list-style-type: none"> 1. Claro y pertinente 2. Pertinente 3. Pertinente (falta completar) 4. Pertinente (no se entiende lo de algunos conceptos) 5. Pertinente (redacción)
N°25	<ul style="list-style-type: none"> 1. No es claro ni pertinente 2. No es claro pero no es pertinente 3. Claro pero no es pertinente 4. Claro pero no es pertinente 5. Claro y pertinente (reemplazar siento)
N°26	<ul style="list-style-type: none"> 1. Claro y pertinente (reemplazar siento) 2. Claro y pertinente 3. Claro y pertinente 4. Claro y pertinente 5. Claro y pertinente (reemplazar siento)
N°27	<ul style="list-style-type: none"> 1. Claro y pertinente (reemplazar siento) 2. Claro y pertinente 3. pertinente (falta completar) 4. Claro y pertinente 5. Claro y pertinente (reemplazar siento)
N° (En el caso que considere necesario puede incorporar otra(s) afirmación)	<ul style="list-style-type: none"> 1. No hay comentarios 2. Se recomienda fusionar 19 con 24 3. Agregar afirmaciones respecto a la coherencia con las Bases Curriculares y características de comunicabilidad de los materiales 4. Se recomienda eliminar 25 no es pertinente 5. Se recomienda revisar 2 y 4 por su reiteración

Antecedentes de identificación del establecimiento	Comentarios en términos de claridad en la formulación y pertinencia con el propósito
N°1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Claro y pertinente 2. Claro y pertinente 3. Claro y pertinente 4. Claro y pertinente 5. Claro y pertinente
N°2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Claro y pertinente 2. Claro y pertinente 3. Claro y pertinente 4. Claro y pertinente 5. Claro y pertinente

Antecedentes de identificación de la educadora	Comentarios en términos de claridad en la formulación y pertinencia con el propósito
N°1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Claro y pertinente 2. Claro y pertinente 3. Claro y pertinente 4. Claro y pertinente 5. Claro y pertinente
N°2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Claro y pertinente 2. Claro y pertinente 3. Claro y pertinente 4. Claro y pertinente 5. Claro y pertinente
N°3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Claro y pertinente 2. Claro y pertinente 3. Claro y pertinente 4. Claro y pertinente 5. Claro y pertinente
N°4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Claro y pertinente 2. Claro y pertinente 3. Claro y pertinente 4. Claro y pertinente 5. Claro y pertinente
Otros	<ol style="list-style-type: none"> 1. Agregar antecedentes de formación y capacitación 2. Agregar cantidad de niveles en el establecimiento 3. Agregar si han obtenido reconocimiento de excelencia pedagógica 4. Agregar antecedentes de capacitación 5. Agregar antecedentes de capacitación

ANEXO 6:**Pauta de consulta a especialistas N°3**

Categorización de los enunciados

Matriz para completar

A partir del *Cuestionario de auto-percepción*, le solicitamos su opinión respecto a clasificar cada una de las afirmaciones en alguno de los ítems que se dan conocer a continuación:

<i>Item</i>	Breve caracterización (ajustada en función a los comentarios de los especialistas realizado en la primera consulta)	Se solicita registrar el número de cada una de las afirmaciones del Cuestionario frente al ítem que usted considera que le corresponde.
Conocimiento pedagógico-disciplinario	Involucra el conocimiento y comprensión de las diferentes disciplinas, los procesos de aprendizaje de los párvulos, los contenidos de aprendizaje de los instrumentos curriculares.	N°(s)
Planificación	Involucra tomar de decisiones para anticipar y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en etapas de corto, mediano y largo plazo. Requiere del diseño de registros claros, efectivos y útiles.	N°(s)
Evaluación	Involucra la retroalimentación del proceso de aprendizaje para la toma de decisiones pertinentes. Requiere diseñar instrumentos y manejar técnicas y estrategias para las diferentes etapas.	N°(s)
Reflexión crítica	Involucra reflexionar consciente y sistemáticamente sobre su práctica pedagógica y sobre los contenidos de los instrumentos curriculares. Lo anterior permitirá sistematizar sus conocimientos, tomar conciencia de sus fortalezas sus necesidades de formación, participación y compromiso.	N°(s)
Organización del tiempo	Involucra tomar decisiones para optimizar el tiempo pedagógico disponible y adecuarlo flexiblemente a los objetivos y necesidades de aprendizaje.	N°(s)
Didáctica	Involucra diseñar y seleccionar estrategias metodológicas efectivas y adecuadas para las necesidades e intereses de los párvulos, mediante procesos de reflexión de la práctica. Requiere considerar recursos coherentes y desafiantes en función a las experiencias diseñadas para así alcanzar los aprendizajes esperados.	N°(s)
Articulación	Involucra conocer y comprender las expectativas y proyecciones de los niveles anteriores y siguientes de manera de establecer secuencias curriculares y didácticas consistentes y coherentes.	N°(s)
Familia	Involucra considerar las expectativas y necesidades de la familia respecto a la educación de los hijos e hijas. Se requiere promover espacios de participación real para lograr su compromiso y contribución.	N°(s)
Equipo de trabajo	Involucra participar y proyectar el quehacer educativo en forma conjunta. Manifestar disposición para dialogar, retroalimentar, colaborar y apoyar los desafíos trazados.	N°(s)
Otro		N°(s)

(agregar en caso que considere necesario)		
Otro		Nº(s)

ANEXO 7: Pauta de consulta a especialistas N°3
sobre la categorización de los enunciados
Matriz que resume la opinión de especialistas

<i>Item</i>	Especialista N°1	Especialista N° 2	Especialista N°3	Especialista N°4	Especialista N°5
Conocimiento pedagógico-disciplinario	4-24-27	4-23-24-26-	2-23-24	2-23-24	24
Planificación	1-2-3-8	1-2-3-4	1-3-4	1-3	1-2-3
Evaluación	5-6-7	5-6-7	5-6-7	5-6-7	5-6-7
Reflexión Crítica	18-19-20-23-25	18-19-20-21-27	18-19-20-23-27	18-19-20-21-22-23-	18-19-20-23
Organización del tiempo	11	11	11	11	11
Didáctica	-9-10-21-22	8-9-10-22	8-9-10-21-22	8-9-10-26	8-9-10-21-26
Articulación	12-13	12-13	12-13	12-13	12-13
Familia	15-16	15-16	15-16	15-16	15-16
Equipo de trabajo	14-17	14-17	14-17	14-17	14-17
Otro valorización del material	26	25	25-	25-	25-
Otro: sin categoría			26	27	27

ANEXO 8: Versión final para aplicación piloto

(ajustada en función a los comentarios realizados por los especialistas)



Cuestionario de auto-percepción sobre los aportes de los Programas Pedagógicos en la preparación de la enseñanza

Estimada educadora: queremos en primer lugar agradecer su valiosa cooperación para responder a este cuestionario. Su propósito es obtener información respecto a la utilidad didáctica de los Programas Pedagógicos. Los antecedentes que usted proporcione, serán de gran valor y utilidad para realizar los ajustes curriculares necesarios que permitan favorecer un mejor diseño, apropiación e implementación de estos nuevos instrumentos curriculares. La aplicación de este cuestionario solo requiere un breve tiempo y no tiene ninguna finalidad de control y evaluación de su desempeño como docente. Los datos que se proporcionen serán totalmente confidenciales.

Para completar este cuestionario:

Lea atentamente las siguientes afirmaciones que se presentan y **marque con una X**, su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas.

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4

1. Los Programas Pedagógicos facilitan en general mi trabajo de planificación 1 2 3 4
2. Al momento de planificar los puedo usar en forma flexible, de acuerdo a las necesidades de mi propio contexto educativo..... 1 2 3 4
3. Son útiles para precisar con más claridad la intencionalidad educativa de las experiencias de aprendizaje 1 2 3 4
4. Con los Programas tengo más claridad de lo que deberían aprender los niños y niñas durante el año 1 2 3 4
5. Son un recurso para actualizar conceptos pedagógicos 1 2 3 4
6. Me aclaran en forma concreta lo que tengo que enseñar durante el año..... 1 2 3 4
7. Los Programas son útiles para elaborar instrumentos de evaluación 1 2 3 4
8. Estimo que son una guía efectiva para monitorear el progreso de los aprendizajes 1 2 3 4

9. Los ejemplos de desempeño son un aporte estratégico para precisar lo que tengo que evaluar..... 1 2 3 4
10. Los Programas han sido una oportunidad para replantear algunas de mis estrategias didácticas..... 1 2 3 4
11. Me ayudan a seleccionar recursos de aprendizaje más apropiados para el logro de los aprendizajes 1 2 3 4
12. La precisión de aprendizajes y desempeños en los Programas me demandan estrategias didácticas más efectivas 1 2 3 4
13. Estimo que los Programas me otorgan completa flexibilidad para organizar mi jornada de trabajo pedagógico..... 1 2 3 4
14. Facilitan la organización anual de mi trabajo pedagógico 1 2 3 4
15. Con los Programas he logrado hacer más eficiente el tiempo de trabajo pedagógico..... 1 2 3 4
16. Los Programas son una oportunidad para realizar proyectos de articulación 1 2 3 4
17. Me favorecen el trabajo de articulación con el curso inferior porque tengo información más precisa de las trayectorias de aprendizaje 1 2 3 4
18. Me favorecen el trabajo de articulación con el curso superior porque tengo información más precisa de las trayectorias de aprendizaje 1 2 3 4
19. Con los Programas, me resulta más fácil comunicar los objetivos de aprendizaje a la familia 1 2 3 4
20. Estimo que son un apoyo para lograr que la familia se involucre más en el trabajo pedagógico..... 1 2 3 4
21. Son una ayuda para comunicar con más claridad las evaluaciones de los aprendizajes a las familias. 1 2 3 4
22. Los Programas son útiles para planificar en equipo 1 2 3 4
23. Estimo que son un apoyo para comunicar con más claridad mi trabajo pedagógico al equipo docente del establecimiento..... 1 2 3 4
24. Son útiles para desarrollar un trabajo evaluativo en equipo 1 2 3 4
25. En general me siento capaz de cumplir con las expectativas enunciadas en los Programas Pedagógicos..... 1 2 3 4
26. Me han permitido detectar algunas fortalezas de mi formación profesional que desconocía..... 1 2 3 4
27. Me han permitido detectar algunos vacíos en mi formación profesional..... 1 2 3 4

II. ANTECEDENTES DE IDENTIFICACION DEL ESTABLECIMIENTO

1. Localización

Región	
Comuna	

3. Cantidad de cursos del segundo ciclo de Educación Parvularia de su establecimiento:

	1
	2
	3
	4 o más

III. ANTECEDENTES DE IDENTIFICACION DE LA EDUCADOR(A)

1. Sexo

	Femenino
	Masculino

2. Edad

	Menos de 30 años
	Entre 31 y 40 años
	Entre 41 a 50 años
	Entre 51 a 60 años
	61 y más

3. Nivel que se desempeñó el año 2009

	Primer transición
	Segundo transición
	Curso combinado o heterogéneo

4. Años de docencia

	Menos de 2 años
	Entre 3 a 5 años
	Entre 6 a 10 años
	Más de 10

5. Cantidad de cursos del segundo ciclo de Educación Parvularia de su

	1
	2
	3
	Más de 4

establecimiento:

6. Cuenta con Asignación de Excelencia Pedagógica

	Si
	No

¿en qué institución estudió?

	En una Escuela Normalista
	En una Universidad
	En un Instituto Profesional

7.Si tiene t

8. Ha participado en perfeccionamiento de 60 horas o más en materias de Educación Parvularia?

	Si
	No

MUCHAS GRACIAS.

ANEXO 9:**Cuestionario Piloto**

El cuestionario piloto sobre auto-percepción de los aportes de los Programas Pedagógicos en la preparación de la enseñanza, consta de 27 ítems de respuesta en donde la escala de respuesta consta de 4 valores: 1- Muy en Desacuerdo; 2- En Desacuerdo; 3- De Acuerdo y 4 – Muy De Acuerdo.

Para verificar la fiabilidad se realiza el análisis del estadístico Alpha de Cronbach.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos univariados para los 27 ítems			
	Mean	Std. Deviation	N
P1.Los Programas Pedagógicos facilitan en general mi trabajo de planificación	3,71	,470	17
P2.Al momento de planificar los puedo usar en forma flexible, de acuerdo a las necesidades de mi propio contexto educativo	3,65	,493	17
P3.Son útiles para precisar con más claridad la intencionalidad educativa de las experiencias de aprendizaje	3,71	,470	17
P4.Con los Programas tengo más claridad de lo que deberían aprender los niños y niñas durante el año	3,76	,437	17
P5.Son un recurso para actualizar conceptos pedagógicos	3,41	,507	17
P6.Me aclaran en forma concreta lo que tengo que enseñar durante el año	3,35	,493	17
P7.Los Programas son útiles para elaborar instrumentos de evaluación	3,06	,659	17
P8.Estimo que son una guía efectiva para monitorear el progreso de los aprendizajes	3,35	,493	17
P9.Los ejemplos de desempeño son un aporte estratégico para precisar lo que tengo que evaluar	3,47	,514	17
P10.Los Programas han sido una oportunidad para replantear algunas de mis estrategias didácticas	3,29	,686	17
P11.Me ayudan a seleccionar recursos de aprendizaje más apropiados para el logro de los aprendizajes	3,35	,606	17
P12.La precisión de aprendizajes y desempeños en los Programas me demandan estrategias didácticas más efectivas	3,35	,493	17
P13.Estimo que los Programas me otorgan completa flexibilidad para organizar mi jornada de trabajo pedagógico	3,41	,507	17

P14.Facilitan la organización anual de mi trabajo pedagógico	3,59	,507	17
P15.Con los Programas he logrado hacer más eficiente el tiempo de trabajo pedagógico	3,41	,712	17
P16.Los Programas son una oportunidad para realizar proyectos de articulación	3,47	,717	17
P17.Me favorecen el trabajo de articulación con el curso inferior porque tengo información más precisa de las trayectorias de aprendizaje	3,65	,493	17
P18.Me favorecen el trabajo de articulación con el curso superior porque tengo información más precisa de las trayectorias de aprendizaje	3,65	,493	17
P19.Con los Programas, me resulta más fácil comunicar los objetivos de aprendizaje a la familia	3,47	,717	17
P20.Estimo que son un apoyo para lograr que la familia se involucre más en el trabajo pedagógico	3,24	,664	17
P21.Son una ayuda para comunicar con más claridad las evaluaciones de los aprendizajes a las familias.	3,47	,624	17
P22.Los Programas son útiles para planificar en equipo	3,65	,493	17
P23.Estimo que son un apoyo para comunicar con más claridad mi trabajo pedagógico al equipo docente del establecimiento	3,53	,514	17
P24.Son útiles para desarrollar un trabajo evaluativo en equipo	3,53	,514	17
P25.En general me siento capaz de cumplir con las expectativas enunciadas en los Programas Pedagógicos	3,53	,514	17
P26.Me han permitido detectar algunas fortalezas de mi formación profesional que desconocía	3,12	,857	17
P27.Me han permitido detectar algunos vacíos en mi formación profesional	3,18	,809	17

Para los 17 casos de este cuestionario piloto las medias están comprendidas entre el valor 3,06 del ítem P 7 y 3,76 del ítem P4, asimismo el ítem que posee la mayor desviación típica es el ítem P26 con un valor de 0,857.

En términos generales, la media general del cuestionario es de 93,55 y su desviación típica de 49,24.

Tabla 2
Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
93,35	49,243	7,017	27

La siguiente tabla nos proporciona información respecto de la relación entre cada ítem y el cuestionario. De esta forma, se podrá saber qué ítem del cuestionario se puede eliminar.

La primera columna nos indica la puntuación media del cuestionario si eliminamos cada ítem, por ejemplo, si eliminamos el ítem P1 la media será de 89,65. En este sentido, si miramos la media de los 27 ítems son menores que la media general del cuestionario que es 93,35, en este caso no es necesario eliminar ningún ítem. Lo mismo sucede con la segunda columna que nos proporciona la desviación típica para cada ítem si es que lo eliminamos del cuestionario, por ejemplo, si eliminamos el ítem P5 la desviación típica del cuestionario sería 46,934, lo que es menor a la desviación típica general del cuestionario que es 49,24.

La tercera columna nos proporciona el *índice de homogeneidad corregido*, este índice nos entrega la información sobre la correlación que existe entre la puntuación de un ítem y la suma de puntuaciones de los ítems restantes, por ejemplo, para el ítem P7 es de -0,018, lo que nos indica que no existe mucha relación entre este ítem y los restantes. Por último, la cuarta columna contiene la correlación múltiple, es decir, el grado en que se puede predecir la puntuación de cada ítem a partir de las restantes puntuaciones de los ítems, como vemos el ítem P7 si lo eliminamos nuestro Alpha de Cronbach sería de 0,854.

Tabla 3

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
P1.Los Programas Pedagógicos facilitan en general mi trabajo de planificación	89,65	46,118	,455	,838
P2.Al momento de planificar los puedo usar en forma flexible, de acuerdo a las necesidades de mi propio contexto educativo	89,71	47,971	,151	,846
P3.Son útiles para precisar con más claridad la intencionalidad educativa de las experiencias de aprendizaje	89,65	47,618	,217	,844
P4.Con los Programas tengo más claridad de lo que deberían aprender los niños y niñas durante el año	89,59	45,882	,535	,836
P5.Son un recurso para actualizar conceptos pedagógicos	89,94	46,934	,295	,842
P6.Me aclaran en forma concreta lo que tengo que enseñar durante el año	90,00	48,125	,128	,847

P7.Los Programas son útiles para elaborar instrumentos de evaluación	90,29	48,971	-,018	,854
P8.Estimo que son una guía efectiva para monitorear el progreso de los aprendizajes	90,00	47,125	,277	,843
P9.Los ejemplos de desempeño son un aporte estratégico para precisar lo que tengo que evaluar	89,88	48,235	,104	,848
P10.Los Programas han sido una oportunidad para replantear algunas de mis estrategias didácticas	90,06	43,434	,590	,831
P11.Me ayudan a seleccionar recursos de aprendizaje más apropiados para el logro de los aprendizajes	90,00	44,000	,606	,831
P12.La precisión de aprendizajes y desempeños en los Programas me demandan estrategias didácticas más efectivas	90,00	44,750	,645	,832
P13.Estimo que los Programas me otorgan completa flexibilidad para organizar mi jornada de trabajo pedagógico	89,94	48,059	,132	,847
P14.Facilitan la organización anual de mi trabajo pedagógico	89,76	47,066	,276	,843
P15.Con los Programas he logrado hacer más eficiente el tiempo de trabajo pedagógico	89,94	45,184	,371	,840
P16.Los Programas son una oportunidad para realizar proyectos de articulación	89,88	44,110	,485	,835
P17.Me favorecen el trabajo de articulación con el curso inferior porque tengo información más precisa de las trayectorias de aprendizaje	89,71	47,721	,188	,845
P18.Me favorecen el trabajo de articulación con el curso superior porque tengo información más precisa de las trayectorias de aprendizaje	89,71	45,721	,492	,836
P19.Con los Programas, me resulta más fácil comunicar los objetivos de aprendizaje a la familia	89,88	44,360	,457	,837
P20.Estimo que son un apoyo para lograr que la familia se involucre más en el trabajo pedagógico	90,12	44,110	,532	,834
P21.Son una ayuda para comunicar con más claridad las evaluaciones de los aprendizajes a las familias.	89,88	44,610	,509	,835
P22.Los Programas son útiles para planificar en equipo	89,71	45,846	,473	,837
P23.Estimo que son un apoyo para comunicar con más claridad mi trabajo pedagógico al equipo docente del establecimiento	89,82	44,279	,686	,830
P24.Son útiles para desarrollar un trabajo evaluativo en equipo	89,82	44,904	,591	,833

P25.En general me siento capaz de cumplir con las expectativas enunciadas en los Programas Pedagógicos	89,82	45,154	,553	,834
P26.Me han permitido detectar algunas fortalezas de mi formación profesional que desconocía	90,24	44,691	,333	,843
P27.Me han permitido detectar algunos vacíos en mi formación profesional	90,18	45,279	,304	,844

Ahora bien, si analizamos el Alpha de Cronbach, este es de 0,845 para los 27 ítems, lo cual es aceptable pues está por sobre el 0,8 que se considera aceptable.

Tabla 4
Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,845	,851	27

Sin embargo, como identificamos en la tabla 3 el ítem P7 de acuerdo al índice de homogeneidad corregido nos dice que este ítem no tendría mucha relación con los restantes ítems. No obstante, para asegurarnos de ello realizamos un análisis factorial para los 27 ítems que se presenta en la Tabla 5.

Con este análisis vemos que las primeras columnas de “auto valores iniciales” nos muestran los valores o varianzas de cada factor, el porcentaje de varianza que cada factor explica y el porcentaje de varianza acumulado. Por ejemplo, para el ítem 1 la varianza del factor es de 6,495 lo que indica un 24% de la varianza total y así sucesivamente con cada factor.

La segunda columna nos muestra los valores para los cuales las varianzas son superiores a 1, que en este caso indica que los ítems de P1 a P7 son superiores a 1. Esto quiere decir que estos 7 ítems resumirían al resto de los ítems representando a los demás de forma coherente. Por último, esto se vuelve a aceptar si miramos la tercera columna, en donde estos 7 ítems su varianza representa un 84,7% de la variabilidad total.

Por tanto, realizando este análisis factorial no sería necesario sacar el ítem P7 del cuestionario ya que es representativo de los demás ítems y al alpha de cronbach está por sobre el 0,8 de aceptabilidad.

Tabla 5
Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,495	24,054	24,054	6,495	24,054	24,054	3,990	14,780	14,780
2	4,452	16,488	40,542	4,452	16,488	40,542	3,871	14,337	29,116
3	3,558	13,179	53,721	3,558	13,179	53,721	3,684	13,643	42,759
4	2,626	9,724	63,445	2,626	9,724	63,445	3,242	12,006	54,765
5	2,260	8,369	71,814	2,260	8,369	71,814	3,058	11,328	66,093
6	1,902	7,045	78,859	1,902	7,045	78,859	2,789	10,329	76,422
7	1,596	5,911	84,771	1,596	5,911	84,771	2,254	8,349	84,771
8	,948	3,512	88,283						
9	,891	3,300	91,583						
10	,623	2,308	93,892						
11	,553	2,048	95,940						
12	,417	1,546	97,486						
13	,323	1,196	98,681						
14	,193	,717	99,398						
15	,109	,405	99,803						
16	,053	,197	100,000						
17	,000	,000	100,000						
18	,000	,000	100,000						
19	,000	,000	100,000						
20	,000	,000	100,000						
21	,000	,000	100,000						
22	,000	,000	100,000						
23	,000	,000	100,000						
24	,000	,000	100,000						
25	,000	,000	100,000						
26	,000	,000	100,000						
27	,000	,000	100,000						

ANEXO 10:**CUADROS DE FRECUENCIA DE LOS 27 ITEMS****P1.Los Programas Pedagógicos facilitan en general mi trabajo de planificación**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3-De acuerdo	10	17,2	17,2
	4- Muy de acuerdo	48	82,8	100,0
	Total	58	100,0	100,0

P2. Al momento de planificar los puedo usar en forma flexible, de acuerdo a las necesidades de mi propio contexto educativo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2- En desacuerdo	1	1,7	1,7
	3- De acuerdo	15	25,9	27,6
	4- Muy de acuerdo	42	72,4	100,0
	Total	58	100,0	100,0

P3.Son útiles para precisar con más claridad la intencionalidad educativa de las experiencias de aprendizaje

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3-De acuerdo	17	29,3	29,8
	4- Muy de acuerdo	40	69,0	70,2
	Total	57	98,3	100,0
Missing	9	1	1,7	
Total		58	100,0	

P4.Con los Programas tengo más claridad de lo que deberían aprender los niños y niñas durante el año

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3-De acuerdo	10	17,2	17,2
	4- Muy de acuerdo	48	82,8	100,0
	Total	58	100,0	100,0

P5.Son un recurso para actualizar conceptos pedagógicos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2- En desacuerdo	4	6,9	7,0	7,0
	3- De acuerdo	25	43,1	43,9	50,9
	4- Muy de acuerdo	28	48,3	49,1	100,0
	Total	57	98,3	100,0	
Missing	9	1	1,7		
Total		58	100,0		

P6.Me aclaran en forma concreta lo que tengo que enseñar durante el año

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3- De acuerdo	18	31,0	32,1	32,1
	4- Muy de acuerdo	38	65,5	67,9	100,0
	Total	56	96,6	100,0	
Missing	9	2	3,4		
Total		58	100,0		

P7.Los Programas son útiles para elaborar instrumentos de evaluación

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2- En desacuerdo	3	5,2	5,2	5,2
	3-De acuerdo	33	56,9	56,9	62,1
	4- Muy de acuerdo	22	37,9	37,9	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

P8.Estimo que son una guía efectiva para monitorear el progreso de los aprendizajes

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2- En desacuerdo	4	6,9	7,0	7,0
	3-De acuerdo	29	50,0	50,9	57,9
	4- Muy de acuerdo	24	41,4	42,1	100,0
	Total	57	98,3	100,0	
Missing	9	1	1,7		
Total		58	100,0		

P9.Los ejemplos de desempeño son un aporte estratégico para precisar lo que tengo que evaluar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3-De acuerdo	19	32,8	33,3	33,3
	4- Muy de acuerdo	38	65,5	66,7	100,0

	Total	57	98,3	100,0
Missing	9	1	1,7	
Total		58	100,0	

P10.Los Programas han sido una oportunidad para replantear algunas de mis estrategias didácticas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2- En desacuerdo	3	5,2	5,3	5,3
	3- De acuerdo	36	62,1	63,2	68,4
	4- Muy de acuerdo	18	31,0	31,6	100,0
	Total	57	98,3	100,0	
Missing	9	1	1,7		
Total		58	100,0		

P11.Me ayudan a seleccionar recursos de aprendizaje más apropiados para el logro de los aprendizajes

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2- En desacuerdo	1	1,7	1,7	1,7
	3-De acuerdo	32	55,2	55,2	56,9
	4- Muy de acuerdo	25	43,1	43,1	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

P12.La precisión de aprendizajes y desempeños en los Programas me demandan estrategias didácticas más efectivas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2- En desacuerdo	2	3,4	3,4	3,4
	3-De acuerdo	37	63,8	63,8	67,2
	4- Muy de acuerdo	19	32,8	32,8	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

P13.Estimo que los Programas me otorgan completa flexibilidad para organizar mi jornada de trabajo pedagógico

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3-De acuerdo	27	46,6	46,6	46,6
	4- Muy de acuerdo	31	53,4	53,4	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

P14.Facilitan la organización anual de mi trabajo pedagógico

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2- En desacuerdo	1	1,7	1,8	1,8
	3-De acuerdo	30	51,7	52,6	54,4
	4- Muy de acuerdo	26	44,8	45,6	100,0
	Total	57	98,3	100,0	
Missing	System	1	1,7		
Total		58	100,0		

P15.Con los Programas he logrado hacer más eficiente el tiempo de trabajo pedagógico

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2- En desacuerdo	1	1,7	1,7	1,7
	3-De acuerdo	34	58,6	58,6	60,3
	4- Muy de acuerdo	23	39,7	39,7	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

P16.Los Programas son una oportunidad para realizar proyectos de articulación

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2- En desacuerdo	3	5,2	5,2	5,2
	3-De acuerdo	30	51,7	51,7	56,9
	4- Muy de acuerdo	25	43,1	43,1	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

P17.Me favorecen el trabajo de articulación con el curso inferior porque tengo información más precisa de las trayectorias de aprendizaje

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2- En desacuerdo	1	1,7	1,7	1,7
	3-De acuerdo	20	34,5	34,5	36,2
	4- Muy de acuerdo	37	63,8	63,8	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

P18.Me favorecen el trabajo de articulación con el curso superior porque tengo información más precisa de las trayectorias de aprendizaje

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3-De acuerdo	25	43,1	43,1	43,1
	4- Muy de acuerdo	33	56,9	56,9	100,0

Total	58	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

P19. Con los Programas, me resulta más fácil comunicar los objetivos de aprendizaje a la familia

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3-De acuerdo	21	36,2	36,2
	4- Muy de acuerdo	37	63,8	100,0
	Total	58	100,0	100,0

P20. Estimo que son un apoyo para lograr que la familia se involucre más en el trabajo pedagógico

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2- En desacuerdo	1	1,7	1,7
	3-De acuerdo	42	72,4	74,1
	4- Muy de acuerdo	15	25,9	100,0
	Total	58	100,0	100,0

P21. Son una ayuda para comunicar con más claridad las evaluaciones de los aprendizajes a las familias.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2- En desacuerdo	2	3,4	3,4
	3-De acuerdo	29	50,0	53,4
	4- Muy de acuerdo	27	46,6	100,0
	Total	58	100,0	100,0

P22. Los Programas son útiles para planificar en equipo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2- En desacuerdo	1	1,7	1,7
	3-De acuerdo	13	22,4	24,1
	4- Muy de acuerdo	44	75,9	100,0
	Total	58	100,0	100,0

P23. Estimo que son un apoyo para comunicar con más claridad mi trabajo pedagógico al equipo docente del establecimiento

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3-De acuerdo	21	36,2	36,8	36,8
	4- Muy de acuerdo	36	62,1	63,2	100,0
	Total	57	98,3	100,0	
Missing	9	1	1,7		
Total		58	100,0		

P24.Son útiles para desarrollar un trabajo evaluativo en equipo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2- En desacuerdo	1	1,7	1,8	1,8
	3-De acuerdo	24	41,4	42,9	44,6
	4- Muy de acuerdo	31	53,4	55,4	100,0
	Total	56	96,6	100,0	
Missing	9	2	3,4		
Total		58	100,0		

P25.En general me siento capaz de cumplir con las expectativas enunciadas en los Programas Pedagógicos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3-De acuerdo	21	36,2	36,2	36,2
	4- Muy de acuerdo	37	63,8	63,8	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

P26.Me han permitido detectar algunas fortalezas de mi formación profesional que desconocía

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2- En desacuerdo	3	5,2	5,2	5,2
	3-De acuerdo	27	46,6	46,6	51,7
	4- Muy de acuerdo	28	48,3	48,3	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

P27.Me han permitido detectar algunos vacíos en mi formación profesional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2- En desacuerdo	5	8,6	8,6	8,6
	3-De acuerdo	31	53,4	53,4	62,1
	4- Muy de acuerdo	22	37,9	37,9	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

ANEXO 11: CUADRO FRECUENCIA DATOS DEL ESTABLECIMIENTO Y DE LAS EDUCADORAS

Datos Establecimiento

LOCALIZACIONCOMUNA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Macul	21	36,2	36,8	36,8
	2 La Reina	18	31,0	31,6	68,4
	3 Nuñoa	18	31,0	31,6	100,0
	Total	57	98,3	100,0	
Missing	9	1	1,7		
Total		58	100,0		

Cantidad de cursos del segundo ciclo de Educación Parvularia de su establecimiento

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	6	10,3	10,3	10,3
	2	21	36,2	36,2	46,6
	3	11	19,0	19,0	65,5
	4	8	13,8	13,8	79,3
	Más de 4	12	20,7	20,7	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Datos Educador

Sexo educador(a)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1- Femenino	58	100,0	100,0	100,0

Edad educador(a)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1- Menos de 30 años	9	15,5	15,5	15,5
	2- Entre 31 y 40 años	17	29,3	29,3	44,8
	3-Entre 41 y 50 años	21	36,2	36,2	81,0
	4-Entre 51 y 60 años	10	17,2	17,2	98,3
	5- 61 y más	1	1,7	1,7	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Nivel que se desempeñó el año 2009

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1- Primer transición	21	36,2	36,2	36,2
	2- Segundo transición	33	56,9	56,9	93,1
	3- Curso combinado o heterogéneo	3	5,2	5,2	98,3
	4 Primer y Segundo Transición	1	1,7	1,7	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Años docencia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-Menos de 2 años	2	3,4	3,5	3,5
	2-Entre 3 a 5 años	8	13,8	14,0	17,5
	3-Entre 6 a 10 años	10	17,2	17,5	35,1
	4-Más de 10	37	63,8	64,9	100,0
	Total	57	98,3	100,0	
Missing	9	1	1,7		
Total		58	100,0		

Cuenta con Asignación de Excelencia Pedagógica

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-Con	10	17,2	17,2	17,2

reconocimiento				
2-Sin reconocimiento	48	82,8	82,8	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Si tiene título de educadora o está por obtenerlo ¿en qué institución estudió?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2-En una Universidad	43	74,1	74,1	74,1
3-En un Instituto Profesional	15	25,9	25,9	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ha participado en perfeccionamiento de 60 horas o más en materias de Educación Parvularia

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-Si	37	63,8	63,8	63,8
2-No	21	36,2	36,2	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Edad educador(a) * LOCALIZACIONCOMUNA Crosstabulation

Count

		LOCALIZACIONCOMUNA			Total
		1 Macul	2 La Reina	3 Nuñoa	
Edad educador(a)	1- Menos de 30 años	2	5	2	9
	2- Entre 31 y 40 años	9	6	2	17
	3-Entre 41 y 50 años	6	4	10	20
	4-Entre 51 y 60 años	4	3	3	10
	5- 61 y más	0	0	1	1
Total		21	18	18	57

Nivel que se desempeñó el año 2009 * LOCALIZACIONCOMUNA Crosstabulation

Count

		LOCALIZACIONCOMUNA			Total
		1 Macul	2 La Reina	3 Nuñoa	
Nivel que se desempeñó el año 2009	1- Primer transición	6	8	7	21
	2- Segundo	14	9	9	32

	transición				
	3- Curso combinado o heterogéneo	1	0	2	3
	4 Primer y Segundo Transición	0	1	0	1
Total		21	18	18	57

Años docencia * LOCALIZACIONCOMUNA Crosstabulation

Count

		LOCALIZACIONCOMUNA			Total
		1 Macul	2 La Reina	3 Nuñoa	
Años docencia	1-Menos de 2 años	0	2	0	2
	2-Entre 3 a 5 años	3	3	2	8
	3-Entre 6 a 10 años	3	4	3	10
	4-Más de 10	15	8	13	36
Total		21	17	18	56

Cuenta con Asignación de Excelencia Pedagógica * LOCALIZACIONCOMUNA Crosstabulation

Count

		LOCALIZACIONCOMUNA			Total
		1 Macul	2 La Reina	3 Nuñoa	
Cuenta con Asignación de Excelencia Pedagógica	1-Con reconocimiento	1	5	4	10
	2-Sin reconocimiento	20	13	14	47
Total		21	18	18	57

Si tiene título de educadora o está por obtenerlo ¿en qué institución estudió? * LOCALIZACIONCOMUNA Crosstabulation

Count

		LOCALIZACIONCOMUNA			Total
		1 Macul	2 La Reina	3 Nuñoa	
Si tiene título de educadora o está por obtenerlo ¿en qué institución estudió?	2-En una Universidad	16	13	13	42
	3-En un Instituto Profesional	5	5	5	15
Total		21	18	18	57

Ha participado en perfeccionamiento de 60 horas o más en materias de Educación Parvularia *
LOCALIZACIONCOMUNA Crosstabulation

Count

		LOCALIZACIONCOMUNA			Total
		1 Macul	2 La Reina	3 Nuñoa	
Ha participado en perfeccionamiento de 60 horas o más en materias de Educación Parvularia	1-Si	16	10	11	37
	2-No	5	8	7	20
	Total	21	18	18	57

Edad educador(a) * Años docencia * LOCALIZACIONCOMUNA Crosstabulation

Count

LOCALIZACIONCOMUNA		Años docencia				Total
		1-Menos de 2 años	2-Entre 3 a 5 años	3-Entre 6 a 10 años	4-Más de 10	
1 Macul	Edad educador(a)					
	1- Menos de 30 años		2	0	0	2
	2- Entre 31 y 40 años		1	2	6	9
	3-Entre 41 y 50 años		0	1	5	6
	4-Entre 51 y 60 años		0	0	4	4
Total			3	3	15	21
2 La Reina	Edad educador(a)					
	1- Menos de 30 años	2	2	0	0	4
	2- Entre 31 y 40 años	0	1	2	3	6
	3-Entre 41 y 50 años	0	0	2	2	4
	4-Entre 51 y 60 años	0	0	0	3	3
Total		2	3	4	8	17
3 Nuñoa	Edad educador(a)					
	1- Menos de 30 años		2	0	0	2
	2- Entre 31 y 40 años		0	0	2	2
	3-Entre 41 y 50 años		0	3	7	10
	4-Entre 51 y 60 años		0	0	3	3
Total			2	3	13	18

Anexo N°12 Cuadros de Frecuencia acerca de las tendencias de valoración

Para estos cuadros, se decodificaron las variables de todas las dimensiones, es decir los 27 ítems se trasladaron a variables dicotómicas, de dos valores que fueron *De acuerdo* y *En desacuerdo* lo que proporcionó valores de 0 a 6 siendo el 6 *muy de acuerdo*. Luego se agruparon los “*Muy de acuerdo con los de Acuerdo*”. A partir de esta agrupación se desprenden tres valores: a) De acuerdo en todos los ítems, b) Al menos dos de acuerdo y uno en desacuerdo; c) Al menos uno de acuerdo y dos en desacuerdo, lo que da como resultado las siguientes tablas:

Planificación

Dimensión de Planificación

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2 de acuerdo / 1 desacuerdo	1	1,7	1,8	1,8
	De acuerdo en todas las anteriores	56	96,6	98,2	100,0
	Total	57	98,3	100,0	
Missing	System	1	1,7		
Total		58	100,0		

Esto quiere decir que el 98,2% de las docentes marcaron como de acuerdo – considerando muy de acuerdo y de acuerdo- las tres preguntas de la dimensión 1 de Planificación. Asimismo, sólo un 1,8% del total marcó al menos dos “de Acuerdo” y un “en desacuerdo”

Conocimiento Pedagógico

Dimensión Conocimiento Pedagógico

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	2 de acuerdo / 1 desacuerdo	4	6,9	7,3	7,3
Valid	De acuerdo en todas las anteriores	51	87,9	92,7	100,0
	Total	55	94,8	100,0	
Missing	System	3	5,2		
Total		58	100,0		

Evaluación

Dimensión de Evaluación

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 de acuerdo / 2 en desacuerdo	2	3,4	3,6	3,6
	2 de acuerdo / 1 desacuerdo	3	5,2	5,4	8,9
	De acuerdo en todas las anteriores	51	87,9	91,1	100,0
	Total	56	96,6	100,0	
Missing	System	2	3,4		
Total		58	100,0		

Dimensión Didáctica

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 de acuerdo / 2 en desacuerdo	3	5,2	5,3	5,3
	De acuerdo en todas las anteriores	54	93,1	94,7	100,0
	Total	57	98,3	100,0	
Missing	System	1	1,7		
Total		58	100,0		

Dimensión Organización del Tiempo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2 de acuerdo / 1 desacuerdo	2	3,4	3,5	3,5
	De acuerdo en todas las anteriores	55	94,8	96,5	100,0
	Total	57	98,3	100,0	
Missing	System	1	1,7		
Total		58	100,0		

Dimensión Articulación

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	1 de acuerdo / 2 en desacuerdo	1	1,7	1,7	1,7
Valid	2 de acuerdo / 1 desacuerdo	2	3,4	3,4	5,2
	De acuerdo en todas las anteriores	55	94,8	94,8	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Dimensión Familia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 de acuerdo / 2 en desacuerdo	1	1,7	1,7	1,7
	2 de acuerdo / 1 desacuerdo	1	1,7	1,7	3,4
	De acuerdo en todas las anteriores	56	96,6	96,6	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Dimensión Equipación de trabajo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	1 de acuerdo / 2 en desacuerdo	1	1,7	1,8	1,8
Valid	De acuerdo en todas las anteriores	54	93,1	98,2	100,0
	Total	55	94,8	100,0	
Missing	System	3	5,2		
Total		58	100,0		

Dimensión Reflexión Crítica

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

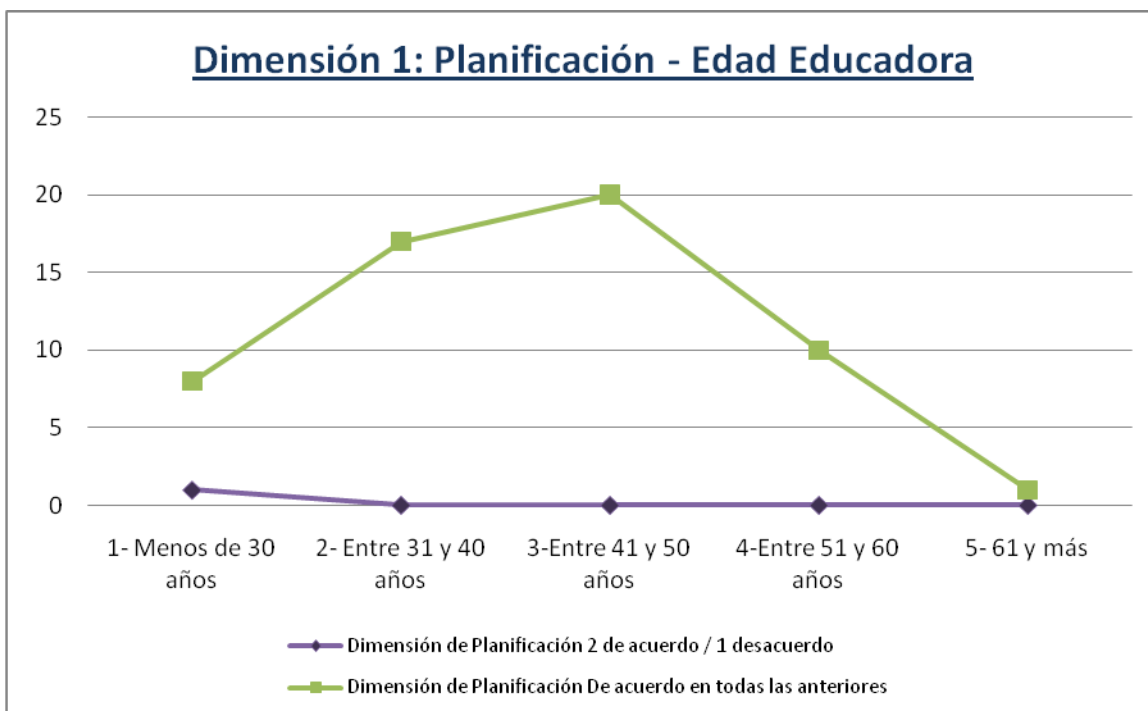
Valid	1 de acuerdo / 2 en desacuerdo	3	5,2	5,2	5,2
	2 de acuerdo / 1 desacuerdo	2	3,4	3,4	8,6
	De acuerdo en todas las anteriores	53	91,4	91,4	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

ANEXO 13: Resultados por **Dimensión Planificación** según edad, asignación excelencia pedagógica, años de docencia, nivel de desempeño

Edad educador(a) * Dimensión de Planificación Crosstabulation

Count

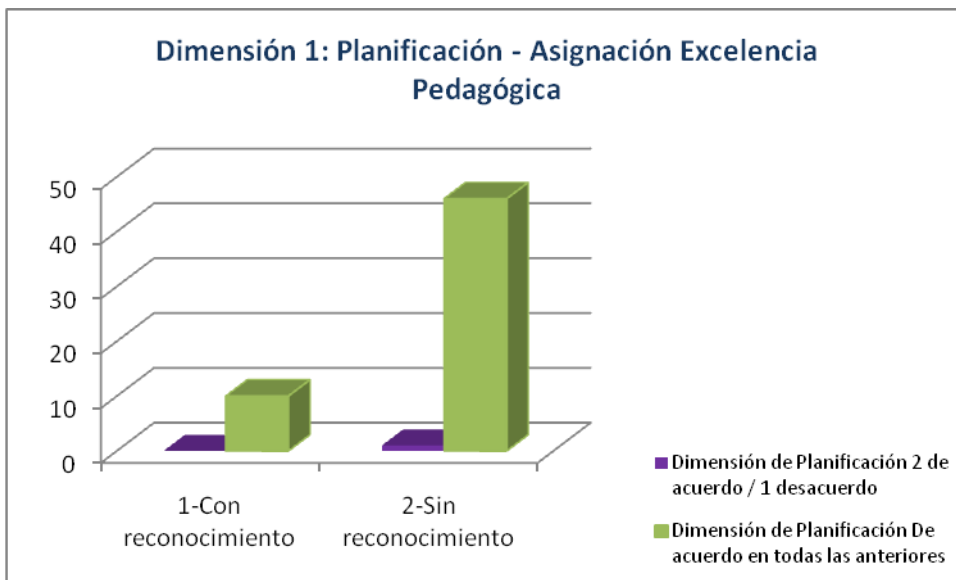
		Dimensión de Planificación		Total
		2 de acuerdo / 1 desacuerdo	De acuerdo en todas las anteriores	
Edad educador(a)	1- Menos de 30 años	1	8	9
	2- Entre 31 y 40 años	0	17	17
	3-Entre 41 y 50 años	0	20	20
	4-Entre 51 y 60 años	0	10	10
	5- 61 y más	0	1	1
Total		1	56	57



Cuenta con Asignación de Excelencia Pedagógica * Dimensión de Planificación Crosstabulation

Count

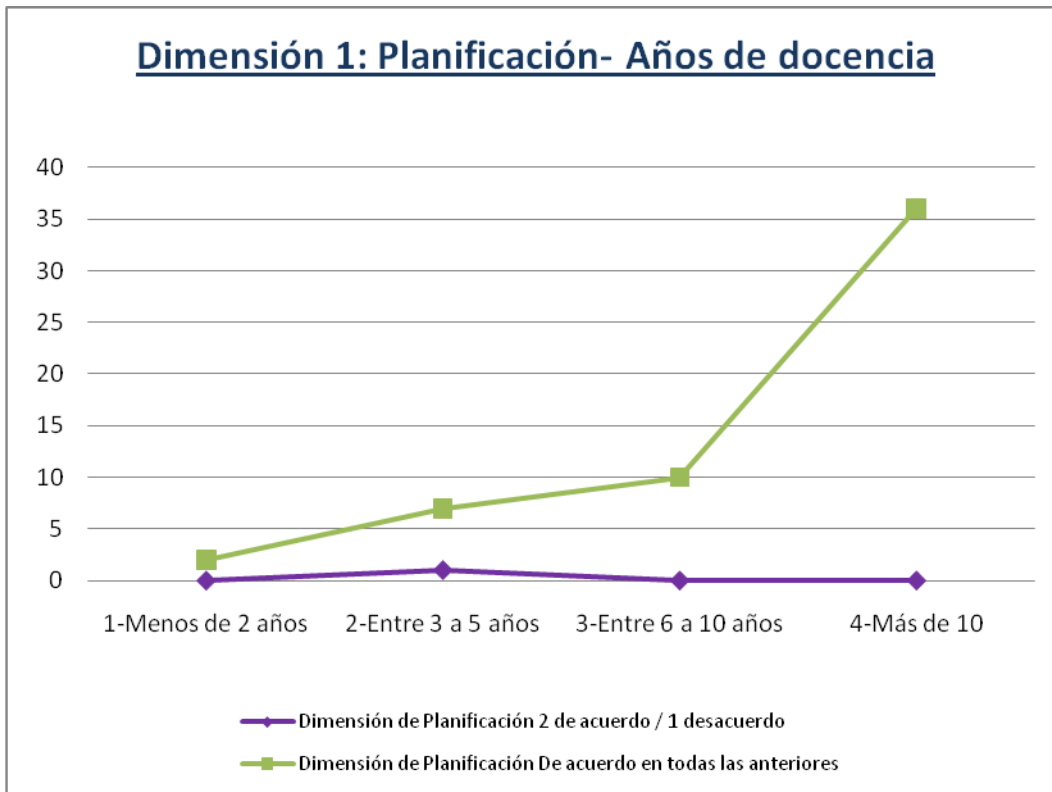
		Dimensión de Planificación		Total
		2 de acuerdo / 1 desacuerdo	De acuerdo en todas las anteriores	
Cuenta con Asignación de Excelencia Pedagógica	1-Con reconocimiento	0	10	10
	2-Sin reconocimiento	1	46	47
Total		1	56	57



Años docencia * Dimensión de Planificación Crosstabulation

Count

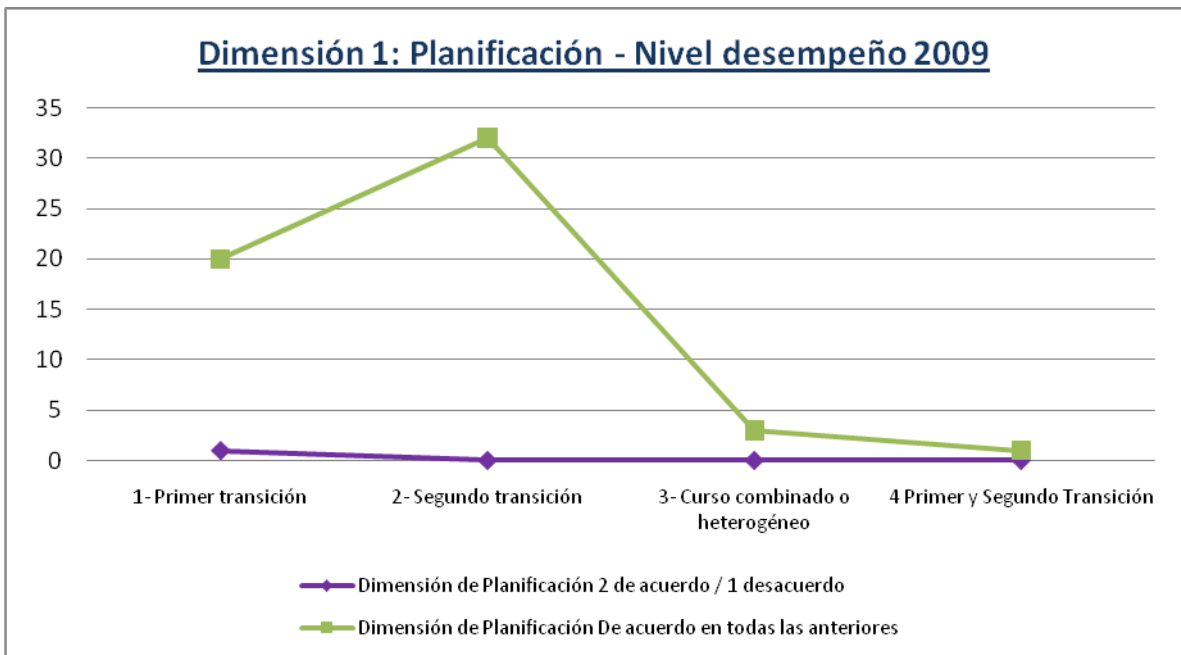
		Dimensión de Planificación		Total
		2 de acuerdo / 1 desacuerdo	De acuerdo en todas las anteriores	
Años docencia	1-Menos de 2 años	0	2	2
	2-Entre 3 a 5 años	1	7	8
	3-Entre 6 a 10 años	0	10	10
	4-Más de 10 años	0	36	36
Total		1	55	56



Nivel que se desempeñó el año 2009 * Dimensión de Planificación
Crosstabulation

Count

		Dimensión de Planificación		Total
		2 de acuerdo / 1 desacuerdo	De acuerdo en todas las anteriores	
Nivel que se desempeñó el año 2009	1- Primer transición	1	20	21
	2- Segundo transición	0	32	32
	3- Curso combinado o heterogéneo	0	3	3
	4 Primer y Segundo Transición	0	1	1
Total		1	56	57

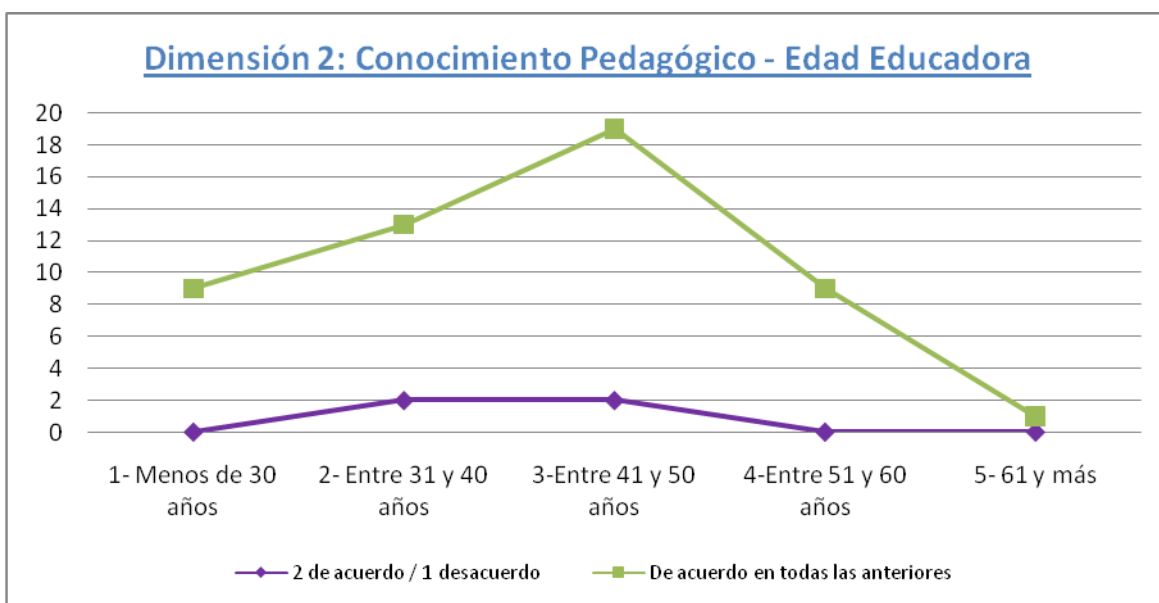


ANEXO 14: Resultados por **Dimensión Conocimiento** según edad, asignación excelencia pedagógica, nivel de desempeño años de docencia

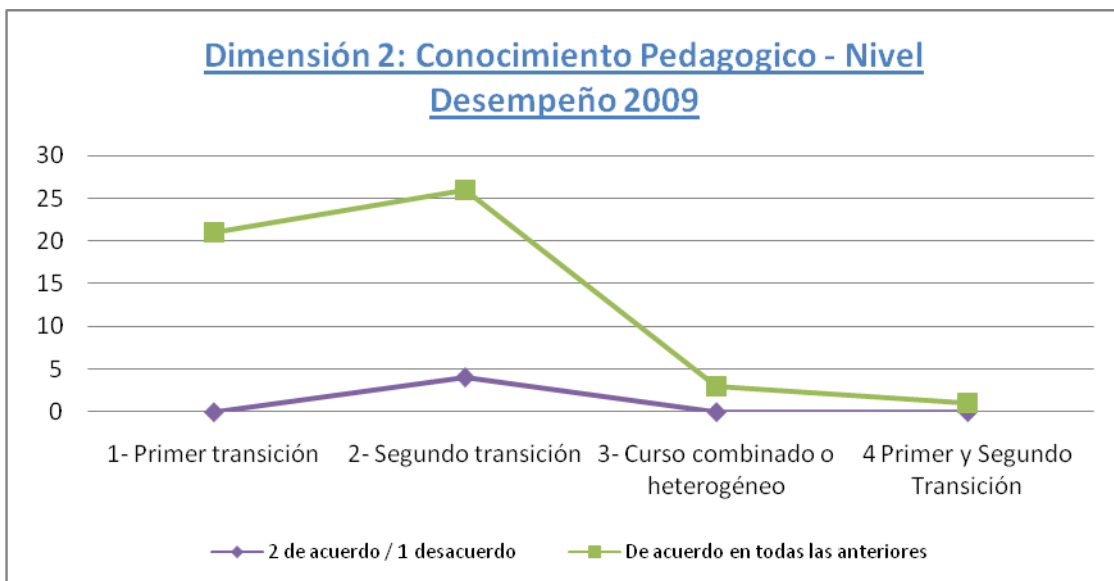
Gráficos dimensiones con cruce de variables

Dimensión 2: Conocimiento Pedagógico

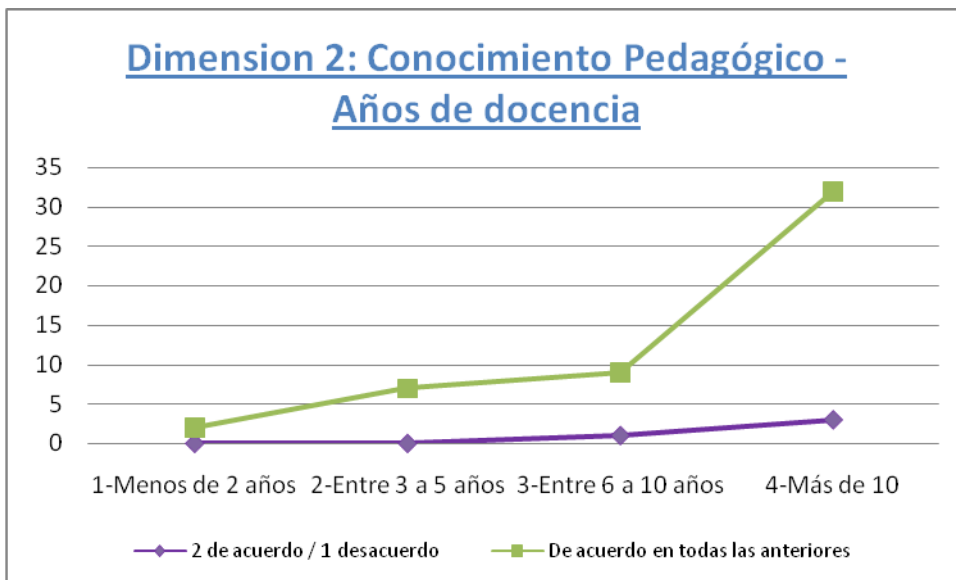
	Dimensión Conocimiento Pedagógico		Total
	2 de acuerdo / 1 desacuerdo	De acuerdo en todas las anteriores	
1- Menos de 30 años	0	9	9
2- Entre 31 y 40 años	2	13	15
3- Entre 41 y 50 años	2	19	21
4- Entre 51 y 60 años	0	9	9
5- 61 y más	0	1	1
Total	4	51	55



		Dimensión Conocimiento Pedagógico		Total
		2 de acuerdo / 1 desacuerdo	De acuerdo en todas las anteriores	
Nivel que se desempeñó el año 2009	1- Primer transición	0	21	21
	2- Segundo transición	4	26	30
	3- Curso combinado o heterogéneo	0	3	3
	4 Primer y Segundo Transición	0	1	1
Total		4	51	55



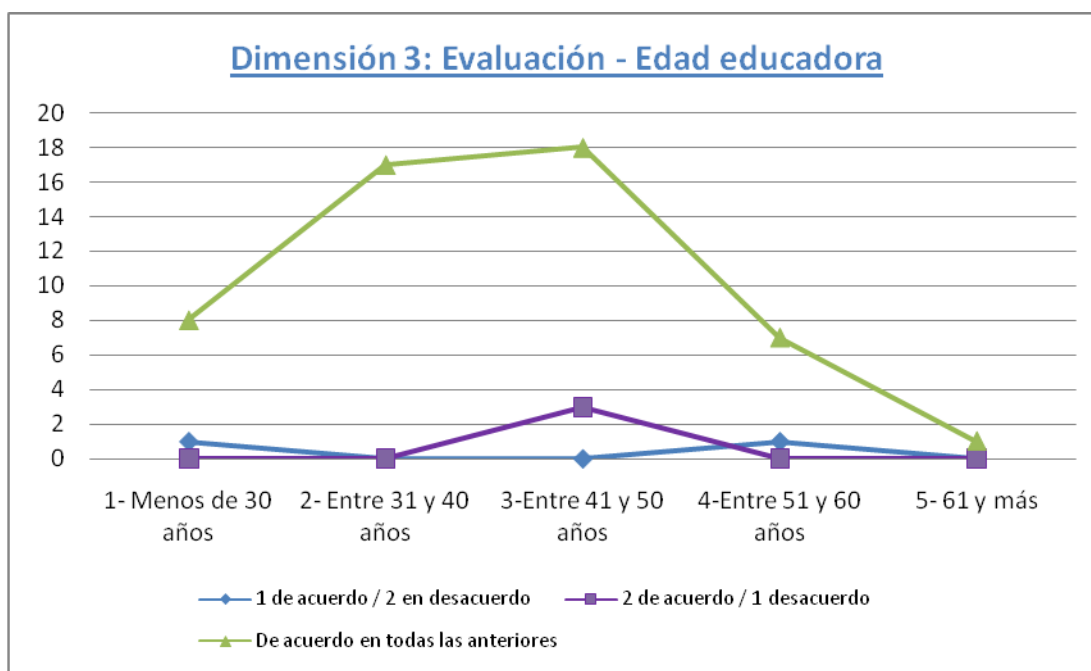
	Dimensión Conocimiento Pedagógico		Total
	2 de acuerdo / 1 desacuerdo	De acuerdo en todas las anteriores	
Años docencia			
1-Menos de 2 años	0	2	2
2-Entre 3 a 5 años	0	7	7
3-Entre 6 a 10 años	1	9	10
4-Más de 10 años	3	32	35
Total	4	50	54



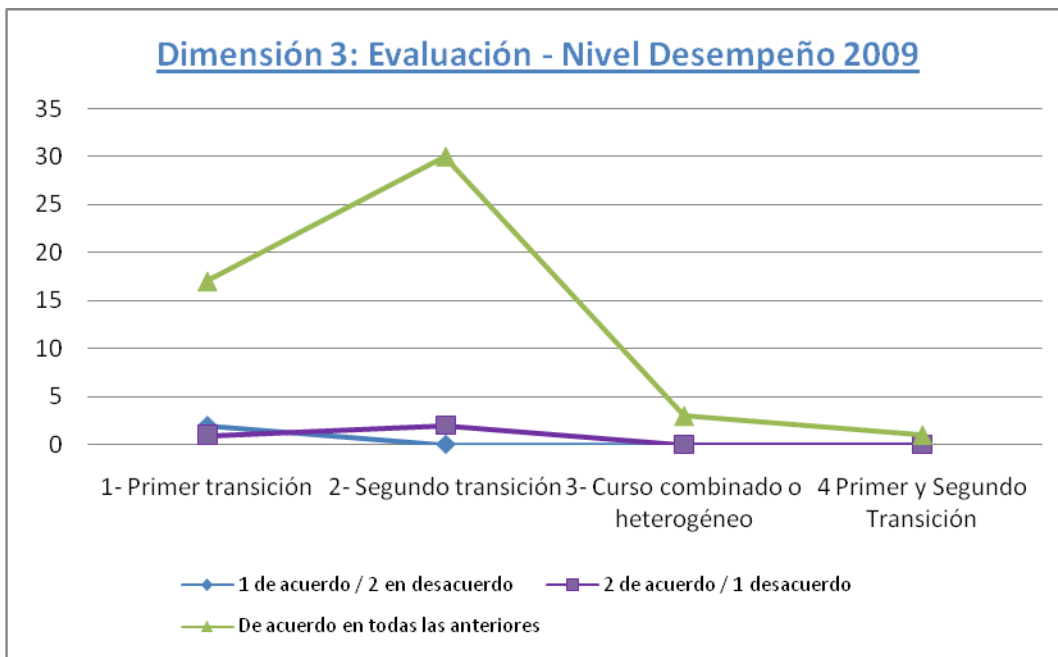
ANEXO 15: Resultados por **Dimensión Evaluación** según edad, nivel de desempeño años de docencia

Dimensión 3 : Evaluación

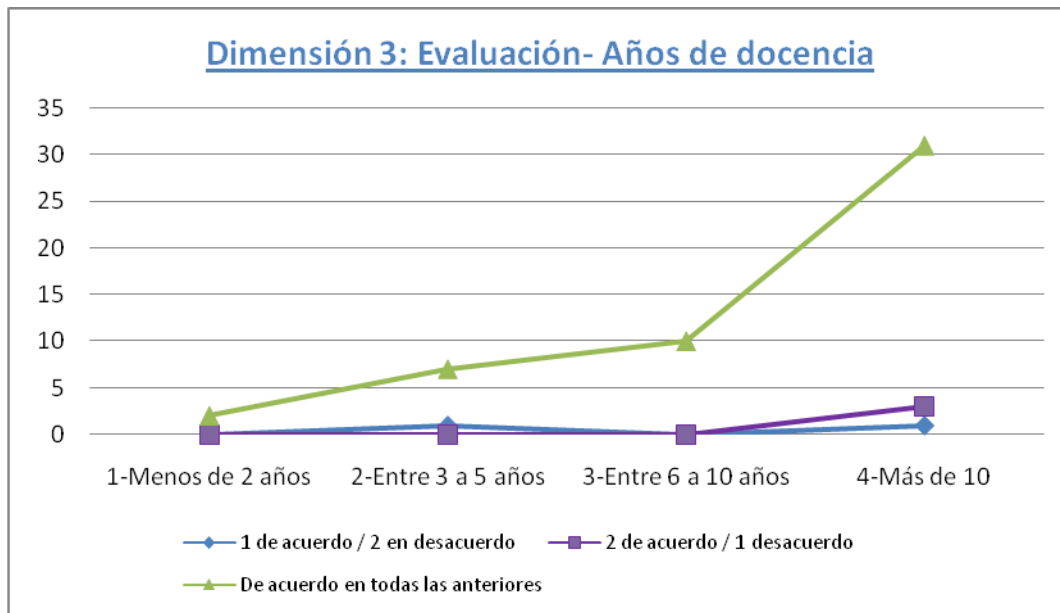
		Dimensión de Evaluación			Total
		1 de acuerdo / 2 en desacuerdo	2 de acuerdo / 1 desacuerdo	De acuerdo en todas las anteriores	
Edad educador(a)	1- Menos de 30 años	1	0	8	9
	2- Entre 31 y 40 años	0	0	17	17
	3-Entre 41 y 50 años	0	3	18	21
	4-Entre 51 y 60 años	1	0	7	8
	5- 61 y más	0	0	1	1
Total		2	3	51	56



	Dimensión de Evaluación			Total
	1 de acuerdo / 2 en desacuerdo	2 de acuerdo / 1 desacuerdo	De acuerdo en todas las anteriores	
1- Primer transición	2	1	17	20
2- Segundo transición	0	2	30	32
3- Curso combinado o heterogéneo	0	0	3	3
4 Primer y Segundo Transición	0	0	1	1
Total	2	3	51	56



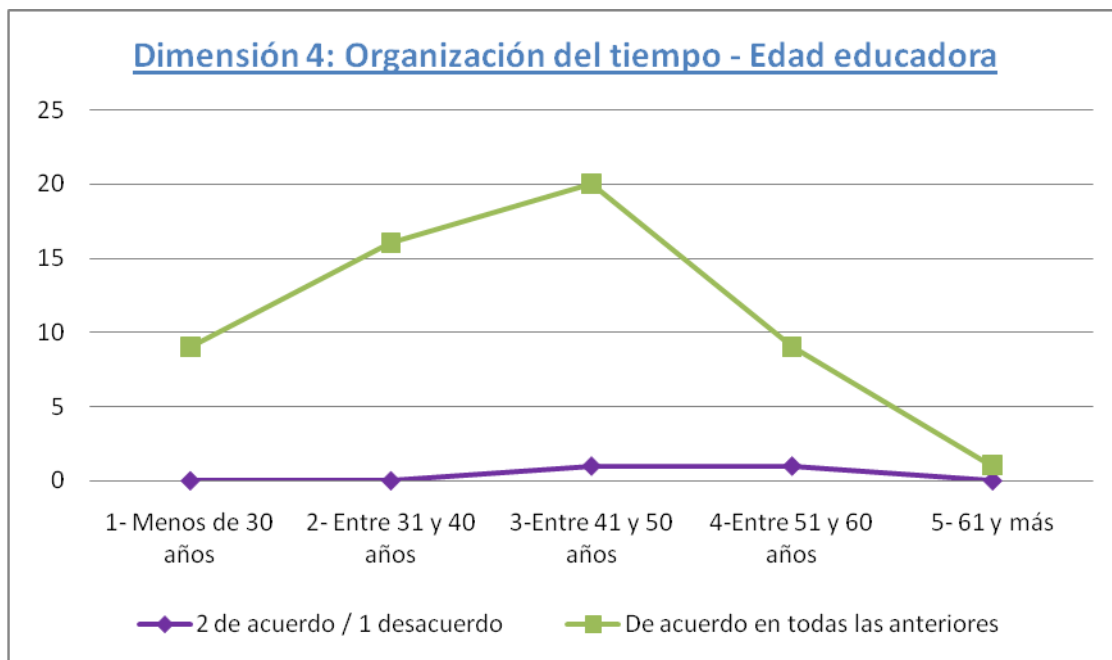
		Dimensión de Evaluación			Total
		1 de acuerdo / 2 en desacuerdo	2 de acuerdo / 1 desacuerdo	De acuerdo en todas las anteriores	
Años docencia	1-Menos de 2 años	0	0	2	2
	2-Entre 3 a 5 años	1	0	7	8
	3-Entre 6 a 10 años	0	0	10	10
	4-Más de 10	1	3	31	35
Total		2	3	50	55



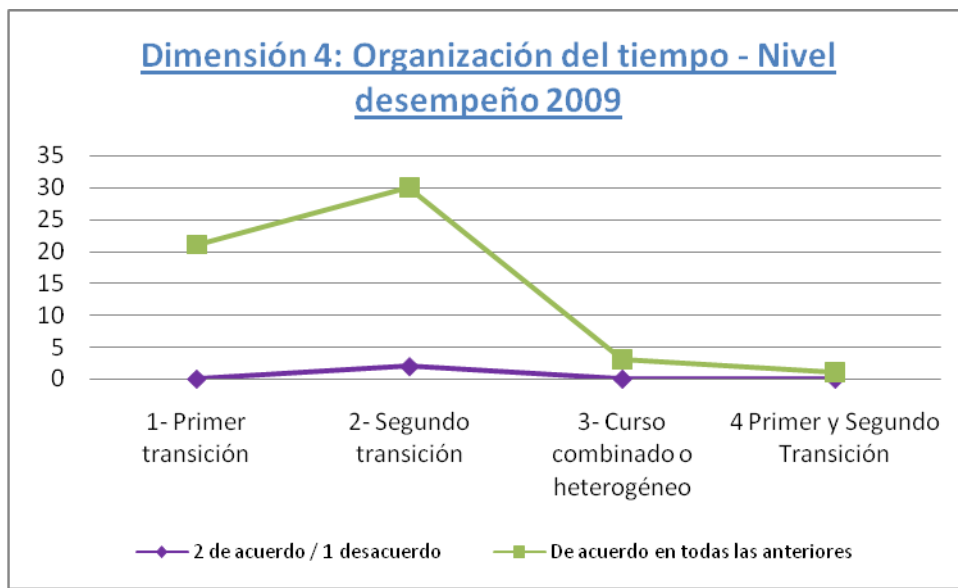
ANEXO 16: Resultados por **Dimensión Organización del Tiempo** según edad, nivel de desempeño años de docencia

Dimensión 4: Organización del tiempo.

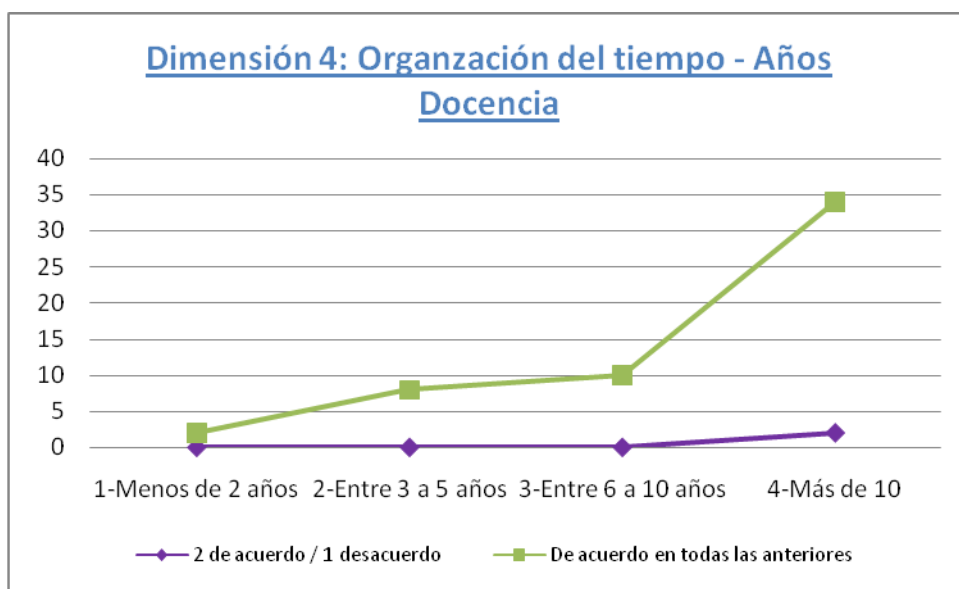
	Dimensión Organización del Tiempo		Total
	2 de acuerdo / 1 desacuerdo	De acuerdo en todas las anteriores	
Edad educador(a)			
1- Menos de 30 años	0	9	9
2- Entre 31 y 40 años	0	16	16
3-Entre 41 y 50 años	1	20	21
4-Entre 51 y 60 años	1	9	10
5- 61 y más	0	1	1
Total	2	55	57



		Dimensión Organización del Tiempo		Total
		2 de acuerdo / 1 desacuerdo	De acuerdo en todas las anteriores	
Nivel que se desempeñó el año 2009	1- Primer transición	0	21	21
	2- Segundo transición	2	30	32
	3- Curso combinado o heterogéneo	0	3	3
	4 Primer y Segundo Transición	0	1	1
Total		2	55	57



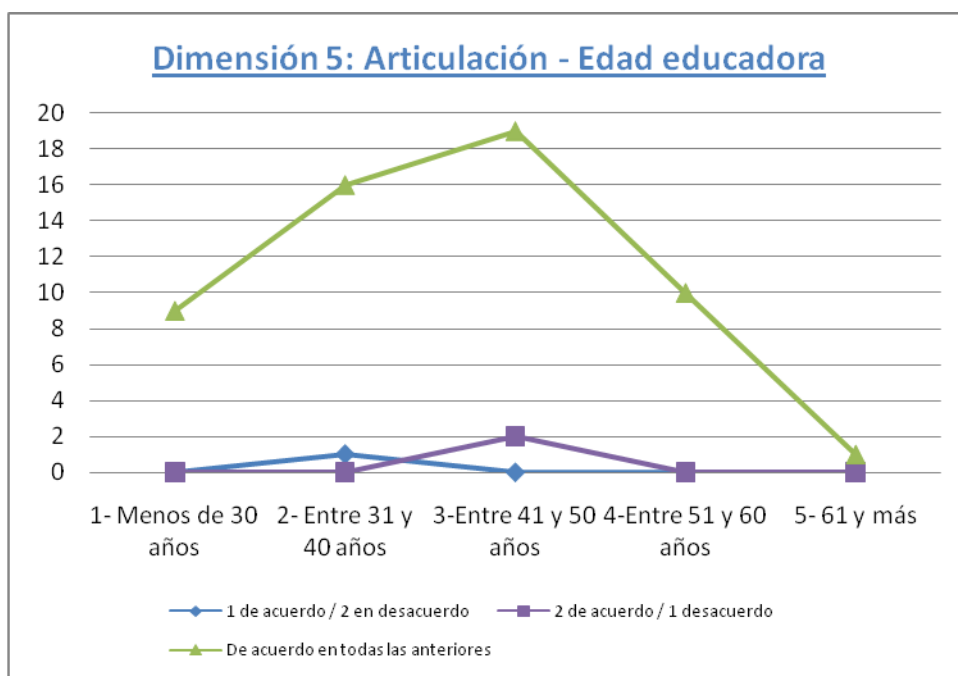
		Dimensión Organización del Tiempo		Total
		2 de acuerdo / 1 desacuerdo	De acuerdo en todas las anteriores	
Años docencia	1-Menos de 2 años	0	2	2
	2-Entre 3 a 5 años	0	8	8
	3-Entre 6 a 10 años	0	10	10
	4-Más de 10 años	2	34	36
Total		2	54	56



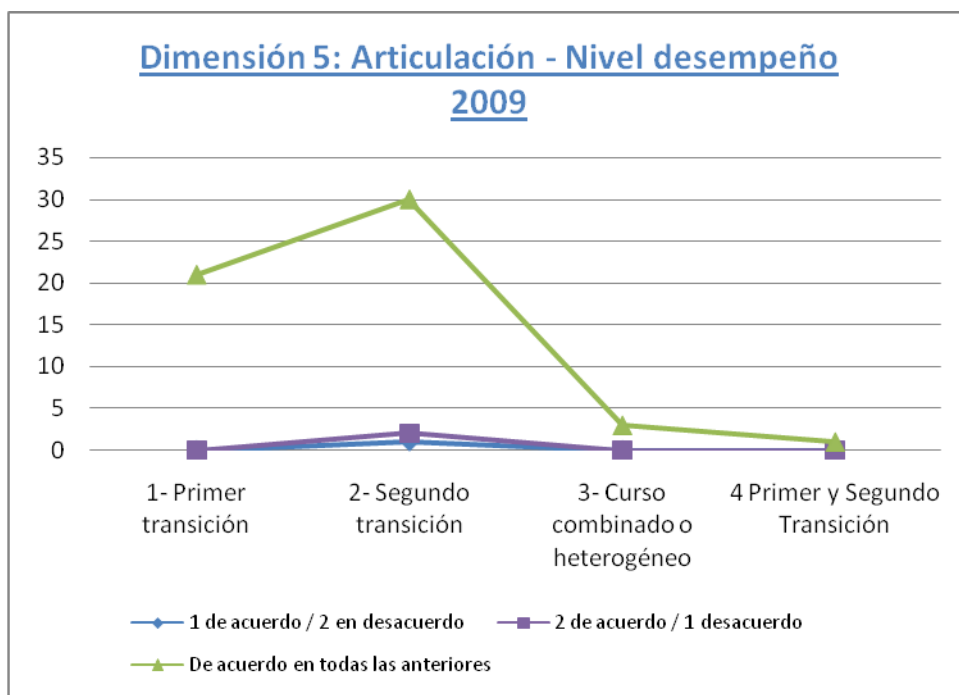
ANEXO 17: Resultados por **Dimensión Articulación**, según edad, , , nivel de desempeño años de docencia

Dimensión 5: Articulación.

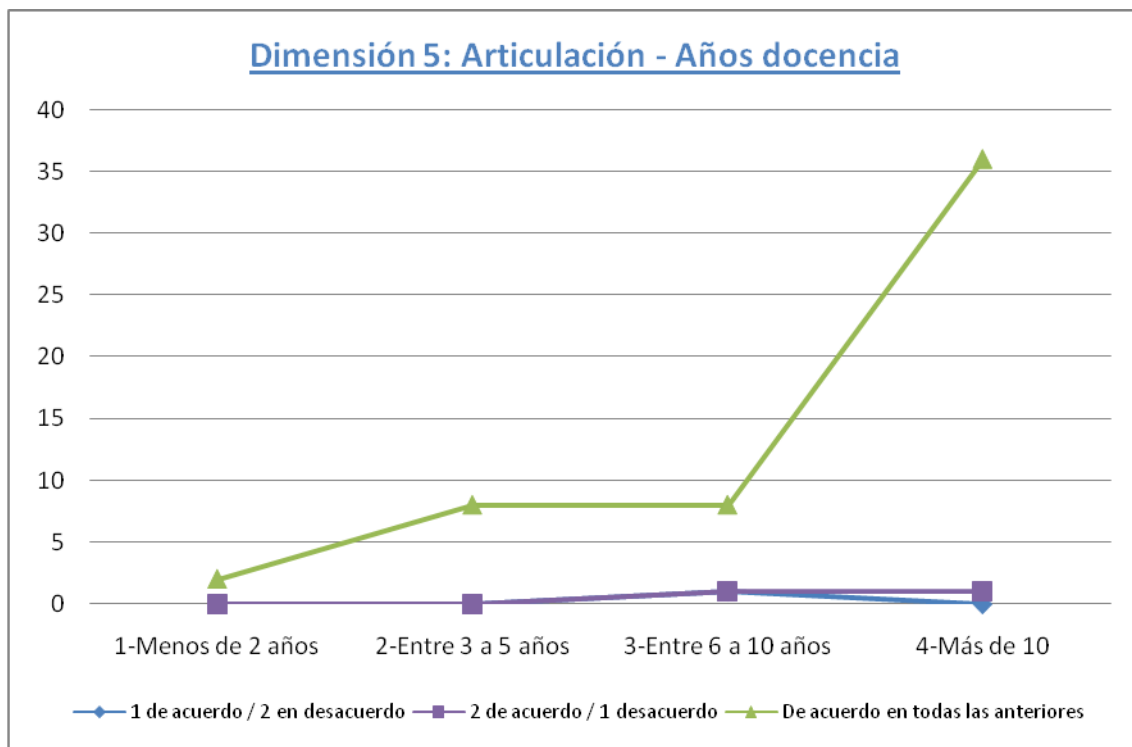
		Dimensión Articulación			Total
		1 de acuerdo / 2 en desacuerdo	2 de acuerdo / 1 desacuerdo	De acuerdo en todas las anteriores	
Edad educador(a)	1- Menos de 30 años	0	0	9	9
	2- Entre 31 y 40 años	1	0	16	17
	3-Entre 41 y 50 años	0	2	19	21
	4-Entre 51 y 60 años	0	0	10	10
	5- 61 y más	0	0	1	1
Total		1	2	55	58



		Dimensión Articulación			Total
		1 de acuerdo / 2 en desacuerdo	2 de acuerdo / 1 desacuerdo	De acuerdo en todas las anteriores	
Nivel que se desempeñó el año 2009	1- Primer transición	0	0	21	21
	2- Segundo transición	1	2	30	33
	3- Curso combinado o heterogéneo	0	0	3	3
	4 Primer y Segundo Transición	0	0	1	1
Total		1	2	55	58



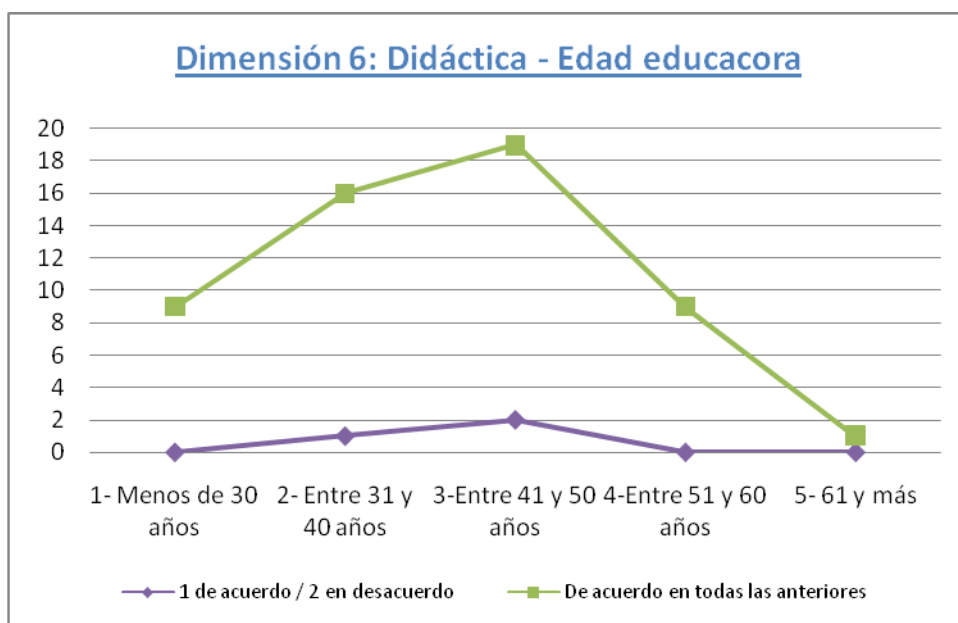
		Dimensión Articulación			Total
		1 de acuerdo / 2 en desacuerdo	2 de acuerdo / 1 desacuerdo	De acuerdo en todas las anteriores	
Años docencia	1-Menos de 2 años	0	0	2	2
	2-Entre 3 a 5 años	0	0	8	8
	3-Entre 6 a 10 años	1	1	8	10
	4-Más de 10 años	0	1	36	37
Total		1	2	54	57



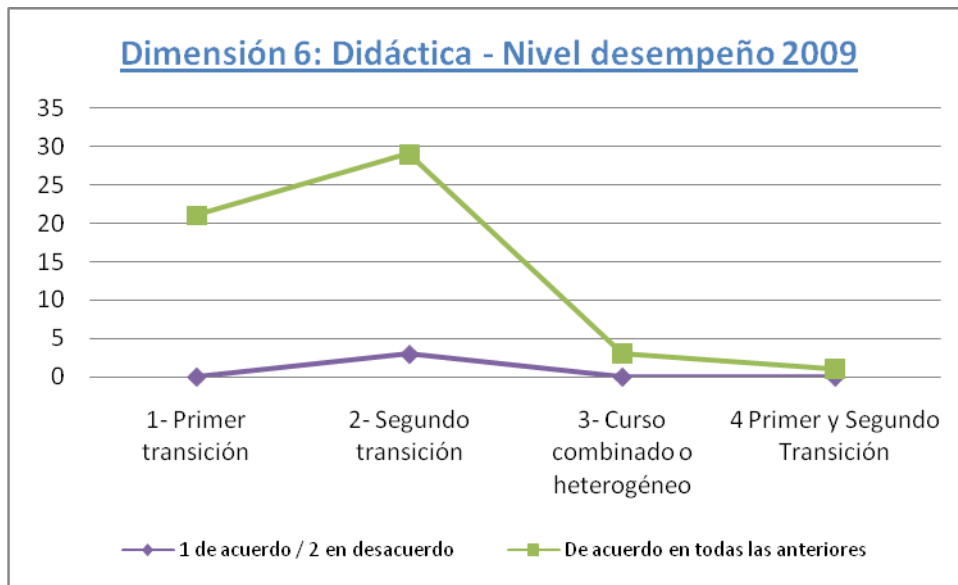
ANEXO 18: Resultados por Dimensión Didáctica

Dimensión 6: Didáctica :

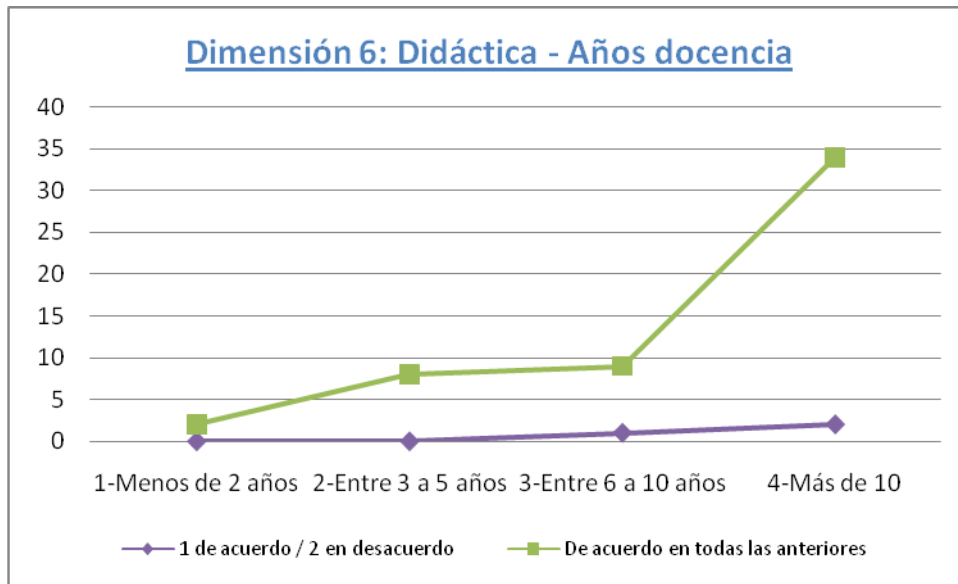
	Dimensión Didáctica		Total
	1 de acuerdo / 2 en desacuerdo	De acuerdo en todas las anteriores	
Edad educador(a)			
1- Menos de 30 años	0	9	9
2- Entre 31 y 40 años	1	16	17
3-Entre 41 y 50 años	2	19	21
4-Entre 51 y 60 años	0	9	9
5- 61 y más	0	1	1
Total	3	54	57



		Dimensión Didáctica		Total
		1 de acuerdo / 2 en desacuerdo	De acuerdo en todas las anteriores	
Nivel que se desempeñó el año 2009	1- Primer transición	0	21	21
	2- Segundo transición	3	29	32
	3- Curso combinado o heterogéneo	0	3	3
	4 Primer y Segundo Transición	0	1	1
Total		3	54	57



	Dimensión Didáctica		Total
	1 de acuerdo / 2 en desacuerdo	De acuerdo en todas las anteriores	
1-Menos de 2 años	0	2	2
2-Entre 3 a 5 años	0	8	8
3-Entre 6 a 10 años	1	9	10
4-Más de 10 años	2	34	36
Total	3	53	56

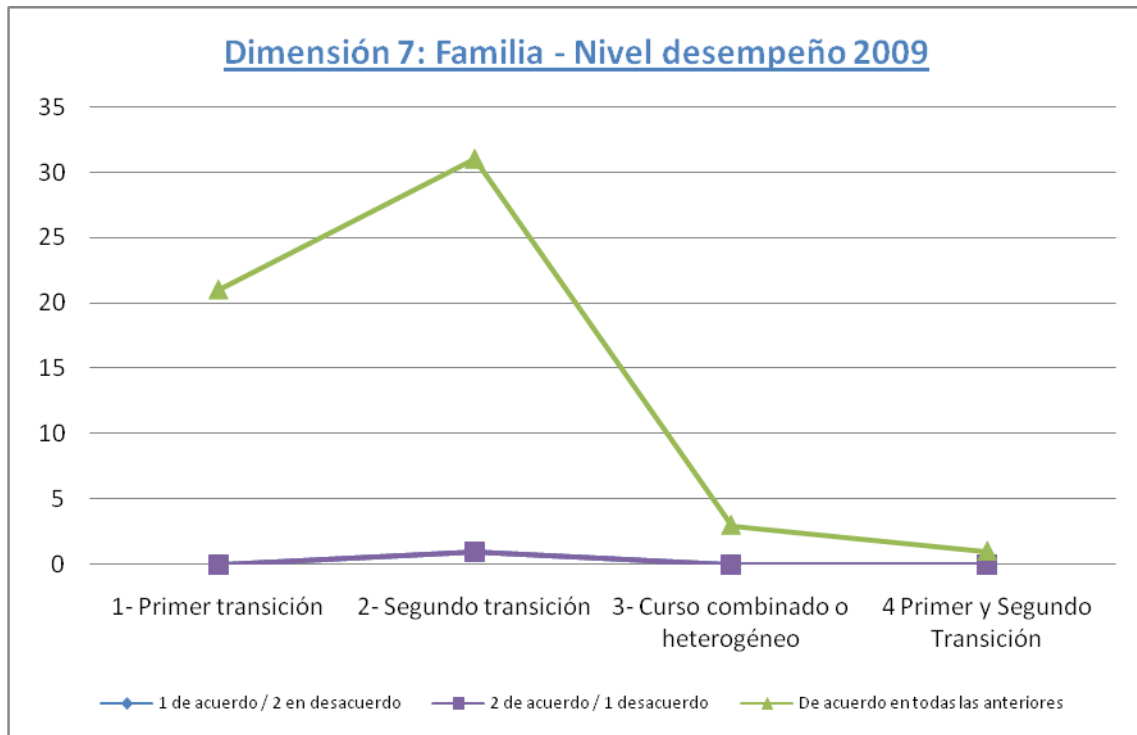


ANEXO 19:

Resultados por Dimensión Familia

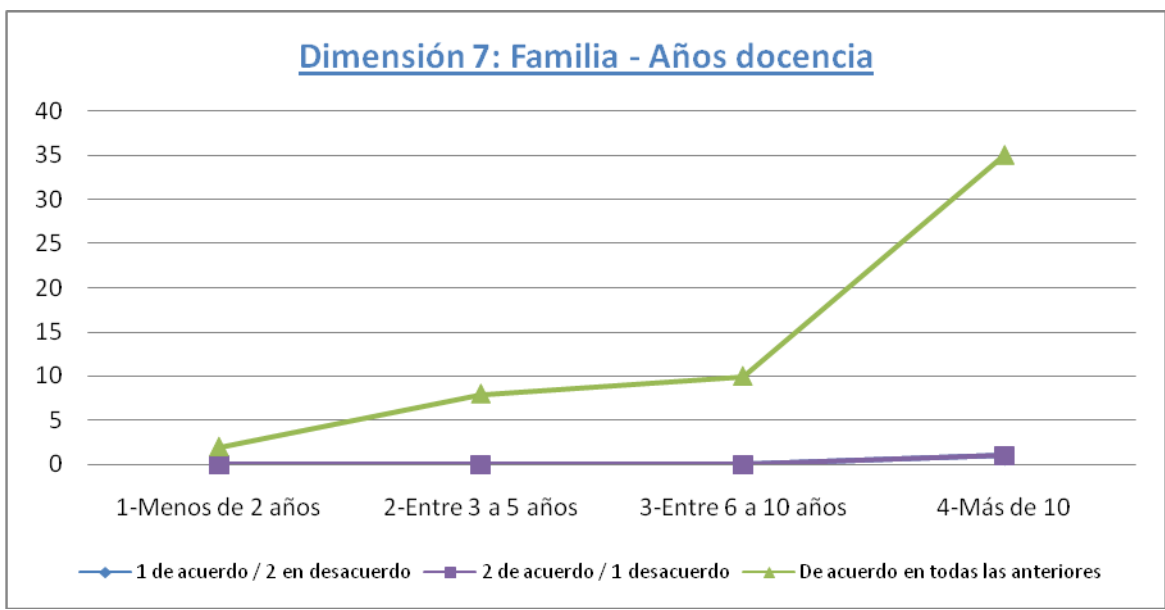
Dimensión 7: Familia

	Dimensión Familia			Total
	1 de acuerdo / 2 en desacuerdo	2 de acuerdo / 1 desacuerdo	De acuerdo en todas las anteriores	
Nivel que se desempeñó el año 2009				
1- Primer transición	0	0	21	21
2- Segundo transición	1	1	31	33
3- Curso combinado o heterogéneo	0	0	3	3
4 Primer y Segundo Transición	0	0	1	1
Total	1	1	56	58



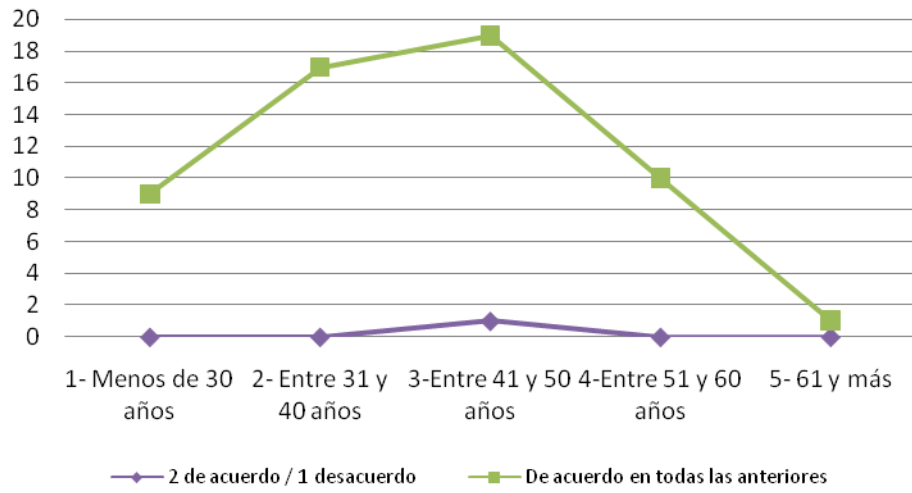
	Dimensión Familia	Total
--	-------------------	-------

		1 de acuerdo / 2 en desacuerdo	2 de acuerdo / 1 desacuerdo	De acuerdo en todas las anteriores	
Años docencia	1-Menos de 2 años	0	0	2	2
	2-Entre 3 a 5 años	0	0	8	8
	3-Entre 6 a 10 años	0	0	10	10
	4-Más de 10	1	1	35	37
Total		1	1	55	57



		Dimensión Familia			Total
		1 de acuerdo / 2 en desacuerdo	2 de acuerdo / 1 desacuerdo	De acuerdo en todas las anteriores	
Edad educador(a)	1- Menos de 30 años	0	0	9	9
	2- Entre 31 y 40 años	0	0	17	17
	3-Entre 41 y 50 años	1	1	19	21
	4-Entre 51 y 60 años	0	0	10	10
	5- 61 y más	0	0	1	1
Total		1	1	56	58

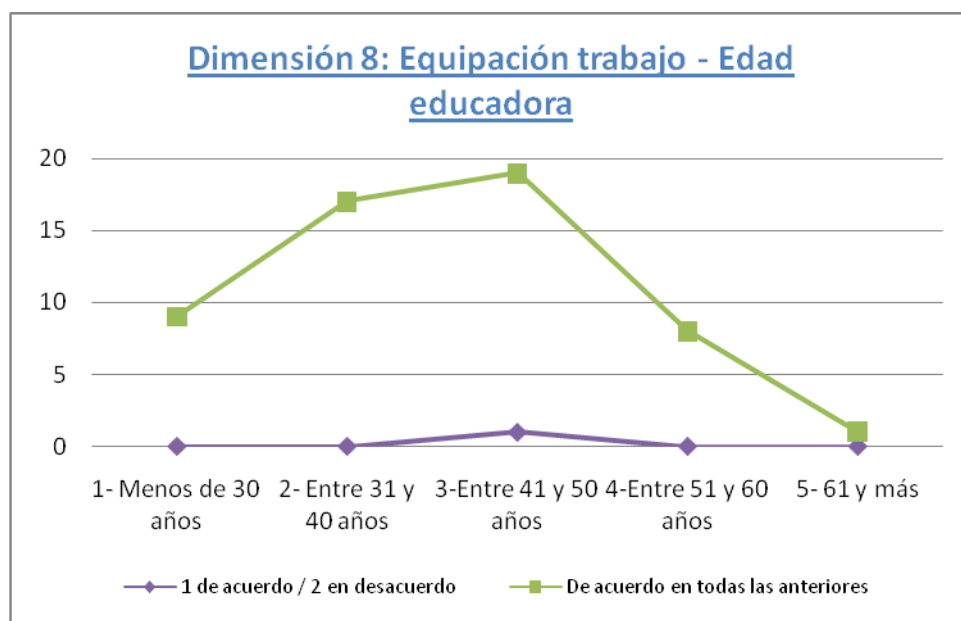
Dimensión 7: Familia - Edad educadora



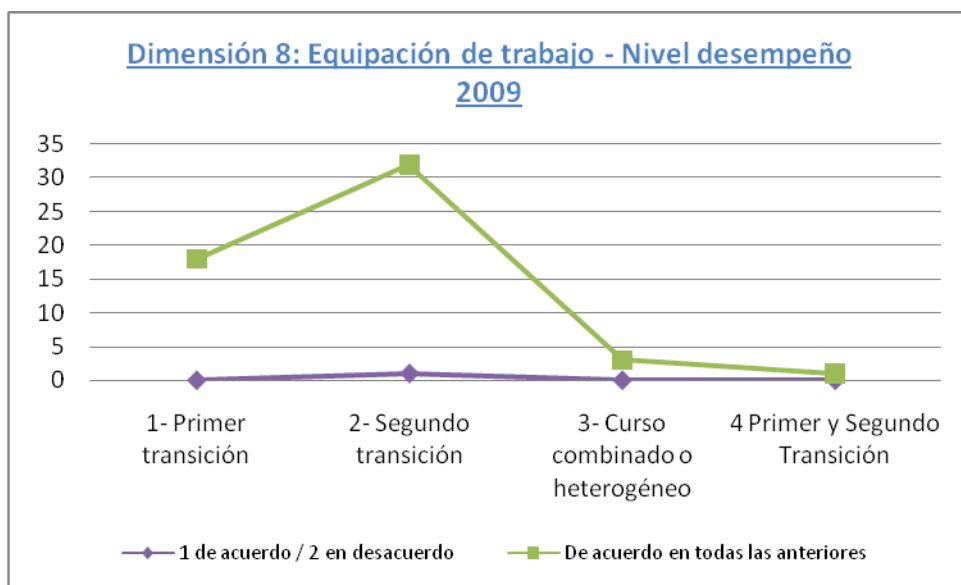
ANEXO 20: Resultados por Dimensión Equipo de Trabajo

Dimensión 8: Equipo de trabajo

		Dimensión Equipación de trabajo		Total
		1 de acuerdo / 2 en desacuerdo	De acuerdo en todas las anteriores	
Edad educador(a)	1- Menos de 30 años	0	9	9
	2- Entre 31 y 40 años	0	17	17
	3-Entre 41 y 50 años	1	19	20
	4-Entre 51 y 60 años	0	8	8
	5- 61 y más	0	1	1
Total		1	54	55

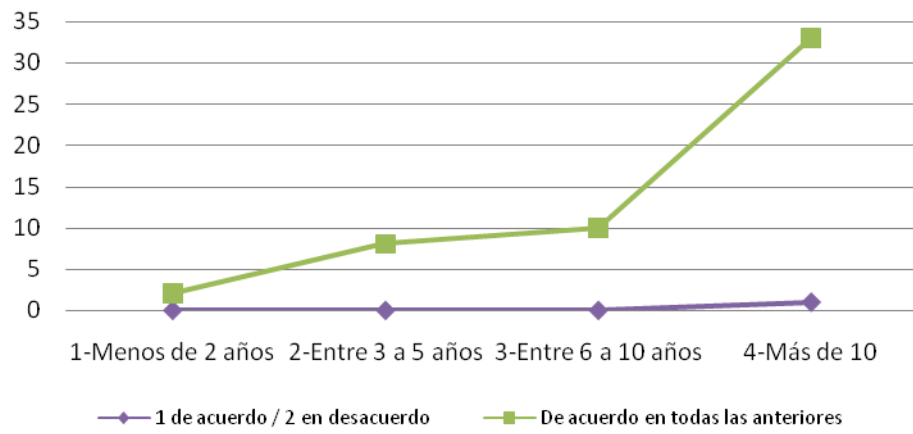


		Dimensión Equipación de trabajo		Total
		1 de acuerdo / 2 en desacuerdo	De acuerdo en todas las anteriores	
Nivel que se desempeñó el año 2009	1- Primer transición	0	18	18
	2- Segundo transición	1	32	33
	3- Curso combinado o heterogéneo	0	3	3
	4 Primer y Segundo Transición	0	1	1
Total		1	54	55



		Dimensión Equipación de trabajo		Total
		1 de acuerdo / 2 en desacuerdo	De acuerdo en todas las anteriores	
Años docencia	1-Menos de 2 años	0	2	2
	2-Entre 3 a 5 años	0	8	8
	3-Entre 6 a 10 años	0	10	10
	4-Más de 10	1	33	34
Total		1	53	54

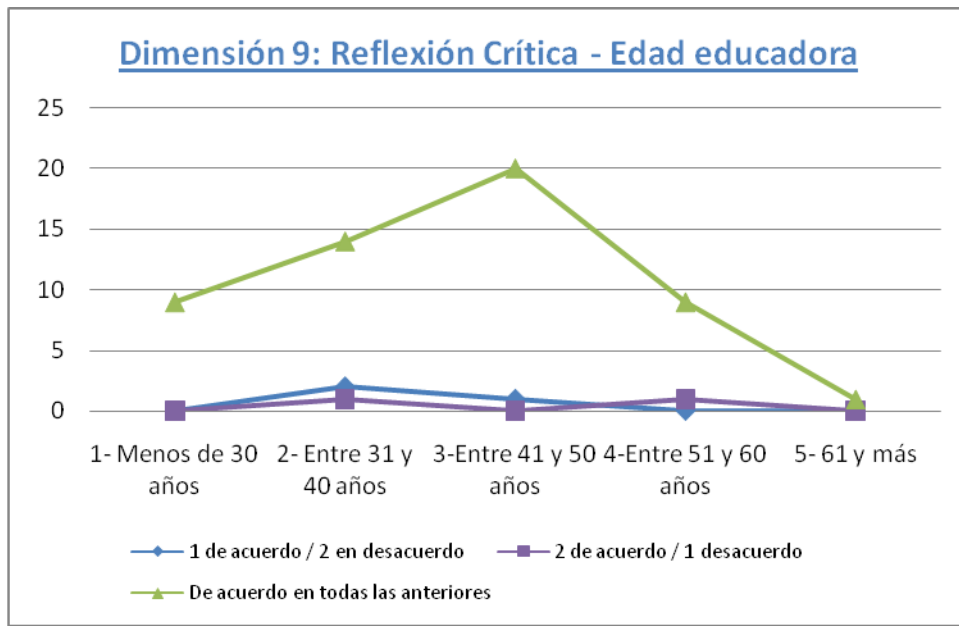
Dimensión 8: Equipación de trabajo - Años docencia



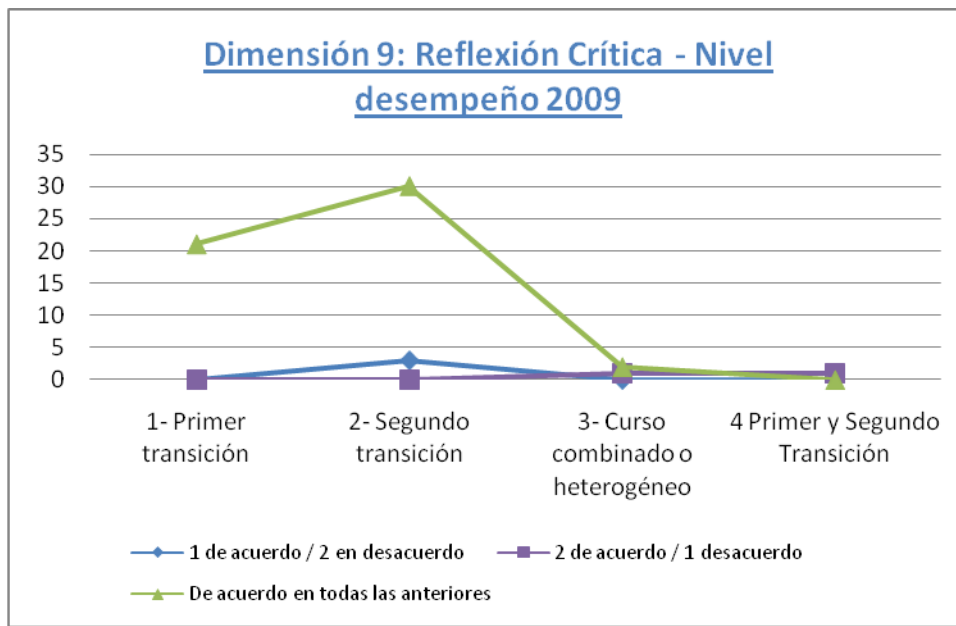
ANEXO 21: Resultados por Dimensión de Reflexión Crítica

Dimensión 9: Reflexión Crítica

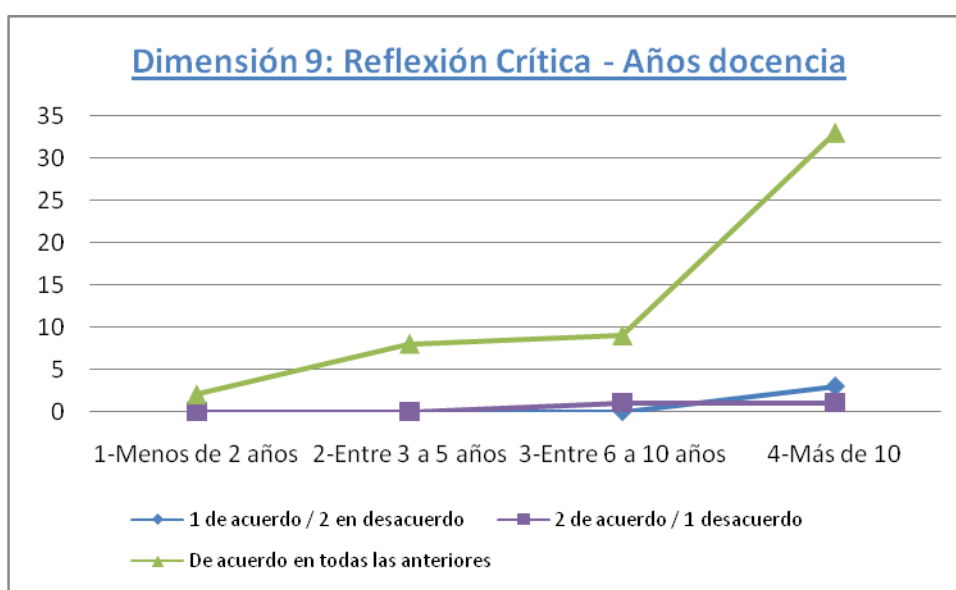
		Dimensión Reflexión Crítica			Total
		1 de acuerdo / 2 en desacuerdo	2 de acuerdo / 1 desacuerdo	De acuerdo en todas las anteriores	
Edad educador(a)	1- Menos de 30 años	0	0	9	9
	2- Entre 31 y 40 años	2	1	14	17
	3-Entre 41 y 50 años	1	0	20	21
	4-Entre 51 y 60 años	0	1	9	10
	5- 61 y más	0	0	1	1
Total		3	2	53	58



		Dimensión Reflexión Crítica			Total
		1 de acuerdo / 2 en desacuerdo	2 de acuerdo / 1 desacuerdo	De acuerdo en todas las anteriores	
Nivel que se desempeñó el año 2009	1- Primer transición	0	0	21	21
	2- Segundo transición	3	0	30	33
	3- Curso combinado o heterogéneo	0	1	2	3
	4 Primer y Segundo Transición	0	1	0	1
Total		3	2	53	58



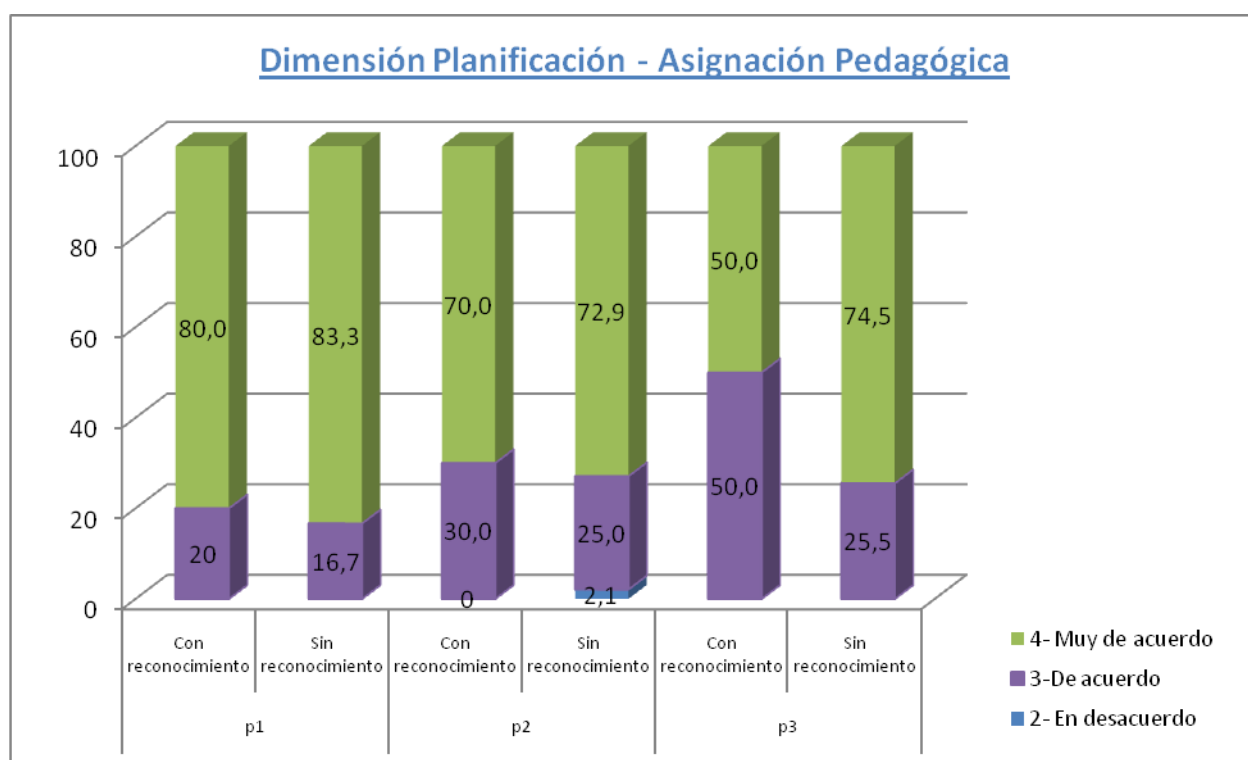
	Dimensión Reflexión Crítica			Total
	1 de acuerdo / 2 en desacuerdo	2 de acuerdo / 1 desacuerdo	De acuerdo en todas las anteriores	
1-Menos de 2 años	0	0	2	2
2-Entre 3 a 5 años	0	0	8	8
3-Entre 6 a 10 años	0	1	9	10
4-Más de 10 años	3	1	33	37
Total	3	2	52	57



Anexo N° 22 Resultados de Dimensiones con cruce de Asignación Pedagógica de las educadoras

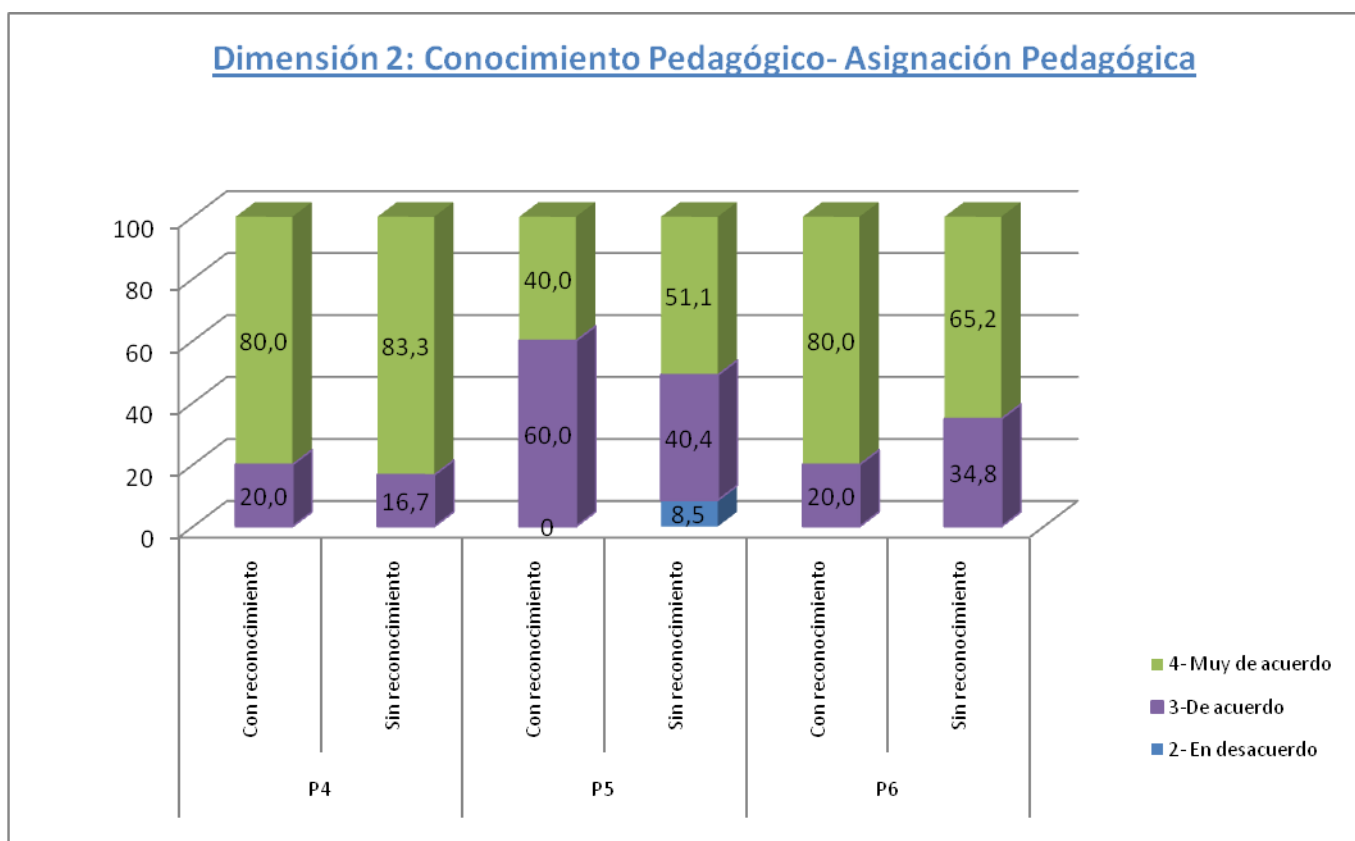
Dimensión 1 Planificación.

Asignación Pedagógica	p1		p2		p3	
	Con reconocimiento	Sin reconocimiento	Con reconocimiento	Sin reconocimiento	Con reconocimiento	Sin reconocimiento
2- En desacuerdo			0	2,1		
3-De acuerdo	20	16,7	30,0	25,0	50,0	25,5
4- Muy de acuerdo	80	83,3	70,0	72,9	50,0	74,5
Total	100	100	100	100	100	100



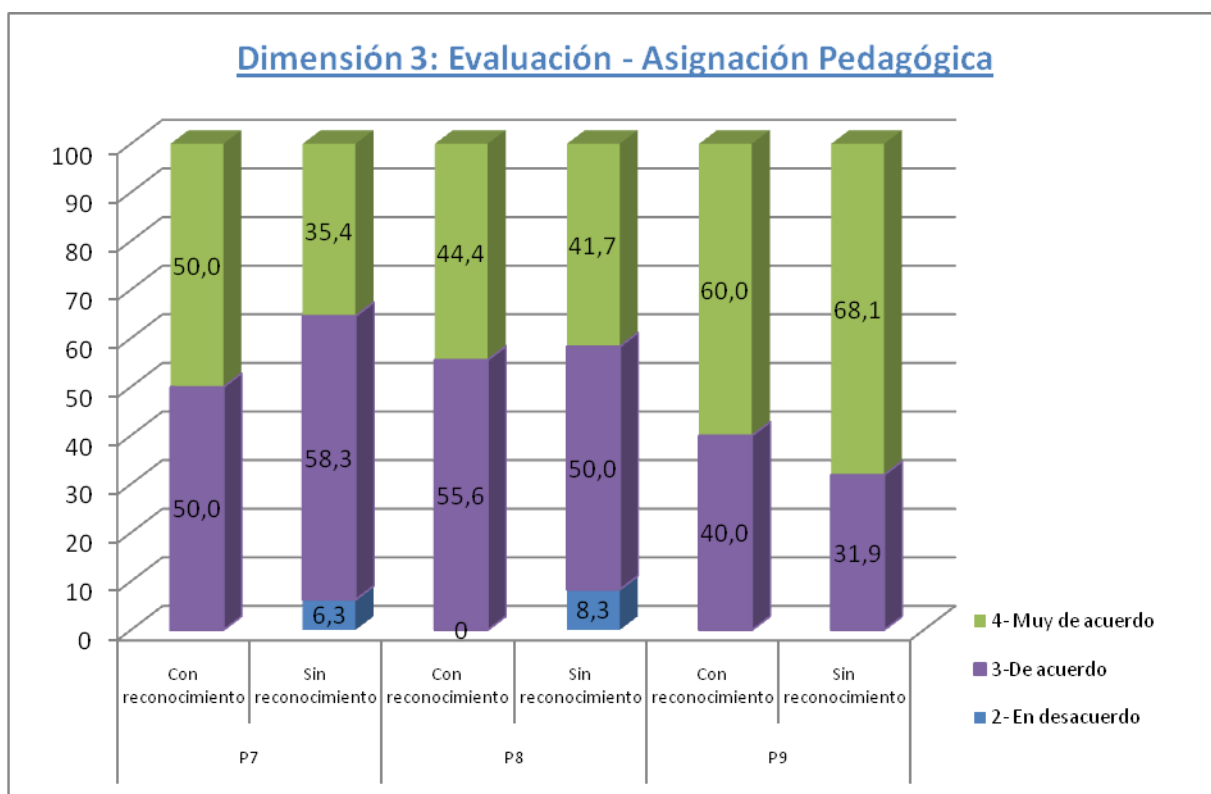
Dimensión 2:

	P4		P5		P6	
Asignación Pedagógica	Con reconocimiento	Sin reconocimiento	Con reconocimiento	Sin reconocimiento	Con reconocimiento	Sin reconocimiento
2- En desacuerdo			0	8,5		
3-De acuerdo	20,0	16,7	60,0	40,4	20,0	34,8
4- Muy de acuerdo	80,0	83,3	40,0	51,1	80,0	65,2
Total	100	100	100	100	100	100



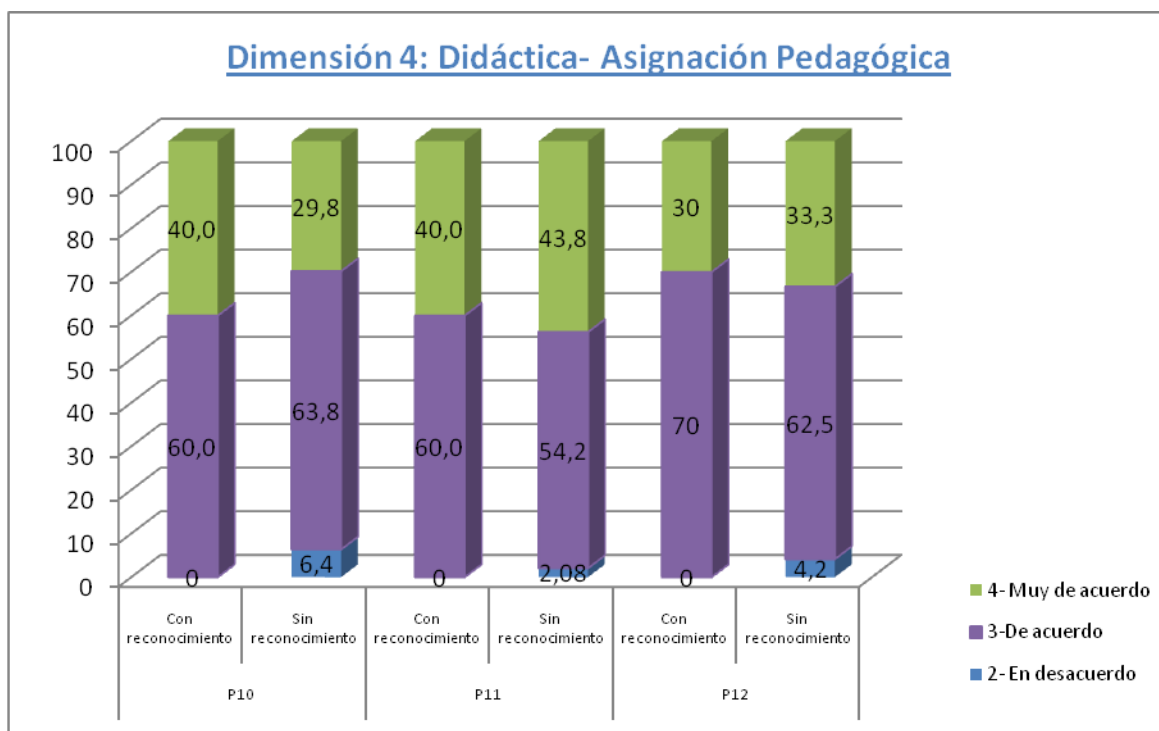
Dimensión 3:

	P7		P8		P9	
	Con reconocimiento	Sin reconocimiento	Con reconocimiento	Sin reconocimiento	Con reconocimiento	Sin reconocimiento
2- En desacuerdo		6,3	0	8,3		
3-De acuerdo	50,0	58,3	55,6	50,0	40,0	31,9
4- Muy de acuerdo	50,0	35,4	44,4	41,7	60,0	68,1
Total	100	100	100	100	100	100



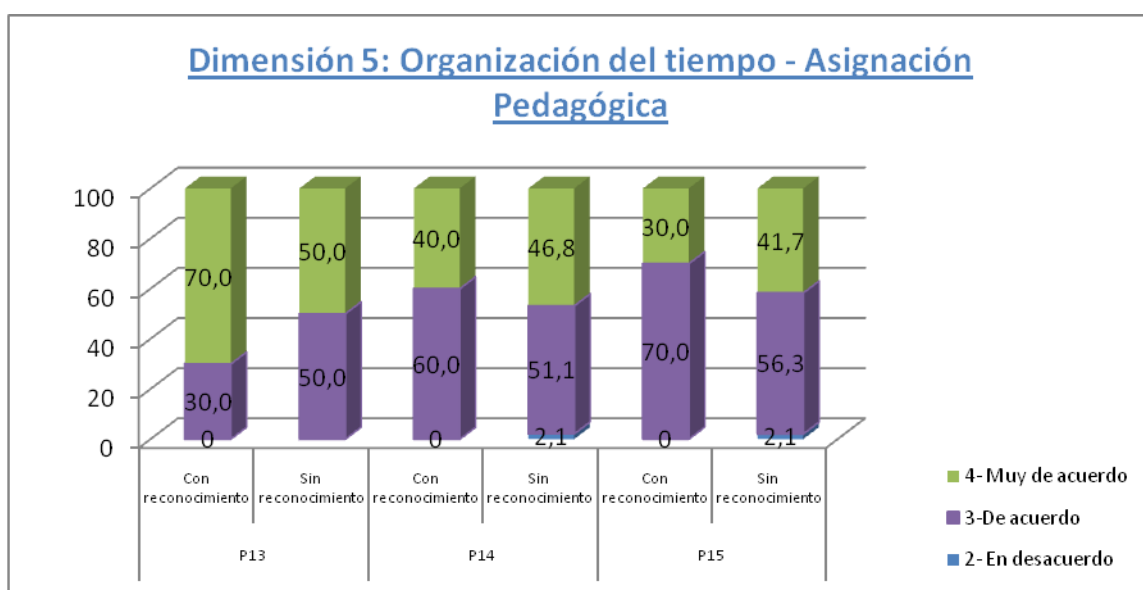
Dimensión 4:

	P10		P11		P12	
	Con reconocimient o	Sin reconocimient o	Con reconocimient o	Sin reconocimient o	Con reconocimient o	Sin reconocimient o
2- En desacuerdo	0	6,4	0	2,08	0	4,2
3-De acuerdo	60,0	63,8	60,0	54,2	70	62,5
4- Muy de acuerdo	40,0	29,8	40,0	43,8	30	33,3
Total	100	100	100	100	100	100



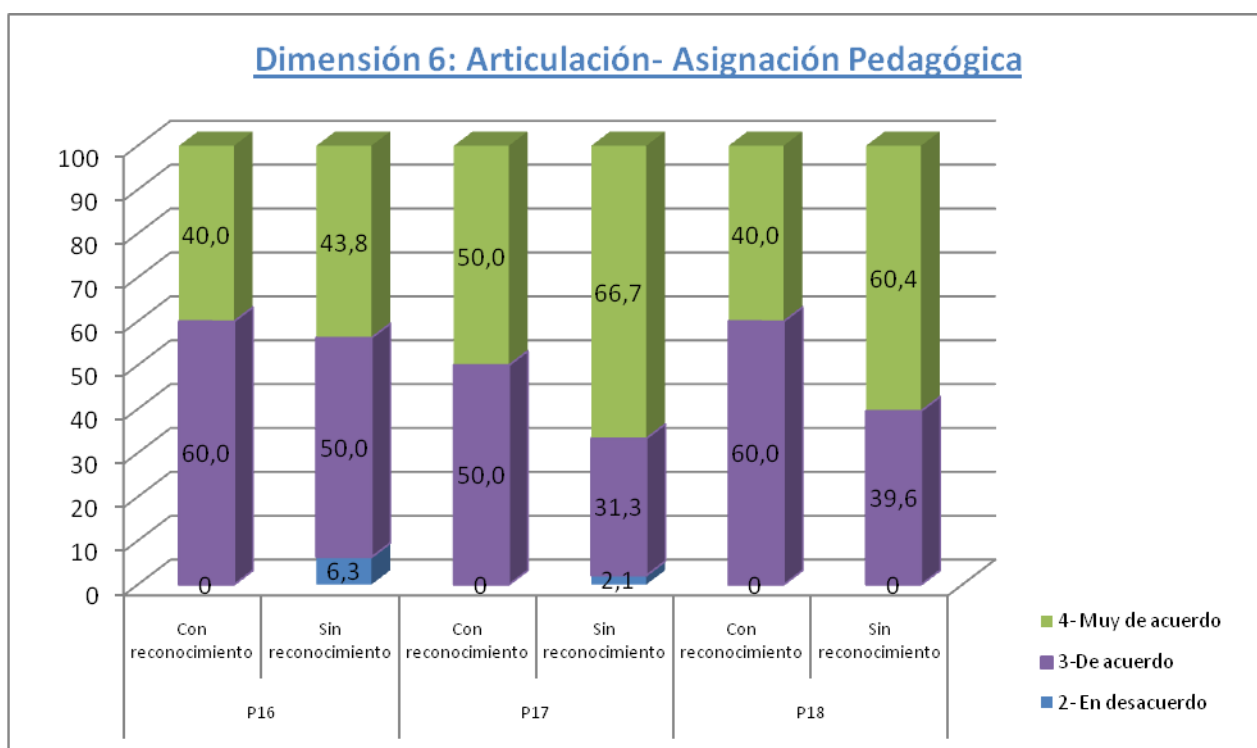
Dimensión 5:

	P13		P14		P15	
	Con reconocimiento	Sin reconocimiento	Con reconocimiento	Sin reconocimiento	Con reconocimiento	Sin reconocimiento
2- En desacuerdo	0		0	2,1	0	2,1
3-De acuerdo	30,0	50,0	60,0	51,1	70,0	56,3
4- Muy de acuerdo	70,0	50,0	40,0	46,8	30,0	41,7
Total	100	100	100	100	100	100



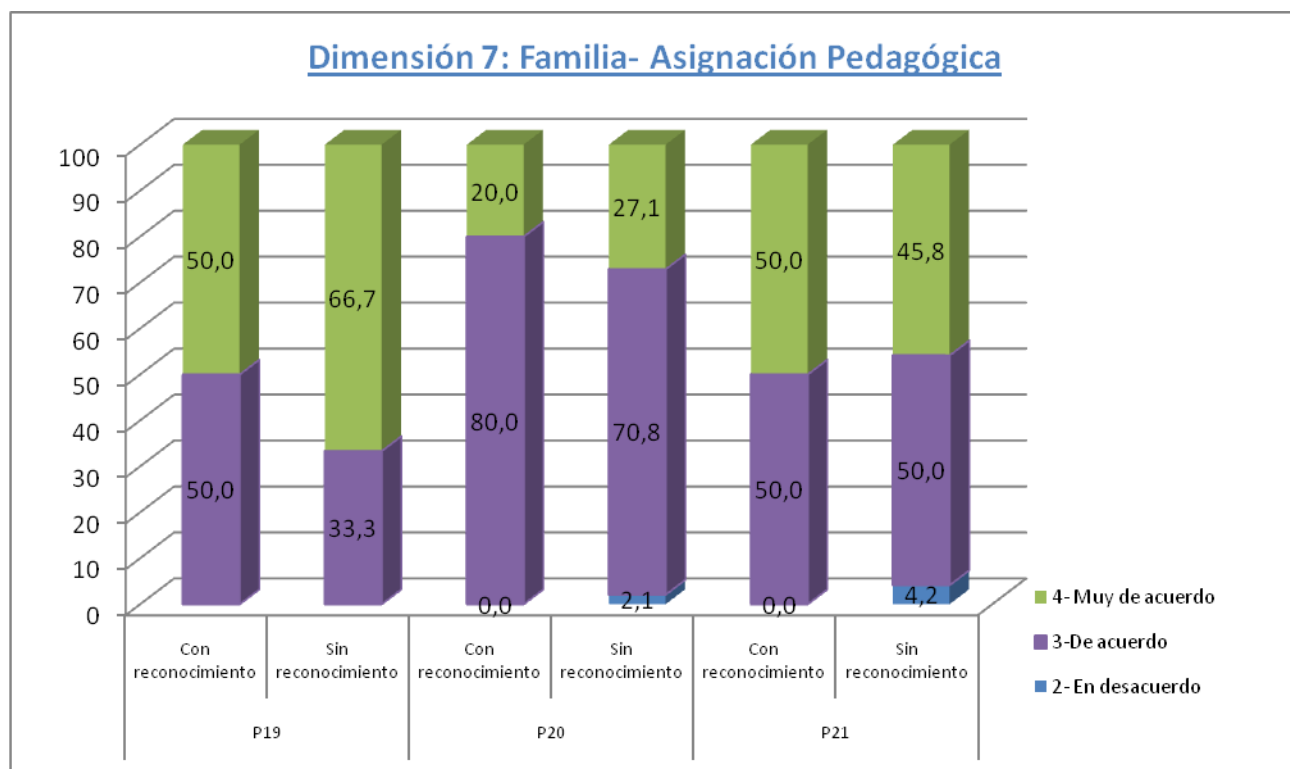
Dimensión 6:

	P16		P17		P18	
	Con reconocimiento	Sin reconocimiento	Con reconocimiento	Sin reconocimiento	Con reconocimiento	Sin reconocimiento
2- En desacuerdo	0	6,3	0	2,1	0	0
3-De acuerdo	60,0	50,0	50,0	31,3	60,0	39,6
4- Muy de acuerdo	40,0	43,8	50,0	66,7	40,0	60,4
Total	100	100	100	100	100	100



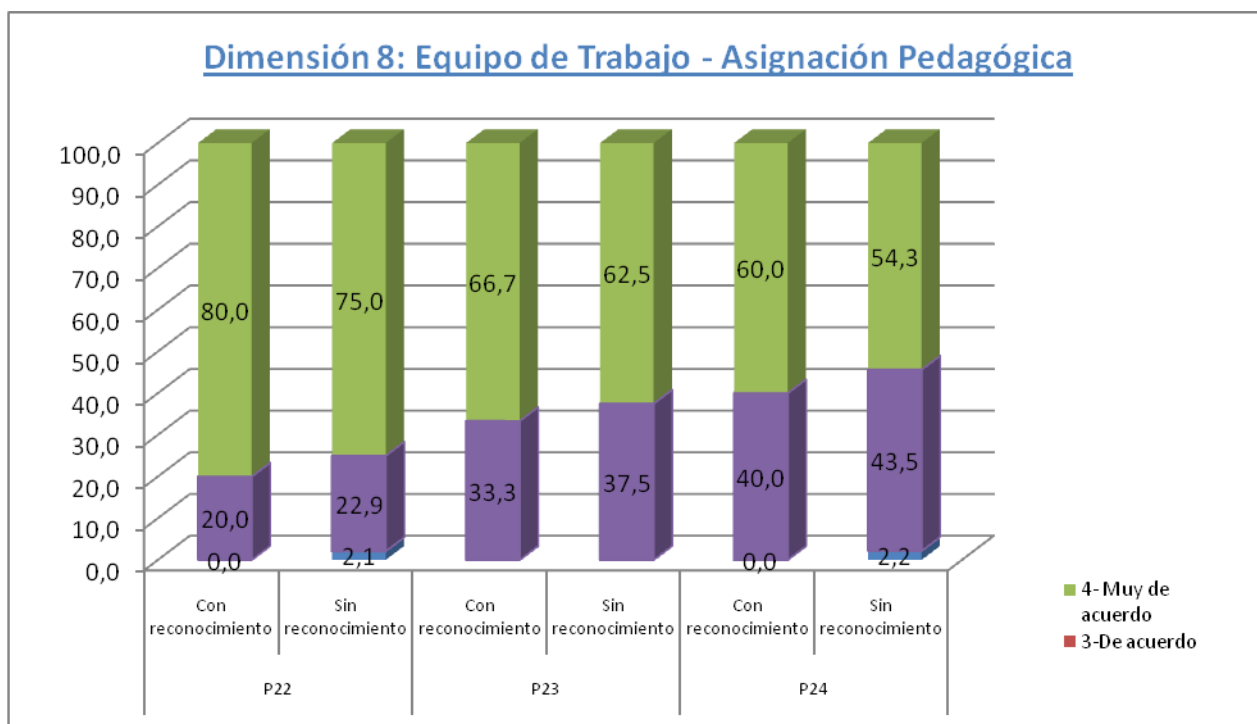
Dimensión 7:

	P19		P20		P21	
	Con reconocimiento	Sin reconocimiento	Con reconocimiento	Sin reconocimiento	Con reconocimiento	Sin reconocimiento
2- En desacuerdo			0,0	2,1	0,0	4,2
3-De acuerdo	50,0	33,3	80,0	70,8	50,0	50,0
4- Muy de acuerdo	50,0	66,7	20,0	27,1	50,0	45,8
Total	100,0	100	100	100	100	100



Dimensión 8:

	P22		P23		P24	
	Con reconocimiento	Sin reconocimiento	Con reconocimiento	Sin reconocimiento	Con reconocimiento	Sin reconocimiento
2- En desacuerdo	0,0	2,1			0,0	2,2
3-De acuerdo	20,0	22,9	33,3	37,5	40,0	43,5
4- Muy de acuerdo	80,0	75,0	66,7	62,5	60,0	54,3
Total	100	100	100	100	100	100



Dimensión 9:

	P25		P16		P27	
	Con reconocimiento	Sin reconocimiento	Con reconocimiento	Sin reconocimiento	Con reconocimiento	Sin reconocimiento
2- En desacuerdo	0,0	0,0	0,0	6,3	0,0	10,4
3-De acuerdo	60,0	31,3	60,0	43,8	60,0	52,1
4- Muy de acuerdo	40,0	68,8	40,0	50,0	40,0	37,5
Total	100	100	100	100	100	100

