



Mesa Interinstitucional de Educación Inicial

Análisis, propuestas y medidas para contribuir a mejorar la calidad de procesos en Educación Inicial en Chile.



Mesa Interinstitucional de Educación Inicial:

Calidad de Procesos

Índice

3

Presentación

5

Introducción

13

Capítulo 1:
Interacciones en el aula de Educación Inicial

19

Capítulo 2:
Formación inicial y continua de educadores y
técnicos de educación parvularia y perfil profesional

27

Capítulo 3:
Liderazgo para la calidad de los
procesos en Educación Inicial

37

Capítulo 4:
El rol de la familia en la calidad de
los procesos en Educación Inicial

43

Capítulo 5:
Evaluación para la calidad de los
procesos en Educación Inicial

53

Propuestas para mejorar la calidad
de procesos en Educación Inicial

Presentación

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos por Naciones Unidas proponen a los países miembros asegurar que al 2030 todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación inicial de calidad.

Nuestro país ha realizado avances importantes en ampliar la cobertura en educación parvularia, alcanzando casi el 100% para niveles de transición en establecimientos educativos y con una red de provisión pública y privada para las edades inferiores. Ha entrado en funciones la Subsecretaría de Educación Parvularia, existen nuevas Bases Curriculares para Educación Parvularia y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia está en proceso de instalación. Además, la calidad en educación inicial es uno de los cuatro compromisos del Estado de Chile con la Agenda Regional para el Desarrollo Integral en Primera Infancia. Se espera también que en los próximos años los educadores de párvulos sigan incorporándose a la nueva carrera docente. Sin embargo, tenemos antecedentes de que los niños no están alcanzando los niveles de desarrollo socioemocional y de aprendizajes esperados para su edad. También sabemos que al llegar a 4° básico, cerca de la mitad de los estudiantes no ha alcanzado los niveles de aprendizaje necesarios para seguir desarrollándose académica y socialmente de forma óptima.



Fundación Educacional Oportunidad es una organización privada y sin fines de lucro, que existe para crear y ampliar las oportunidades de los niños, de preferencia en situación de vulnerabilidad social, mejorando significativamente sus aprendizajes. Desde el año 2007, la Fundación implementa un programa de desarrollo profesional docente y directivo con foco en educación parvularia llamado Un Buen Comienzo (UBC), el cual se inició en la Región Metropolitana como un estudio experimental en conjunto con la Universidad de Harvard. A través de la experiencia de estos años ha logrado obtener resultados que muestran impacto tanto en los aprendizajes de los niños como en las prácticas de los equipos de aula.

Actualmente UBC potencia una red de mejoramiento de 60 escuelas en la VI Región, mantiene acciones de formación continua para educadores de otros centros educativos y sigue teniendo como foco el mejoramiento de la calidad en educación inicial.

En este contexto, en el mes de agosto de 2017 invitamos a 24 destacadas instituciones públicas y privadas a formar parte de una Mesa Interinstitucional sobre la Calidad de Procesos en Educación Inicial. Su finalidad fue aunar criterios en torno a los elementos que componen la calidad de procesos en la educación inicial, a partir de la experiencia y experticia de cada equipo. Las propuestas generadas en esta instancia se presentarán a los tomadores de decisión en materia de políticas públicas en educación inicial. Entre agosto de 2017 y enero de 2018, participamos en sesiones, preparamos exposiciones, discutimos de forma grupal y co-escribimos este documento. Las propuestas generadas en la Mesa están contenidas en este documento y buscan ser un aporte a las políticas públicas en educación inicial.



Nuestro más sincero agradecimiento a la confianza y activa participación de los equipos de Acción Educar, Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP), Centro de Estudios Montessori, Centro de Estudios Primera Infancia (CEPI), Centro de Estudios Avanzados sobre Justicia Educativa, Comité para la Infancia y la Familia, Corporación Emprender, Desafío Levantemos Chile, Educación 2020, Educa UC, Elige Educar, Fundación CAP, Fundación Chile, Fundación CMPC, Harvard University, Hogar de Cristo, Fundación Aprendiz, Organización Mundial para la Educación Preescolar, Pontificia Universidad Católica de Chile, Protectora de la Infancia, Tu Clase Tu País, Universidad Alberto Hurtado, Universidad Católica del Maule y Universidad de las Américas.

Marcela Marzolo M.

Directora Ejecutiva
Fundación Educacional Oportunidad



Introducción

Existe evidencia proveniente de las ciencias biológicas y ciencias sociales que muestra que la educación de niños¹ entre 0 y 6 años, provee una base fundamental para el aprendizaje futuro y el desarrollo de habilidades cognitivas y no-cognitivas que son de relevancia para el éxito en la vida adulta². Esta evidencia tiene implicancias importantes para el diseño de las políticas públicas, dado que se ha visto que invertir en educación de calidad para poblaciones menores de seis años tiene resultados de largo plazo observables en el desempeño en la adultez, y requiere de inversión menor que las intervenciones en edades más avanzadas, como la adolescencia³.

A partir de los estudios en neurociencias, es posible determinar que la sensibilidad cerebral para el desarrollo de habilidades fundamentales como el control emocional, las habilidades sociales, lenguaje y conciencia numérica están en su punto más alto en torno al tercer año de vida⁴. Es bien sabido además que las brechas en los aprendizajes son observables en edades muy tempranas. En la Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia, aplicada por primera vez en Chile el año 2010, se evidenció una brecha significativa según nivel socioeconómico en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños a los 36 meses de edad⁵. Diferencias en el desempeño escolar asociadas al origen socioeconómico de los niños también son observables en el Estudio Nacional de Lectura realizado a una muestra representativa de estudiantes de 2do básico⁶. Estos datos apuntan a la relevancia de garantizar educación inicial de calidad para los niños de Chile, para acortar así las brechas en su desarrollo que tienen efectos negativos en su desempeño futuro.

La mayor parte de los países, incluyendo a Chile, han incrementado el gasto público para ampliar el acceso en educación inicial. Sin embargo, conforme se avanza en cobertura, el desafío central para la política pública es encontrar un equilibrio en la inversión que permita mejorar aspectos estructurales, pero también mejorar la calidad de los procesos educativos.

1. A lo largo de todo este documento, usamos “niños” para referirnos a niños y niñas y “el niño” para referirnos al niño y la niña. Del mismo modo utilizamos “educadores” para referirnos también a educadoras.

2. Kautz, T., et al. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. OECD Education Working Papers, No. 110, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>.

3. Cunha, F., Heckman, J. y Schennach, S. (2010). *Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation*. *Econometrica: Journal of the Econometric Society*, 78(3), 883–931. <http://doi.org/10.3982/ECTA6551>

4. OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education, Starting Strong*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>.

5. Norbert, S., Behrman, J., Araujo, MC., Azuero, R., Bernal, R., Bravo, D., Lopez-Boo, F., Macours, K., Marshall, D., Paxson, C. y Vakis, R. (2014). *Wealth Gradients in Early Childhood Cognitive Development in Five Latin American Countries*. *GCC Working Paper Series, GCC 14-02*.

6. Agencia de calidad de la Educación. (2018). *Informe de Resultados Estudio Nacional de Lectura 2° básico 2017*.

Por consiguiente, resulta clave poder contar con políticas, programas y estrategias que hayan demostrado ser efectivas en mejorar el desarrollo y los aprendizajes de los niños para guiar las futuras inversiones en educación parvularia.

El objetivo de este documento es presentar un conjunto de propuestas que permitan mejorar la calidad de los procesos en educación inicial, a partir de la experiencia de las organizaciones que formaron parte de la Mesa Interinstitucional de Trabajo.

Educación inicial en Chile:

La educación inicial, también llamada educación parvularia, es aquella ofrecida para niños entre 84 días y 6 años de edad, momento de su ingreso a la educación básica. En Chile al año 2016 la matrícula total de Educación Parvularia era de 790.000 niños aproximadamente.

La educación inicial se organiza en tres niveles curriculares de dos años de duración cada uno. Esta organización curricular, recientemente modificada a través de las Bases Curriculares de Educación Parvularia publicadas en Febrero 2018, busca responder con precisión a las necesidades y características de aprendizaje de los niños y promover una aplicación flexible del currículum bajo una mirada de aprendizaje continuo y trayectoria educativa⁷.



En la Tabla N°1 se observa un resumen de los niveles curriculares y las dependencias que los ofrecen, en donde se evidencia una marcada diferencia de proveedores para los niveles de niños menores a tres años en comparación con aquellos que atienden a niños entre dicha edad y los

7. Ministerio de Educación (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Santiago.

seis años. Esta división de dependencia según edad refleja la organización curricular de las antiguas Bases Curriculares del año 2001⁸. En la tabla se observa que los niños menores a 4 años son atendidos en salas cunas o jardines infantiles JUNJI, Integra o privados.

La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) mantiene dos modalidades de oferta: centros que son de administración directa que operan con funcionarios de JUNJI y centros de gestión municipal o privada que operan vía transferencia de fondos (VTF) y marcos administrativos de JUNJI. Los centros VTF de JUNJI que son municipales, están siendo traspasados a los Servicios Locales de Educación conforme se vaya instalando la nueva educación pública, manteniendo su marco regulatorio. Los centros bajo gestión de JUNJI concentran altos niveles de matrícula en los niveles de Sala Cuna.

La Fundación Integra gestiona principalmente centros propios y mantiene un porcentaje menor de centros de administración delegada. Integra comparte con JUNJI parte significativa de la matrícula de los niveles Sala Cuna y Niveles Medio.

Tabla N°1: Niveles curriculares en educación inicial y porcentaje de matrícula según dependencias

Nivel Educación Parvularia		Edad	Establecimientos Educativos			Educ. especial	JUNJI	INTEGRA	Total matric.
			Municipal	Particular Subven.	Particular Pagado				
Sala cuna	menor y mayor	0 a 2		0,2%	1,2%		8,1%	2,7%	785.362
Nivel medio	menor y mayor	2 a 4				18,3%	13,8%	6,2%	
Nivel transición	NT1 y NT2	4 a 6	16,3%	26,2%	4,8%		1,3%	0,9%	
% de Total matrícula			16,3%	26,4%	6,0%	18,3%	23,2%	9,8%	100%

Elaboración propia a partir de MINEDUC (2017). Estadísticas de la Educación 2016. Centro de Estudios MINEDUC. División de Planificación y Presupuesto. Santiago.

Por otra parte, la matrícula de los Niveles de Transición se concentra en establecimientos escolares municipales y particulares subvencionados, que incluyen en su mayoría los niveles de educación básica. Otra porción de la matrícula asiste a escuelas de lenguaje.

8. En las cuales la organización de los objetivos de aprendizaje se realizaba en dos grandes ciclos, el 1er ciclo para niños de 0 a 3 años de edad, y el 2do ciclo para niños de 3 a 6 años de edad.

Las propuestas que se presentan a lo largo de este documento consideran los tres tipos de dependencia en la mayoría de los casos.



Calidad en educación inicial:

La calidad en educación inicial ha sido abordada a través de dos grandes conceptos. Uno ha sido la calidad estructural y el otro la calidad de procesos. Es importante aclarar que la inversión en elementos de calidad estructural en educación parvularia es una condición necesaria, pero no suficiente, para alcanzar resultados en el desarrollo y aprendizaje de los niños.

Para la Agencia de Calidad de la Educación, **calidad estructural:**

“se refiere a los factores observables que contribuyen a la calidad del programa, tales como número de niños por grupo, el coeficiente técnico (adulto-niño), el nivel de formación del equipo y el ambiente físico del programa (infraestructura, espacio interior, espacio exterior, materiales pedagógicos, etc.)”⁹.

La calidad estructural en educación inicial se puede identificar de manera simple, facilita el desarrollo y aprendizaje infantil y sienta las bases de la calidad de los procesos.

La calidad de procesos, sin embargo, no resulta tan fácil de identificar o definir. Para efectos de este documento, la **calidad de procesos** se entenderá como:

9. Agencia de la Calidad de la Educación (2015) Estudio calidad educativa en educación parvularia: Experiencias internacionales y representaciones sociales nacionales. p. 6. Recuperado en Febrero 2018 de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Estudio_Calidad_Educacion_Parvularia_2015.pdf.

“la naturaleza de las interacciones pedagógicas entre los profesionales de los establecimientos de educación inicial y los niños, las interacciones entre los mismos niños y la comunicación entre educadores y las familias. De acuerdo con esto, los niños tendrán una base más fuerte o más débil para su desarrollo futuro”¹⁰.

Las interacciones de calidad durante la educación inicial resultan imprescindibles en la promoción de las habilidades cognitivas, en la adquisición progresiva de aprendizajes y en el desarrollo de habilidades socio-emocionales que favorecerán la relación de los niños con el entorno y las demás personas a lo largo de toda su vida. De acuerdo a la Agencia de Calidad de la Educación, un programa de alta calidad de procesos *“es un programa donde los niños tienen relaciones positivas con los educadores [y técnicos], acceden a experiencias de aprendizajes relevantes para su cultura, acordes para su nivel de desarrollo y necesidades. Son programas donde las familias están integradas a los programas educativos y actividades del centro y donde la gestión del programa funciona efectivamente”¹¹.*

Es a través de la relación entre elementos estructurales y componentes de la calidad de procesos que estos potencian su rol, porque *“mientras más aspectos de calidad estructural y de proceso coexistan, mayor será la calidad total del programa”*.



10. OECD (2015), *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care [Comenzando fuertes IV: Monitoreando la Calidad en Educación y Cuidado en la Primera Infancia]* Starting Strong, OECD Publishing, Paris, p.62. Recuperado en Junio 2018 de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en>.

11. Doherty, G., Forer, B., Lero, D. S., Goelman, H. y LaGrange, A. (2006). Predictors of Quality in Family Child Care. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, (3): 296-312. En Agencia de Calidad de la Educación (2015) *Representaciones Sociales sobre la Calidad y los Sistemas de Evaluación de la Calidad en Educación Parvularia*, p. 6-7. Recuperado en Febrero 2018 de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Estudio_Calidad_Educacion_Parvularia_2015.pdf,

Ámbitos de política pública determinantes para la calidad de procesos:

La Mesa Interinstitucional ha identificado cinco ámbitos clave de política pública que afectan directamente la calidad de procesos en educación inicial.

a) Interacciones efectivas:

Procesos educativos de alta calidad en el nivel inicial dependen centralmente de la alta calidad de las interacciones entre los equipos educativos y los niños¹². Las interacciones efectivas dependen estrechamente de las competencias técnicas y las habilidades interpersonales de los equipos de sala, quienes actúan como mediadores y facilitadores del aprendizaje y desarrollo infantil y tienen, por tanto, la responsabilidad de acompañar estos procesos en los niños y ser flexibles ante las necesidades y características propias de su desarrollo.

b) Formación y desempeño de equipos educativos:

Entendemos que los equipos educativos están conformados por los educadores, los técnicos y los líderes que forman parte de la comunidad educativa. Si bien la formación inicial y continua es en sí misma un factor de la calidad estructural, es también el factor que más incide sobre la calidad de los procesos. La formación y el desarrollo profesional deficitario de los equipos pedagógicos se vinculan directamente con resultados deficientes en los aprendizajes de los párvulos. Asimismo, disponer de una cantidad suficiente de profesionales con altos niveles de desempeño resulta una condición necesaria para poder mantener una oferta de calidad en procesos de expansión de cobertura.

c) Liderazgo pedagógico:

Se ha comprobado que cuando los directivos se involucran más con las comunidades educativas y toman un rol de liderazgo presente, la motivación y compromiso de los agentes en los centros educativos aumenta, impactando en los aprendizajes dado que se crean condiciones que lo favorecen¹³. En particular, el apoyo pedagógico a la educación inicial en una comunidad escolar ayuda a integrarla y otorgarle relevancia. Además, es importante que los educadores y técnicos asuman un rol de liderazgo en el aula y con las familias, fortaleciendo a ambos agentes, para lograr el desarrollo integral de niños.

12. OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education, Starting Strong*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>.

13. Gajardo, J., Ulloa J. (2016). *Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones*. Nota Técnica N°6, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile

d) Relación con la familia:

El involucramiento de la familia en los aprendizajes de sus hijos favorece el compromiso y la participación de éstas. El centro educativo debe fomentar las actividades con las familias, dado que esto promueve la continuidad del aprendizaje y la estimulación en el hogar y permite potenciar las interacciones de los adultos con los niños fuera del espacio escolar.

e) Evaluación para la mejora de los procesos en educación inicial:

Evaluar la calidad de los procesos contribuye a establecer un sistema integral de aseguramiento de la calidad, que se plantea metas, pone en práctica innovaciones educativas para su logro, monitorea avances, y toma decisiones en base a evidencia. Esto sucede a nivel escuela y también dentro del aula, teniendo ambos escenarios sus propios fines y particularidades. Dentro del aula, la evaluación busca conocer y comprender las etapas y procesos de cada niño, con el fin de asegurar su desarrollo integral. Las evaluaciones a nivel de escuela, por su parte, deben considerar el desempeño de los educadores y los resultados que alcanzan los niños en su desarrollo socioemocional y en los aprendizajes esperados.

Estas cinco dimensiones, están representadas de alguna manera en las directrices actuales del sistema escolar, como el Marco para la Buena Enseñanza y los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores. Se espera que estas dimensiones formen parte central de los marcos de formación inicial, buena enseñanza y estándares indicativos de desempeño específicos para educación parvularia que están actualmente en desarrollo, y permitirán la adecuada implementación del Plan de Aseguramiento de la Calidad para este ciclo.

Finalmente, cabe recordar que si bien el trabajo de la Mesa Interinstitucional se centró en los niveles de educación parvularia, esta no es una discusión aislada de la trayectoria educativa de los niños en los niveles siguientes. La evidencia reporta que los avances que se logran en educación parvularia pueden perderse si es que no son sostenidos en educación básica¹⁴. Esta situación está comenzando a ser abordada formalmente en el sistema escolar chileno, tras la promulgación del Decreto N° 373 de 2017.

En los próximos capítulos se revisan los antecedentes que fueron parte de las discusiones en las sesiones de la Mesa Interinstitucional de Trabajo y las propuestas que se plantean en cada uno de los ámbitos clave de educación parvularia.

14. OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education, Starting Strong*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>.



Capítulo 1

Interacciones en el aula
de Educación Inicial

Los integrantes de la Mesa de Trabajo coinciden en que las interacciones en el aula constituyen un elemento central de calidad de procesos en todos los niveles de educación inicial.

Las interacciones entre adultos y niños, y entre los propios niños, tienen el potencial de promover el desarrollo y aprendizaje, en tanto tengan una intención pedagógica adecuada a las especificidades de cada nivel educativo. Las interacciones cálidas y receptivas entre los adultos y los niños son uno de los factores de efectividad que distinguen a los programas de calidad que tienen impacto en el aprendizaje de los niños, de aquellos que no lo tienen¹⁵.

La evidencia internacional reporta también que las interacciones efectivas son una condición necesaria para el logro de aprendizajes significativos, aun cuando los factores de calidad estructural estén cubiertos. Murnane y Ganimian analizaron 115 evaluaciones de impacto de intervenciones educativas en más de 30 países de ingresos bajos y medios, y llegaron a la conclusión de que los resultados de los aprendizajes no mejoraron gracias a la presencia de mejores materiales, tecnología en las aulas, subvenciones para una educación flexible o tamaño de clases reducidas, a menos que también hubiesen interacciones cotidianas de calidad entre los niños y el equipo de aula¹⁶.

¿Qué son las interacciones de calidad en educación inicial?

El Marco de la Buena Enseñanza, vigente para el sistema escolar, plantea la relevancia de las interacciones como parte del dominio Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Los aprendizajes son favorecidos cuando las interacciones que ocurren en el aula se dan en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas, y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. También contribuye en este sentido, la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, compartir y aprender¹⁷.

En educación inicial, las interacciones efectivas presentan distinciones específicas al nivel de desarrollo de los niños. Love, Schochet y Meckstroth, por ejemplo, describen cómo identificar las interacciones de calidad en la actividad diaria de un aula de educación inicial y cómo se ve el espacio donde éstas se producen:

15. Shady, N. y Berlinsky, S. (2015)(ed.). *Los primeros años: el bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. Washington. País de publicación: Banco Interamericano de Desarrollo.

16. Murnane, R. and Ganimian, A. (2014). *Improving Educational Outcomes in Developing Countries: Lessons from Rigorous Evaluations*. NBER Working paper No.20284, p.5. Recuperado en Junio 2018 de: <http://www.nber.org/papers/w20284>

17. CPEIP. (2008). *Marco para la Buena enseñanza*.

“En programas de alta calidad, los cuidadores estimulan a los niños para que se involucren de forma activa en una variedad de actividades; tienen interacciones positivas con los niños de forma frecuente, que incluyen sonreír, tocar, sostener y hablarle a los niños a su mismo nivel; responden de forma oportuna a sus preguntas o requerimientos; motivan a los niños a hablar sobre sus experiencias, sentimientos e ideas. Los cuidadores en centros de calidad escuchan atentamente, realizan preguntas abiertas y extienden las acciones y verbalizaciones con ideas más complejas o materiales, interactúan con los niños de forma individual y en grupos pequeños en vez de hacerlo solamente con el grupo completo, utilizan técnicas de orientación positivas y estimulan una independencia adecuada”¹⁸.



Considerando la evidencia disponible y sus propias experiencias en Chile, los integrantes de La Mesa Interinstitucional de Educación Inicial plantean su propia definición:

“Una interacción de calidad en educación inicial es una dinámica interpersonal recíproca e intencionada, motivante, sensible, responsiva y desafiante entre un adulto y un niño, con foco en el bienestar, el desarrollo integral, y las oportunidades de aprendizaje y reflexión, en un ambiente preparado y enriquecido para ello.”

¿Cuánto hemos avanzado en Chile?

En la década de los 90, el Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP) se adjudicó el estudio “Evaluación de Impacto de la Educación Parvularia” del Ministerio de Educación. La investigación concluyó

18. Love, J. M., P. Z. Schochet y A. L. Meckstroth. (1996). *Are they in any real danger? What research does-and doesn't -tell us about child care quality and children's well-being*. Princeton, NJ: Child Care Research and Policy Paper. Mathematica Policy Research, Inc. p.5. Recuperado en Junio 2018 de <http://www.mathematica-mpr.com/~media/publications/PDFs/realdanger.pdf>

que los niños recibían una atención cariñosa y donde se cautelaba su bienestar, pero no había un impacto significativo en el desarrollo cognitivo ni en el aprendizaje. Sus resultados llevaron a la JUNJI, Fundación Integra y Ministerio de Educación a tomar medidas con el propósito de mejorar la calidad de la educación en el nivel parvulario, siendo la más importante la construcción de las Bases Curriculares para la Educación Parvularia el año 2001, documento que relevó la importancia de las interacciones entre equipo de aula y niños, así como el beneficio de los vínculos afectivos para el aprendizaje infantil.

A nivel nacional existen algunas experiencias de trabajo con el Marco de Enseñanza Basada en la Interacción, modelo con fundamentos teóricos y empíricos, que plantea la relevancia de tres áreas de interacciones: el apoyo emocional, la organización del aula y el apoyo pedagógico¹⁹. Este marco sirve de base para el instrumento CLASS (Classroom Assessment Scoring System), el cual permite captar las interacciones pedagógicas entre educadores y niños en espacios de aprendizaje, con una versión específica para educación inicial. El apoyo emocional apunta al desarrollo de habilidades emocionales y sociales de los niños, la organización del aula al desarrollo de habilidades para que los niños regulen su propio comportamiento, y el apoyo pedagógico apunta al desarrollo de habilidades cognitivas y de lenguaje.



19. Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). *Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms*. In R. Pianta, M. Cox, & K. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49–84). Baltimore: Brookes

El instrumento CLASS es uno de los pocos a nivel mundial que se focaliza exclusivamente en las interacciones efectivas en el aula, permitiendo su evaluación con un instrumento validado, y generando a su vez herramientas que orienten la mejora de las prácticas en relación a interacciones. Previo a este instrumento, las interacciones eran uno más de los múltiples elementos relacionados con calidad observable en el aula, por lo que las observaciones no se focalizaban de forma exclusiva en la calidad de las interacciones, perdiéndose en muchos casos oportunidades de mejora en esta área.

En general, cuando se aplica el instrumento de evaluación CLASS a la educación inicial chilena, el resultado se condice con la tendencia internacional. Tanto la dimensión de apoyo emocional como la de organización del aula se encuentran dentro de niveles de desempeño intermedios. Sin embargo, el apoyo pedagógico se encuentra en un nivel que no genera impacto en el desarrollo y los aprendizajes de los niños. Este dominio no está relacionado con el contenido del programa curricular o la metodología utilizada, sino más bien con la forma en que los educadores interactúan con los niños para crear oportunidades para aprender, comprender y desarrollar sus habilidades cognitivas y de lenguaje.

En suma, los antecedentes disponibles indican que la calidad de las interacciones de apoyo pedagógico, orientadas a generar impacto cognitivo y aprendizajes sigue siendo un desafío central para avanzar en calidad en educación inicial.

Toda acción tendiente a mejorar la calidad de las interacciones en la educación inicial se debe articular con los avances que se han hecho desde la Organizaciones de la Sociedad Civil, JUNJI, Integra, la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Agencia de Calidad de la Educación, el CPEIP, la Superintendencia de Educación y los Servicios Locales. Esto con el fin de no duplicar esfuerzos y coordinar las distintas acciones que se realicen.

El Plan de aseguramiento de la calidad en educación parvularia está aún en proceso de construcción y se espera próximamente disponer de dos elementos que debieran ser clave para avanzar en torno a las interacciones de calidad en el aula:

- El Marco para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia.
- Los Estándares Indicativos de Desempeño para Establecimientos y Sostenedores en Educación Parvularia.

Estos documentos sentarán las bases para un trabajo con foco en la calidad específico para el nivel inicial, el que hasta la fecha ha debido adaptar las orientaciones dirigidas a niveles superiores.

PROPUESTA Y MEDIDAS PARA LA POLÍTICA PÚBLICA:

La Mesa Interinstitucional de Educación Inicial llegó a consenso sobre la necesidad de fomentar y garantizar las interacciones de calidad adulto-niño, propiciando el desarrollo de políticas públicas las cuales debieran enmarcarse dentro de los siguientes lineamientos:

1. Las interacciones pedagógicas deben ser de calidad, de modo tal que aseguren el apoyo emocional y pedagógico adecuado para lograr aprendizajes en los niños.

Medidas para el Ministerio de Educación:

1. Que los futuros Marco para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia y los Estándares Indicativos de Desempeño de Educación Parvularia, junto con las Bases Curriculares de Educación Parvularia, tengan foco específico en interacciones efectivas en los distintos niveles de educación parvularia. Para que guíen los futuros procesos de formación inicial, evaluación de desempeño y desarrollo profesional docente de los educadores de párvulos y técnicos en párvulos.

2. Sistematizar la experiencia disponible en Chile sobre acciones exitosas que apuntan a mejorar la calidad de las interacciones en los distintos espacios educativos. Promover la difusión de estas prácticas pedagógicas y ponerlas a disposición de todos los proveedores de educación inicial y el público en general, de manera tal que sirvan para mejorar las prácticas de educadores y técnicos. Estas pueden estar disponibles para su uso en el Banco de Recursos Pedagógicos del MINEDUC, o en comunidades de aprendizaje virtuales.

3. Promover la realización de diagnósticos de la calidad de las interacciones pedagógicas en los programas de Educación Parvularia a nivel nacional, cuyos resultados sirvan de base para un trabajo de mejora de dichas prácticas en cada establecimiento.

4. Generar programas de formación continua con foco en interacciones de calidad, a partir de evidencia aportada por intervenciones previas. La formación debe considerar evaluación formativa —y, por lo tanto, continua—, acompañamiento en sala y herramientas concretas para lograrlas.

5. Las intervenciones, capacitaciones y acompañamientos con foco en interacciones deben ser realizadas a nivel local y de manera pertinente, pero a la vez estar coordinadas con lo que sucede en el resto del país y tener una base común, tal como contempla la nueva Educación Pública. Así, el trabajo en esta materia podría ser coordinado desde los Servicios Locales de Educación (SLE) o Subsecretaría de Educación Parvularia, asegurando su pertinencia y transversalidad.



Capítulo 2

Formación inicial y continua de educadores y técnicos en educación parvularia y perfil profesional

Si bien el nivel de formación inicial de los profesionales y técnicos de la educación parvularia forma parte de los elementos de calidad estructural y no de los elementos de calidad de los procesos, la Mesa Interinstitucional de Educación Inicial consideró importante analizarlo, junto con la situación actual en Chile, dada su directa influencia sobre la calidad de los procesos en esta etapa educativa.

¿Cuál es el diagnóstico actual de la situación de los educadores y técnicos en párvulos en Chile?

Respecto a los avances a nivel país destaca la Nueva Carrera Docente Ley 20.903 del año 2016 en donde se establecen nuevas exigencias para cursar carreras de pedagogía, como el aumento gradual de los puntajes PSU, la acreditación obligatoria de las carreras por la Comisión Nacional de Acreditación, evaluaciones diagnósticas para la mejora continua de la formación inicial y la carrera profesional docente. Las carreras de educación parvularia ya son parte de este sistema y las primeras cohortes de estudiantes de tercer año en educación parvularia ya han sido evaluadas de manera censal en la Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2017, en donde los 2.490 estudiantes obtuvieron un 49% y 47% de respuestas correctas en las pruebas de conocimientos pedagógicos generales y prueba de conocimientos disciplinares y didácticos respectivamente²⁰.

Respecto a los desafíos, la matrícula de primer año en carreras de Educación Parvularia ha disminuido en un 21% entre 2005 y 2017, pasando de 3.688 estudiantes matriculados en 2005 a 2.900 en 2017. A 2017, existen 82 programas profesionales de Educación Parvularia, 53 de los cuales son otorgados por universidades acreditadas y 34 de ellos adscritos a la gratuidad²¹. La evidencia sobre evaluación docente de educadores de párvulo en ejercicio es escasa y no permite tener una idea de su nivel de desempeño en el aula.

En relación a los técnicos en párvulos, estos provienen de dos niveles educativos. Por una parte están los técnicos de nivel medio, que estudian una especialidad como parte de los dos últimos años de su educación secundaria técnico-profesional, y los técnicos de nivel superior, que estudian carreras de entre cuatro y cinco semestres en Centros de Formación Técnica, Institutos Profesionales y Universidades. En el caso de los técnicos de nivel medio, 10.242 estudiantes cursan la especialidad de Técnico en Atención de Párvulos²². Para los técnicos de nivel superior la matrícula ha aumentado en más de 10 veces entre el año 2005 y 2017.

20. CPEIP (2018). *Resultados Nacionales Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2017*

21. *Elaboración propia a partir de Consejo Nacional de Educación (2017) INDICES Base de Datos.* <https://www.cned.cl/bases-de-datos>

22. MINEDUC (2017). *Estadísticas de la Educación 2016.* Centro de Estudios MINEDUC. División de Planificación y Presupuesto. Santiago.

La oferta de carreras técnicas en Educación Parvularia aumentó de 47 programas en 2005 a 280 en 2017. Sin embargo, poco se conoce de los niveles de preparación con que egresan los estudiantes de estas carreras técnicas, tanto de niveles medios como superiores.



Crterios para el desarrollo profesional docente en América Latina: Investigación:

Las académicas Marcela Pardo (CIAE) y Cynthia Adlerstein (PUC)²³ realizaron un diagnóstico sobre la formación inicial de los educadores de párvulos en América Latina en el contexto de un estudio encargado por UNESCO en el año 2015. En base a este análisis, elaboraron recomendaciones para mejorar la calidad de la formación inicial de estos profesionales en la región.

Respecto de la situación de la formación que recibían los educadores de párvulos en Chile y América Latina, el estudio concluyó que **debiese existir una base común de conocimientos para contrarrestar la diversidad curricular que existe en la formación inicial actual**. A su vez, concluyen que los estándares para la educación inicial son prescritos centralmente y no existe una definición participativa de los mismos. De esa manera, es necesario **establecer una definición pública y válida de lo que deben saber y poder hacer los profesionales de la educación en general**, lo que significa un instrumento importante de salvaguarda de la profesión, así como de parámetro orientador del quehacer de las instituciones formadoras de tales profesionales. En la misma línea, las investigadoras sugieren **aumentar el**

23. OREAL/UNESCO (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile

número de requisitos de ingreso a la universidad, pudiendo considerar tanto las actitudes personales, éticas y de vocación, curso propedéutico introductorio, entrevistas y una rendición de pruebas estandarizadas como es el caso de Chile. Por otra parte, establecen que **las restricciones de tiempo que impone la duración de la formación inicial, implican la necesidad de reducir o excluir algunos contenidos.** Es por esto que en el informe para UNESCO se sugiere en este ámbito **favorecer la oferta de diversas alternativas para el desarrollo profesional continuo** de los educadores de primera infancia, en términos de su contenido, duración y modalidad.

En virtud del diagnóstico realizado, las orientaciones propuestas por la UNESCO a los países de América Latina fueron:

- **Difundir la relevancia y complejidad de la profesión,** entre distintos actores de la sociedad.
- **Asegurar que sólo educadores de primera infancia formados en el nivel terciario** —en el caso de Chile, educadores de párvulos con título universitario— **figuren como responsables a cargo de cada aula.**
- **Asegurar que cada niño sea atendido por un educador calificado, motivado y con alta participación profesional,** como condición clave para el logro de una educación de calidad para la primera infancia.
- **Proveer a las instituciones formadoras de educadores** (las públicas por parte del Estado y las privadas por parte de sus sostenedores) **de todos los recursos necesarios para proporcionar una adecuada formación inicial.** Es decir, equipamiento, bibliografías especializadas, red de centros de práctica, entre otros.
- **Fortalecer los cuerpos académicos,** asegurando su estabilidad contractual y especialización en educación de primera infancia.



PROPUESTA Y MEDIDAS PARA LA POLÍTICA PÚBLICA:

En vista de los antecedentes ya mencionados, la Mesa Interinstitucional de Educación Inicial propone lo siguiente:

2. La formación inicial y continua de educadores y técnicos en párvulos debe prepararlos para asumir un rol pedagógico en el aula para asegurar el desarrollo integral y los aprendizajes esenciales en niños menores a seis años.

Medidas a nivel de Universidades, Institutos Profesionales, Centros de Formación Técnica y Liceos TP:

1. Las habilidades blandas o de carácter deben ser promovidas en los estudiantes de educación parvularia y en carreras de nivel técnico superior y medio, deben considerarse como eje en el perfil de egreso y ser evaluadas en la práctica docente junto con los conocimientos impartidos en el currículum. En este sentido, su incorporación a los Estándares para las Carreras de Educación Parvularia y en los futuros estándares orientadores de formación técnica, pueden permitir que estas habilidades se encuentren dentro de los elementos definidos como obligatorios. A su vez, estas habilidades deben ser reforzadas en los programas de formación continua.

Un *Perfil Profesional de Educadores de Párvulos* y un *Perfil Técnico* debería relevar las siguientes habilidades:

- a) Capacidad de adaptación al contexto en el que se desenvuelve, así como capacidad de ver al niño desde su potencial y tener altas expectativas de él sin importar su procedencia. El educador y el técnico en párvulos debe ser capaz de gestionar la diversidad.
- b) Compromiso y responsabilidad profesional, los cuales deben emanar de la conciencia sobre su rol social. Deben ser capaces de demostrar una conducta ética que tienda al bien común, y dimensionar la dignidad y magnitud de su tarea.
- c) Capacidad de poner el foco en el bienestar integral del niño y niña como sujeto de derecho. El educador y el técnico en párvulos debe ser capaz de traspasar a los niños y las niñas el gozo y disposición para el aprendizaje a través del juego, y actuar en todo momento con la intencionalidad de generar interacciones pedagógicas y humanas de calidad.
- d) Deben demostrar inquietud por su propio crecimiento profesional y técnico, sentir interés por una formación continua y tener la iniciativa de ser educadores reflexivos, pensar de manera crítica y analítica.
- e) Es necesario que desarrollen su liderazgo, entendido como la capacidad de guiar procesos, incentivar y movilizar actores.

f) Deben mostrar una vocación consolidada, flexibilidad y habilidades interpersonales sólidas.

g) Deben exhibir capacidad para trabajar en equipo y de manera coordinada.

2. La formación inicial de técnicos en educación parvularia debe prepararlos para asumir un rol pedagógico en aula y no sólo asistencial. Esto implica incentivar el desarrollo de programas de psicología del desarrollo, interacciones pedagógicas de calidad y también adquirir conocimientos disciplinares y pedagógicos. Además, es necesario que manejen la didáctica de la enseñanza, conozcan elementos de salud mental infantil y de trabajo con la familia y la comunidad.

3. Asegurar que las instituciones que imparten la carrera técnica estén debidamente acreditadas y obedezcan a estándares orientadores de la práctica pedagógica en educación parvularia.

4. Asimismo, los centros de práctica deben estar certificados como lugares de excelencia que sean capaces de guiar procesos de modelaje y andamiaje adecuados para los estudiantes en práctica.



Medidas para el Ministerio de Educación:

5. **Crear un nuevo sistema o integrar a los técnicos en educación parvularia a un sistema que contemple Estándares orientadores para formación técnica, Evaluación de competencias pedagógicas y Carrera profesional** que permita sueldos competitivos a nivel de formación técnica y un desarrollo profesional dentro del cargo.
6. **Que los procesos de educación continua estén alineados con los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia, las Bases Curriculares de Educación Parvularia y el futuro Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia**, reforzando aquellas áreas o aspectos propios del trabajo en aula y actualizando de forma constante el corpus de conocimientos recibidos a nivel universitario.
7. **Los programas de capacitación y formación continua deben incluir una respuesta a los requerimientos del establecimiento en base a un diagnóstico previo del conocimiento y experticia que poseen los educadores y técnicos.** Así, el CPEIP deberá asegurar una oferta pertinente para quienes se desempeñan en estos niveles educativos, a la luz de lo establecido por el artículo 11 de la ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.
8. **Modificar la normativa que establece el Bono de Reconocimiento Profesional para incorporar las actuales menciones que se imparten en las carreras de Educación Parvularia.** Esto permitiría mejorar las remuneraciones de los educadores de párvulos, permitiéndoles recibir el 100% de la asignación, y no sólo el 70% como lo es hoy.
9. **Ofrecer a técnicos en educación parvularia que provienen de establecimientos de enseñanza media, la posibilidad de continuar estudios de nivel superior.** Podría ser a partir de becas e incentivos que permitan a estos estudiantes ingresar a establecimientos que les otorguen el título de técnico de nivel superior.

Se sugiere considerar las actitudes personales, éticas y de vocación, como requisito de ingreso a estudios de educadores y técnicos en párvulos.





Capítulo 3

Liderazgo para la calidad de los procesos en Educación Inicial

El liderazgo escolar en un establecimiento educacional, impacta directamente en el aprendizaje de los niños²⁴. En contextos de mejoramiento educativo, es la pieza clave que articula y moviliza a la comunidad en pro de la mejora. El contar o no con las herramientas de liderazgo marca la diferencia hacia donde se encaminan los centros educativos en sus trayectorias de desarrollo.

En Chile, desde el punto de vista del liderazgo pedagógico, existen dos realidades en educación inicial. Por una parte, los niños entre 0 y 3 años 11 meses de edad, asisten mayoritariamente a Salas cuna y Jardines infantiles. En este universo, el 68% de los establecimientos son públicos²⁵. Algo distinto sucede para niños entre 4 y 6 años de edad. Este ciclo es impartido principalmente dentro de escuelas, siendo el nivel inicial parte de una oferta educativa que incluye también educación básica, y a veces, educación media. En este escenario se encuentra el 88% de los establecimientos que imparten este nivel de educación parvularia, donde un 44% son escuelas públicas, un 38% escuelas subvencionadas y un 6% escuelas privadas²⁶.

Ambos escenarios presentan realidades de liderazgo disímiles. Para el primer ciclo de educación parvularia se cuenta mayormente con directores dedicados exclusivamente a liderar procesos de educación inicial. En cambio, en segundo ciclo de educación parvularia existen equipos directivos a cargo de liderar no sólo educación inicial, sino también educación básica o media. Gran parte del análisis que se realiza en este capítulo estará centrado en las necesidades del 88% de las escuelas multinivel. Los mismos principios se aplican en jardines infantiles a menos que se indique lo contrario.

Liderazgo pedagógico ejercido por el equipo directivo en educación inicial:

Para que el liderazgo que ejerce el equipo directivo sea efectivo en lograr el desarrollo integral de los niños, debe abarcar procesos de liderazgo pedagógico, cuya tarea central es mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Para ello, los líderes deben establecer objetivos educativos, fomentar la mejora continua, desarrollar un clima de altas expectativas y de innovación en la enseñanza y aprendizaje, planificar el currículum y monitorear los aprendizajes, dar forma a los incentivos de la escuela de modo que reflejen su misión, modelar los valores de la escuela, evaluar a los educadores y promover su desarrollo profesional²⁷.

24. Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). *Review of research how leadership influences student learning*. Minneapolis; Toronto & New York.

25. *Elige Educar* (2018). *Educación Parvularia en Chile: Estado del Arte y Desafíos. Una propuesta de Elige Educar. Resumen Ejecutivo*. Santiago.

26. *Ibídem*

27. Hallinger, R. (2005). *Instructional Leadership and the School Principal: a Passing Fancy that Refuses to Fade Away*. *Leadership and Policies in Schools*, 4. 221-239.

Para que un equipo directivo (director o equipo según tipo de establecimiento) pueda ejercer efectivamente un liderazgo pedagógico en educación inicial, es necesario en primer lugar, que se conciba la educación inicial como una etapa educativa relevante en sí misma, y no como una etapa de preparación para asistir a educación básica. También debe concebirse al niño como “*personas singulares y diversas entre sí, sujetos de derecho, en crecimiento y desarrollo de todas sus potencialidades (biológicas, psicológicas y socioculturales)*”²⁸, lo que implica superar posturas que le atribuyen al niño un rol pasivo y reactivo.

Por otro lado, es necesario que en el ejercicio del liderazgo pedagógico, los líderes conozcan sobre las particularidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación inicial, los cuales difieren de aquellos implementados en educación básica y media.

La primera infancia es considerada como la etapa más significativa en el desarrollo de la persona. Dentro de los elementos propios del nivel que los líderes debieran conocer, y por tanto saber observar y evaluar, está la relevancia de generar ambientes seguros de aprendizaje, donde las capacidades físicas, sociales, emocionales, cognitivas y del lenguaje del niño puedan desarrollarse sanamente, puesto que constituyen las bases formativas de esta etapa educativa. Garantizar estos espacios de buen trato asegura los aprendizajes en etapas futuras del desarrollo²⁹ y la construcción autónoma y gradual de la consciencia de sí mismo del niño.



28. Ministerio de Educación (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Santiago.

29. Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L.S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K, Japel, C. (2007). *School readiness and later achievement*. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. DOI:10.1037/0012-1649.43.6.1428.

En esta etapa también es relevante implementar procesos de enseñanza-aprendizaje basados en el juego, en donde los niños, tal como expresan las nuevas Bases Curriculares de Educación Parvularia, "*actúan espontáneamente sus necesidades, motivos profundos y aspiraciones afectivas.*" El juego entonces requiere de adultos que lo propicien evitando que lo condicionen hacia pautas esperadas³⁰.

La evaluación de los aprendizajes en este nivel requiere de un conocimiento profundo de lo que se espera que los niños aprendan, pero también de cómo los niños adquieren estos aprendizajes. Según establecen las nuevas bases para el Educación Parvularia, evaluar en Educación inicial "*consiste en seleccionar y construir progresivamente, de preferencia, en conjunto con los párvulos, evidencias de sus procesos de aprendizajes*"³¹. La recogida de esta información puede hacerse de múltiples formas y en múltiples escenarios. Si bien esto es esperable en todos los niveles educativos, es necesario que desde el rol de los directivos, exista un conocimiento de los aprendizajes esperados, los tipos de evaluaciones y el desarrollo infantil, para ser capaces de apoyar al educador desde lo pedagógico, a través de observación y retroalimentación.

Todo esto justifica la necesidad de contar con formación en liderazgo pedagógico enfocada en la primera infancia, que permita valorar esta etapa formativa y resguardar su calidad, evitando así su escolarización temprana al instalar prácticas de educación básica en sus aulas.



30. Junta Nacional de Jardines Infantiles (2016). *Ambientes educativos promotores de interacciones positivas. Serie Hojas para el jardín para la reflexión de las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE)*. Santiago.

31. Ministerio de Educación (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Santiago. P 110.

Caracterización de los directivos en Chile:

Dado el gran porcentaje de niños en edad parvularia que están insertos en escuelas, tomaremos en consideración algunos datos de la encuesta internacional TALIS (Teaching and Learning International Survey) de 2013, realizada por la OCDE, en la cual participaron docentes y directivos de establecimientos educacionales que cuentan específicamente con niveles 7mo y 8vo básicos. Si bien los datos no son específicos para establecimientos con niveles de transición, ni para salas cunas y jardines infantiles, estos nos entregan información valiosa respecto de la formación y tipo de liderazgo ejercida por los directivos en el país en general.

Según los datos recogidos, el 97% de los directores chilenos reporta haber participado en capacitaciones en liderazgo, un porcentaje que sobrepasa con creces el promedio de los países participantes (21%). Sin embargo, el porcentaje de directores con educación universitaria es más bajo que el promedio OCDE (73% vs 90% respectivamente) y sólo un 2% reporta contar con formación de posgrado, dato que llama la atención dado que los concursos de dirección pública consideran este nivel de formación. Por otra parte, los directores en Chile reportan, en niveles mayores respecto de directores de los países con mejor rendimiento PISA o respecto a países con nivel de desarrollo similar, un uso del tiempo donde la dedicación a labores y reuniones relacionadas con el currículum, la docencia y las interacciones con estudiantes y apoderados son las prevalentes. Respecto a liderazgo pedagógico, el 72% de los directores reportan observar cómo se enseña en el aula, y porcentajes aún mayores reportan apoyar la colaboración docente y asegurar que los docentes se responsabilicen de mejorar sus competencias.

Estos datos muestran un escenario favorable para el desarrollo de liderazgo en educación inicial para niveles insertos en escuelas, en donde los directores ya están altamente calificados para sus labores directivas y ya ponen en marcha acciones de liderazgo pedagógico. La pieza faltante sería adicionar formación sobre procesos de enseñanza y aprendizaje en educación inicial para impulsar el cuidado y mantención de espacios educativos nutritivos y acordes con el nivel de desarrollo de niños menores de seis años.

Para salas cunas y jardines infantiles JUNJI e INTEGRA sería necesario promover formación en liderazgo similares a las escuelas. Si bien los directores de estos establecimientos suelen tener un conocimiento más acabado de las características de los niveles de educación inicial, su formación en liderazgo suele ser abordada sólo desde las iniciativas de la institución a las que pertenecen. Por otra parte no se cuenta con equipos directivos, lo que implica que es una sola persona quien concentra la responsabilidad de tareas críticas para la gestión del establecimiento.

¿Cómo promover el liderazgo pedagógico del equipo directivo en escuelas?

El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, definido por el Ministerio de Educación de Chile en el año 2015, indica características que apuntan al desarrollo del liderazgo pedagógico:

- Aseguran la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación, así como entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.
- Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y gestión pedagógica.
- Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes.
- Identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso donde pueda alcanzar su mejor desempeño.
- Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje, evitando las interrupciones de clases y la sobrecarga de proyectos en el establecimiento.
- Aseguran la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo y social.
- Identifican y difunden, entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje, y de gestión pedagógica, tanto internas como externas, y que respondan a las necesidades de sus estudiantes.

También es importante mencionar que en el año 2014 se crea la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar que busca instalar y fortalecer las capacidades de liderazgo en el sistema escolar, de manera de potenciar el aporte que los directivos puedan hacer a la mejora escolar y a su sostenibilidad en el tiempo. La política considera 5 componentes principales: 1) Definición de la función directiva, responsabilidades y atribuciones, lo que es abordado a través del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, 2) Selección de directivos a través de Alta Dirección Pública, 3) Desarrollo de capacidades de liderazgo escolar 4) Centros de Liderazgo Escolar y 5) Fundamentación empírica y legitimación de la Política de Liderazgo Directivo Escolar.

Se hace necesario entonces, que los equipos directivos que ejercen liderazgo en niveles de educación inicial en escuelas, cuenten con conocimiento sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel de educación parvularia; sólo así podrán gestionar procesos de liderazgo

pedagógico que apunten a garantizar educación de calidad para niños en primer y segundo ciclo de educación parvularia.

Liderazgo docente ejercido por el equipo de aula:

La labor que ejercen el educador y los técnicos dentro del aula es el factor de mayor influencia en el logro de aprendizaje en los estudiantes. Respecto del liderazgo ejercido por el profesor, llamado liderazgo docente, se han realizado variadas sistematizaciones teóricas, las que no han logrado del todo distinguir entre el liderazgo ejercido por los educadores dentro del aula del ejercido por el equipo directivo³². Nuestro afán en esta sección es profundizar exclusivamente en el liderazgo docente, dándole así la relevancia que la Mesa Interinstitucional consideró adecuada como elemento movilizador de la calidad de los procesos en educación inicial.

El liderazgo docente apunta a que los educadores y técnicos se desarrollen continuamente y perfeccionen las habilidades adquiridas en su formación técnica, profesional y experiencia, en busca de maximizar el desarrollo integral de los niños. También apunta a la necesidad de trabajar en equipo, de forma colaborativa y en donde la retroalimentación y reflexión sobre las prácticas son movilizadas a través del desarrollo de comunidades de aprendizaje.

Varios de los parámetros de liderazgo docente son abordados en el Marco para la Buena Enseñanza, en donde se describen los dominios que todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe considerar para ser eficaz. Dadas las particularidades de la educación inicial, el Ministerio de Educación se encuentra actualmente trabajando en un marco específico para este nivel educativo, el que se espera sea un referente que oriente las prácticas pedagógicas que deben caracterizar a los educadores y técnicos en párvulos.



32. Bernal, A.; Ibarrola, S. (2015). *Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa*. Revista Iberoamericana de Educación. 67: 55-70

PROPUESTA Y MEDIDAS PARA LA POLÍTICA PÚBLICA:

Es necesario propiciar instancias que promuevan el liderazgo pedagógico de manera más específica en la educación inicial, con medidas más precisas para estos niveles. Se resaltó que el apoyo directivo, la presencia y el involucramiento de estos en el nivel, y la observación y comprensión del director de la escuela sobre lo que se lleva a cabo en el aula incide directa y positivamente en la calidad de las prácticas pedagógicas y de los procesos educativos, en gran medida por la motivación y compromiso que genera en los equipos de aula.

También se resaltó que es necesario fomentar el liderazgo de educadores y técnicos en párvulos dentro de su sala y su comunidad, y empoderarlos para potenciar la innovación, el espíritu crítico y los aprendizajes significativos de sus niños, así como también la formación de una comunidad educativa sólida y con redes docentes de intercambio en torno a ella.



La propuesta y sus medidas son las siguientes:

3. Los directivos de salas cunas, jardines infantiles y escuelas que imparten educación parvularia deben valorar y conocer sobre los procesos de aprendizaje-enseñanza particulares de este nivel educativo y trabajar con herramientas de liderazgo para asegurar procesos que velen por el desarrollo integral de los niños.

Medidas para el Ministerio de Educación:

1. Realizar un diagnóstico sobre liderazgo de los directores y equipos directivos en educación inicial en Chile (salas cunas, jardines infantiles y

escuelas) y cómo estas prácticas influyen en los aprendizajes de los niños, para así tener una comprensión más acabada respecto de quiénes ejercen liderazgo en educación inicial, qué tipo de liderazgo es el que se ejerce, bajo qué concepción del niño se hace, y con qué efectos en los aprendizajes de los niños, entre otros. Esta evidencia debe servir de base para la formación de líderes en educación inicial.

2. Incluir en los Estándares para las Carreras de Educación Parvularia, el desarrollo de liderazgo pedagógico en la formación inicial de educadores y técnicos en educación parvularia.

3. Que los Centros de Liderazgo financiados por el MINEDUC se hagan cargo del desarrollo de habilidades de liderazgo pedagógico para la educación inicial y lo promuevan de manera específica a través de sus distintas instancias de formación, incluyendo a directores de salas cunas y jardines infantiles.

4. Creación de orientaciones oficiales desde el Ministerio de Educación referentes a liderazgo pedagógico para la educación inicial, es decir, la construcción de un apartado o suplemento específico para el liderazgo en educación parvularia como parte del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar.

5. Incentivar como política educativa la identificación de liderazgos internos en el jardín infantil y en la escuela o a nivel local que puedan potenciar, mediante trabajo colaborativo, los aprendizajes de los niños. Una forma de resaltar los liderazgos individuales en las escuelas es la Red Maestros de Maestros que opera en escuelas municipales, particulares subvencionadas o de administración delegada.

6. Que la selección de los directores de todos los centros de educación parvularia que reciben financiamiento público cuenten con la asesoría técnica de la Alta Dirección Pública.

7. Modificar la actual normativa que regula los coeficientes técnicos (Decreto 315) para establecer así la exclusividad del cargo de director del establecimiento, evitando que educadores de aula deban dejar sus funciones para ejercer el rol directivo.

8. Asegurar que el Sistema de Desarrollo Profesional Directivo que el Ministerio de Educación está evaluando llevar a cabo, incluya a profesionales de educación inicial y a directivos que se desempeñan en establecimientos de Educación Inicial.

Medidas a nivel de Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica:

9. Incluir el desarrollo del liderazgo pedagógico en la formación inicial de educadores y técnicos en educación parvularia, considerarlo dentro de las prácticas profesionales e incorporarlo dentro del perfil de egreso.

Medidas a nivel de establecimientos educacionales:

10. Entregar formación y herramientas directivas específicas para el liderazgo en educación inicial a quienes asuman cargos directivos en escuelas que cuenten con este nivel educativo, y a quienes asciendan a estos cargos en salas cunas y jardines infantiles.

11. Fomentar la participación de educadores y técnicos en párvulos en capacitaciones sobre liderazgo pedagógico pertinentes a las necesidades de la educación inicial.



La labor que ejercen el educador y los técnicos dentro del aula es el factor de mayor influencia en el logro de aprendizaje en los estudiantes.



Capítulo 4

El rol de la familia en la calidad de los procesos en Educación Inicial

El involucramiento familiar y sus creencias respecto a la educación afectan el aprendizaje de los niños:

Los programas que involucran a los padres, madres y apoderados en la educación de sus hijos son los que tienen mayor impacto en el aprendizaje de los niños³³. El involucramiento de la familia es un elemento de calidad a la hora de evaluar los programas de educación inicial³⁴⁻³⁵ dado que el desarrollo del niño es producto de la estrecha relación entre la familia y la escuela³⁶. Cuando existe un trabajo conjunto entre ambos agentes educativos los niños se desarrollan y aprenden más³⁷ y la función socializadora y educativa que tienen los padres es considerada.

Por ejemplo, en el Estudio Nacional de Lectura 2017 se observó que las expectativas de los padres respecto a la educación de sus hijos, el que lean con ellos en el hogar y el nivel de participación y compromiso con la escuela influyen en el desempeño de sus hijos.

Por otra parte, un estudio de Mercedes Rivadeneria³⁸ realizado con familias de nivel socioeconómico bajo, demuestra que dentro del mismo nivel socioeconómico hay una variabilidad de creencias y de prácticas parentales y que esta variabilidad predice el desarrollo de las habilidades de lenguaje y lectura con que los niños inician su vida escolar. Se encontró por ejemplo, un efecto en el aprendizaje cuando los padres no valoran las prácticas emergentes de lectura o escritura del niño ni ven relación entre éstas y el aprendizaje lector del niño.

Dada su incidencia en los aprendizajes, resulta relevante conocer las características de las familias que componen la comunidad escolar, para definir tipos y grados de participación adecuadas. A pesar de lo anterior, existe poca evidencia acerca de qué niveles de participación impactan más en la calidad de la educación parvularia.

33. Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC: National Academy Press.

34. Valverde, P. & Valdivia, M. (2006). *La participación de los padres en los jardines infantiles*. *Boletín de Investigación Educativa*, 21, 207-232. Pontificia Universidad Católica de Chile.

35. Santelices, L. & Guiñez, L. (2002). *La colaboración entre la familia y la escuela: un factor para mejorar la calidad de la educación*. *Revista de Pedagogía*, 426, 43-52.

36. Tietze W. & Viernickel S. (2010) *Desarrollo de la Calidad educativa en centros preescolares. Catálogo de criterios de calidad. Traducción, edición y adaptación*. Ginette Catsro y María Olivia Herrera. LOM Ediciones, Santiago, Chile

37. Epstein, J.L, y Sheldon, S.B. (2006). *Moving forward: Ideas for research on school, family and community partnerships*, p. 117-137. En Conrad, C.F. & R. Serlin (Eds.), *SAGE Handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.

38. Rivadeneria, M. (2014) *Understanding the Home Language and Literacy Environment of Chilean Low SES Families of Preschoolers (Tesis doctoral)*. Institute of Education, University College London, London.

¿Dónde y cómo participan las familias, padres y apoderados?

Existen distintos modelos de participación familiar en educación. La UNESCO³⁹ ha identificado cuatro tipos de participación de las familias latinoamericanas en la educación parvularia de los niños, tal como se ve en la figura 2.

Participación como recepción de beneficios sociales

La madre o padre participan del programa educativo en la medida que son beneficiados por su propuesta.

Participación como entrega de recursos materiales

Tipo de relación educación-familia donde se homologa participación con entrega de recursos materiales, ya sea por parte de las madres o padres, o de la comunidad en el cual está inserto el Programa educativo.

Participación como entrega de recursos humanos

Se caracteriza por utilizar el concepto de Participación como entrega de aportes en trabajo por parte de los padres, la comunidad y especialmente de las madres.

Participación como poder para incidir en la educación

Este tipo de relación familia-educación reconoce, por una parte, el hecho de que las madres y padres son ciudadanos y, por ende, tienen derechos y obligaciones respecto de la educación de sus hijos e hijas y, por otra, reconoce el valor de las ideas, propuestas y valores de las familias como aporte para una educación de calidad.

Figura 2: Tipos de participación familiar en Latinoamérica según UNESCO

Los tres primeros tipos de participación familiar surgen desde la perspectiva de la educación y no desde la de los padres, dado que la primera se basa en una relación receptiva y pasiva de beneficios por parte de la familia, y las dos siguientes consideran a la familia como dadora de recursos de modo unidireccional, es decir, sólo desde la familia hacia la escuela.

Para que los padres se involucren con las propuestas de participación que les hagan los programas educativos debe considerarse cómo los padres ven las escuelas y cómo estos definen sus posibilidades de participación. En este sentido es relevante conocer la percepción de los padres respecto

39. UNESCO (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago: Oficina Regional de educación para América Latina y el Caribe / UNESCO Santiago.

a su rol en educación, dado que esta puede tomar formas tan diversas como las de incidir, decidir, opinar, aportar, disentir y actuar, como se aborda en el cuarto tipo de participación familiar de la Figura 2. Estas posibilidades deben ser parte de un acuerdo en común entre educadores, padres y agentes educativos con funciones bien definidas y comprendidas entre todos y siempre manteniendo como motor de participación el desarrollo integral del niño.



Independiente del paradigma con el cual se aborde la participación familiar, la condición común debe ser la confianza mutua, objetivos comunes y la comunicación bidireccional. No se trata de cambiar los roles, sino de aportar desde distintas perspectivas para un fin compartido. Para alcanzar este propósito es necesario que la relación con la familia sea de:

- Valorización de la cultura de origen de los niños.
- Valorización de las familias que componen la comunidad y reconocimiento de sus características⁴⁰, evitando así una estigmatización de las mismas.
- Trabajo en conjunto entre familias y escuela en la educación de los niños.
- Concepción del espacio educativo por parte de las familias como un lugar de aprendizaje⁴¹.
- Facilitar la participación de los padres tomando en cuenta el poco tiempo que tienen y sus horarios de trabajo⁴².

40. JUNJI (2016). *Reconociendo a las familias: el valor de la diversidad. Serie Hojas para el Jardín para la Reflexión de las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas.*

41. JUNJI, UNICEF y UNESCO (2010). *ENPI. Encuesta Nacional de la Primera Infancia. Santiago: JUNJI.*

42. Valdivia, M. y Valverde, P. (2007). *La participación de los padres en los jardines infantiles. Boletín de Investigación Educativa. PUC, 21(2), 207-232.*

PROPUESTA Y MEDIDAS PARA LA POLÍTICA PÚBLICA:

Las medidas se agrupan en diferentes ejes de acción, de modo de aprovechar las instancias que ya existen para incentivar, sistematizar y mejorar la calidad de la participación de las familias en la educación inicial.

4. Se debe facilitar la participación de la familia en educación parvularia dado que son esenciales para el desarrollo integral y el logro de aprendizajes en niños.

Medidas para el Estado:

1. Comenzar la discusión sobre una reforma que busque flexibilizar horarios laborales cuando surjan requerimientos de participación por parte de la escuela, permitiendo a las familias estar más presentes en la educación y en la vida de sus hijos, especialmente cuando son más pequeños y más lo necesitan.

Medidas a nivel de Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica:

2. Que la formación inicial y continua de los educadores y técnicos en párvulos incluya estrategias de trabajo práctico con familias.

Medidas a nivel de establecimientos educacionales:

3. Facilitar la generación de comunidades de aprendizaje que incluyan a las familias en los establecimientos educacionales, a partir de las orientaciones entregadas tanto por MINEDUC como por JUNJI.

4. Emplear un concepto de familia flexible, diversificado y ampliado, y abrir la posibilidad de participar no sólo a padres y madres, sino también a otros miembros significativos como hermanos mayores, abuelos o tíos que estén igualmente involucrados en el aprendizaje infantil.

5. Reconocer y aprovechar las fortalezas que cada familia tiene y que pueden ser facilitadores al momento de involucrar a las familias en educación parvularia. Por ejemplo, utilizar la capacidad de las familias de generar redes de apoyo o su conocimiento sobre prácticas parentales saludables.

6. Escuelas para padres o adultos significativos, basados en programas de involucramiento familiar efectivos con evidencia de resultados, que incluyan líneas temáticas y estrategias concretas y positivas de alta calidad que respondan a sus intereses y necesidades, e incluyan también prácticas para el hogar.

7. Realizar jornadas de puertas abiertas a la familia enfocadas en lo pedagógico y que propicien espacios de encuentro en los ambientes de aprendizaje de los niños. Así las familias pueden comprender y conocer los procesos de aprendizaje de sus hijos en el aula. Esto puede lograrse a través de estrategias como Encuentros con Familia, Escuela Abierta y otros, en donde los padres puedan observar a los niños interactuando con educadores y compañeros, jugando y aprendiendo a través de experiencias pedagógicas, pero también participar activamente en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

8. Uso de las redes sociales para compartir recursos educativos y consejos en torno a la educación de sus hijos.



Los programas que involucran a los padres, madres y apoderados en la educación de sus hijos son los que tienen mayor impacto en el aprendizaje de los niños.



Capítulo 5

Evaluación para la calidad de
los procesos en Educación Inicial

Un tema recurrente durante el desarrollo de la Mesa Interinstitucional de Educación Inicial ha sido la complejidad de definir operativamente el concepto de calidad de procesos. Esta dificultad se hace aún más relevante cuando hablamos sobre cómo evaluarla, ya sea para conocer o mejorar el nivel de calidad de los servicios proveídos o asegurar que el monitoreo contribuya a la toma de decisiones en políticas públicas.

Los elementos de calidad de proceso se encuentran más consistentemente relacionados con la calidad de la atención y con los resultados de desarrollo de los niños que los elementos estructurales⁴³⁻⁴⁴, dado que estos últimos no recogen información sobre los procesos que afectan el desarrollo integral de los niños. Sin embargo, es la evaluación de ambos la que permite obtener información confiable y completa de la calidad de la educación inicial. A continuación profundizaremos en la evaluación de los elementos de calidad abordados en este documento.

Evaluación para la mejora de la calidad de las interacciones:

El monitoreo de la calidad de las interacciones tiene como fin identificar y mejorar la forma en que los educadores interactúan con los niños y cómo se adapta el currículum para asegurar su desarrollo integral. Este tipo de mediciones ha estado en alza en los últimos años en países OECD⁴⁵, dado que el tipo y calidad de las interacciones entre niños y educadores o técnicos es la característica de calidad del aula más directamente relacionada con los resultados de aprendizaje de los niños⁴⁶.

La calidad de las interacciones pedagógicas es actualmente evaluada en el país. Los educadores de educación parvularia que imparten clases en los niveles NT1 y NT2 (Pre Kínder y Kínder) en establecimientos educativos municipales acceden al Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente desde el año 2008. Este proceso evalúa a los docentes a través de 4 instrumentos: un portafolio, pauta de autoevaluación, entrevista por evaluador par e informes de referencia de terceros.

A través del portafolio, una clase filmada de 40 minutos de duración aproximadamente, se evalúan diversos aspectos de la práctica docente, siendo uno de ellos las interacciones pedagógicas. De acuerdo a un estudio

43. La Paro, K., Pianta, R., Stuhlman, M. (2004). *The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year*. *Elementary School Journal*. 104: 409-426.

44. Hamre, B. y Pianta, R. (2007). *Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms*. En R.C. Pianta, M.J. Cox y K.L. Snow, Eds. *School readiness & the transition to kindergarten in the era of accountability*. 49-83. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

45. OECD (2015), *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care [Comenzando fuertes IV: Monitoreando la Calidad en Educación y Cuidado en la Primera Infancia]* *Starting Strong*, OECD Publishing, Paris, p.62. Recuperado en Junio 2018 de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en>

46. Pianta, R. (2003). *Experiences in p-3 classrooms: The implications of observational research on re-designing early education*. Foundation for Child Development, New York.

realizado por el equipo de MIDE UC que analiza los primeros 8 años de la evaluación docente en Chile, los resultados obtenidos por los educadores de párvulos presentan fortalezas y debilidades. Este estudio analiza los resultados de cerca de 5.000 educadores de párvulos evaluados entre los años 2008 y 2010, y es posible comparar sus resultados con el promedio del resto de los docentes evaluados. El portafolio sigue siendo parte de la Nueva Carrera Docente, promulgada mediante la ley 20.903 el año 2016.

Tabla N°2: Ámbitos e indicadores evaluados en el portafolio docente y porcentaje de educadores en nivel competente + destacado

Ámbitos evaluados por el Portafolio	Indicadores	Porcentaje docentes Competente + Destacado	
		Todos	Educadores párvulos
Organización de las situaciones de aprendizaje	Secuencia de clases	30%	54%
	Contribución de actividades a los objetivos de la clase	53%	22%
	Capacidad para reformular estrategias didácticas	38%	28%
Ambiente instruccional	Manejo del grupo curso	92%	80%
	Promoción de la participación de los estudiantes	35%	52%
Interacciones pedagógicas	Calidad de las explicaciones	28%	38%
	Calidad de las interacciones	21%	45%
	Acompañamiento de las actividades en función del aprendizaje	33%	38%
Evaluación del aprendizaje	Coherencia de la evaluación con los objetivos	44%	66%
	Calidad de las preguntas o instrucciones	23%	34%
Reflexión pedagógica	Análisis de las decisiones pedagógicas	28%	32%
	Análisis de efectividad de una clase	47%	44%
	Atribución de los resultados de aprendizaje	23%	24%

Fuente: Elaboración propia en base a Manzi, J., González, R., Sun, Y. (2012) *La evaluación docente en Chile*. Centro de Medición MIDE UC. Santiago.

Como se observa en la Tabla N°2 las interacciones pedagógicas son evaluadas a través de tres indicadores. Para el indicador calidad de las explicaciones el 38% de los educadores de párvulos evaluados se encuentran en nivel de desempeño competente o destacado. Para el indicador calidad de las interacciones lo está el 45%, y para

acompañamiento de las actividades en función del aprendizaje lo está el 38%. Es relevante recordar que el portafolio evalúa según el Marco para la Buena Enseñanza, el cual no refleja las particularidades de las interacciones del nivel inicial.

Buscando ser un aporte específico a la educación inicial, la Subsecretaría de Educación Parvularia inició el año 2015 un proceso para la elaboración de un Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (MBE EP), incorporando las especificidades propias del sector con la finalidad de que sea un referente que guíe el desempeño.

La creación del MBE EP, busca integrar el entorno legal y normativo más reciente en relación a la educación, así como la investigación nacional e internacional acerca de prácticas docentes que impactan positivamente en los aprendizajes de los niños. Este marco es un referente que busca orientar las prácticas pedagógicas que deben caracterizar a la educadora de párvulos, para el fortalecimiento de su ejercicio profesional actual. Uno de sus propósitos es orientar la elaboración de instrumentos y la construcción de juicios evaluativos en los procesos de evaluación del desempeño docente de los educadores de párvulos.

Actualmente, el MBE EP está en proceso de ajuste por parte de la Subsecretaría de Educación Parvularia, considerando la retroalimentación del Consejo Nacional de Educación CNED, proceso de socialización con JUNJI y Fundación INTEGRA y proceso de profundización con establecimientos educativos que imparten NT1 y NT2.



Evaluación para la mejora de la formación y desempeño de equipos educativos:

Cuando hablamos de evaluación de desempeño docente, lo más importante es no perder de vista el objetivo de dichas evaluaciones, las que ante todo, deben apuntar hacia la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entre los propósitos de las evaluaciones en este nivel se encuentran la rendición de cuentas (*accountability*), la acreditación formal (evaluación sumativa) y la mejora y el desarrollo profesional (evaluación formativa). Es importante destacar que las mediciones de desempeño docente deben tener un carácter retroalimentador y permitir orientar las decisiones hacia la mejora.

Como mencionamos anteriormente, en Chile existe el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente desde el año 2008, el cual fue actualizado el año 2016 a través de la Ley 20.903 de la Nueva Carrera Docente. En el diseño actual de la política docente, la evaluación de desempeño consta del portafolio junto con una prueba de conocimientos disciplinarios, y permite la clasificación del desempeño de los docentes en tramos para el acceso y posterior trayectoria en el Sistema de Reconocimiento del Desarrollo Profesional Docente en la Nueva Carrera Docente.

La evaluación de los educadores de párvulos bajo el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente se hace extensiva a los educadores que pasan a formar parte de los equipos de los establecimientos educativos municipales o pertenecientes a los Servicios Locales de Educación, conforme estos se vayan creando. A partir de 2018, se incorporan también a este proceso de evaluación los educadores de educación parvularia que se desempeñan en establecimientos educativos de dependencia particular subvencionada. En el caso de los educadores de párvulo de jardines infantiles y salas cunas que reciben financiamiento público, su ingreso al sistema se realizará durante el período 2020-2025 y su trayectoria laboral se entenderá bajo el Marco de la Buena Enseñanza de Educación Parvularia. A partir del 2020 ingresará el 20% de educadores JUNJI e Integra, para al año 2024 haber ingresado el 100% de estos educadores.

Respecto a evaluación para la mejora de procesos de formación inicial de los futuros educadores de párvulos, el país cuenta con la Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente desde el año 2016, la cual se realiza de manera censal a los estudiantes de tercer año de las carreras de pedagogías en base a los Estándares Orientadores para carreras de Educación Parvularia. Las carreras deben demostrar procesos formativos coherentes con el perfil de egreso y los estándares para poder obtener la acreditación de las carreras por parte de la Comisión Nacional de Acreditación. Se espera que en base a los resultados de la evaluación, las universidades ajusten sus procesos de enseñanza-aprendizaje para asegurar el perfil de egreso de sus estudiantes.

Evaluación para la mejora de la calidad del liderazgo:

Evaluar el liderazgo permite identificar y preparar a futuros líderes, establecer criterios de contratación, brindar tutorías, ofrecer desarrollo profesional, establecer culturas de interacción entre directores y con los distintos niveles de institucionalidad educativa⁴⁷ y mejorar los resultados de aprendizaje de los niños. Las buenas prácticas de liderazgo en Chile están contenidas en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar publicado el año 2015 por el MINEDUC. Este documento ha sido utilizado como orientación, pero no como un instrumento de evaluación de desempeño directivo. Existe evidencia en Chile sobre el liderazgo que aplican los directores de escuelas del país. En algunos estudios se ha relevado el tipo de liderazgo ejercido por los directivos y sus efectos en variables que afectan indirectamente el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, ninguno ha abordado el liderazgo ejercido en educación inicial ni sus efectos en este nivel.

El sistema de educación municipal posee un mecanismo de selección de directivos cuyo propósito es mejorar la gestión y administración de la educación pública y fortalecer el desempeño directivo. Este sistema cuenta con la asesoría técnica del Área de Educación de la Subdirección de Alta Dirección Pública (ADP), desde la promulgación de la ley de Calidad y Equidad en la Educación (N°20.501) promulgada en 2011. El Servicio Civil apoya la realización de procesos transparentes, con foco en el mérito y en igualdad de condiciones, para los cargos de Jefe de Educación Municipal (líderes intermedios) y los Directores de Establecimientos Educativos. Actualmente, estos procesos se extienden a los directivos de los Servicios Locales de Educación y a la renovación de directores de los establecimientos educativos que dependen de ellos.

El proceso de selección de directivos escolares en el marco de la ADP, considera que las bases de los concursos deben incluir el convenio de desempeño que deberán suscribir los profesionales seleccionados. El monitoreo del convenio de desempeño constituye la base para que los sostenedores puedan evaluar el desempeño de los Directores de Establecimientos Educativos, considerar iniciativas de apoyo específicas y eventualmente, remover a un director de su cargo. Asimismo, los Alcaldes cuentan con el convenio de desempeño de los jefes DAEM para evaluar su liderazgo, apoyar su gestión y eventualmente, también, poder removerlo.

Evaluación para la mejora de los aprendizajes:

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación inicial son particulares, dada la etapa del desarrollo en que se encuentra el niño,

47. Weinstein, J., Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE-UC). Santiago.*

la relevancia de generar ambientes seguros de aprendizaje, la puesta en marcha de pedagogías basadas en el juego, entre otras. Estas particularidades, afectan el currículum y la evaluación.

En educación inicial los procesos evaluativos deben estar enfocados a los aprendizajes, permitiendo acompañar a los niños en su proceso de desarrollo, modificar la enseñanza, anticipar dificultades y decidir la pertinencia de los materiales educativos y recursos que se escogen. Es esencial que los instrumentos de evaluación sean apropiados a la etapa del desarrollo de los niños y cubran diversos aspectos de este. Los instrumentos de observación son los más comunes, y se utilizan para monitorear desde el desarrollo y el aprendizaje del lenguaje hasta habilidades motoras y socio-emocionales. Instrumentos de evaluación más estructurados se utilizan con menor frecuencia y tienen un foco más específico, como el evaluar la salud, e incluso también habilidades de lenguaje.

El dominio de estrategias y procedimientos de evaluación de los procesos pedagógicos es un componente fundamental de la formación profesional de los educadores. El equipo profesional a cargo de la organización de las experiencias de enseñanza y aprendizaje de los niños menores de 6 años, requiere de conocimiento de las manifestaciones del desarrollo integral de los niños, de sus variaciones a través de la edad y del contexto social y cultural. La evidencia cotidiana recogida a partir del diálogo y la observación participativa de las actividades de los niños, sus creaciones, la interacción con pares y adultos, sus mecanismos de regulación emocional y cognitiva aportan antecedentes fundamentales para orientar y ajustar el trabajo pedagógico. El diálogo y el trabajo conjunto permanente con las familias amplía y complementa el conocimiento de los sujetos del aprendizaje que se requiere para una interacción pedagógica efectiva.



En Chile la evaluación de los aprendizajes en niños de educación inicial se realiza a nivel de sostenedor o de escuela, donde cada establecimiento define indicadores, aun cuando desde el MINEDUC se hace entrega de una Pauta de Evaluación para los aprendizajes esperados de los programas pedagógicos de Educación Parvularia, desarrollados a partir de las Bases Curriculares de 2011, que tendrán vigencia hasta 2018. Las nuevas bases plantean consideraciones para evaluar desde un enfoque de apoyo al desarrollo y aprendizaje integral, que busca recoger evidencia a partir de fotografías, listas de cotejo, observaciones y otros. Sin embargo, no establecen pautas que permitan evaluar, sino que se entregan orientaciones generales para el análisis de esta evidencia.

Evaluación para la mejora de la relación con la familia:

La educación de los niños comienza desde el nacimiento, siendo sus padres los primeros modelos a seguir. Los padres juegan un rol crítico al proporcionar un puente de aprendizaje entre la escuela y el hogar, mientras inculcan en sus hijos actitudes y valores hacia el aprendizaje y la vida. Es por esto que el compromiso de los padres con la educación de sus hijos es crucial para su desarrollo.

En Chile se han realizado algunos estudios cualitativos que recogen evidencia sobre la relación familia-escuela. Mercedes Rivadeneira⁴⁸ realizó un estudio específicamente sobre el ambiente de lenguaje y lectura en los hogares y su influencia en habilidades del lenguaje como vocabulario, lectura y escritura emergente, encontrando que la variabilidad dentro de un mismo nivel socioeconómico predecía el desarrollo de las habilidades de lenguaje y lectura con que los niños iniciaban su vida escolar.

Por otro lado, la Encuesta Nacional de Primera Infancia⁴⁹ refirió que el 70% de los padres considera que los programas de educación parvularia contribuyen al desarrollo integral de los niños, del mismo modo que consideran que éstos no sirven únicamente como “guarderías” mientras los padres trabajan (55%). Si bien no existen cifras sobre la importancia que dan los padres a su rol activo e involucrado en la educación inicial, los estudios mencionados ya entregan evidencia con la cual se puede comenzar a realizar propuestas de trabajo familia-escuela. El conocer mejor las características de las visiones educacionales y de crianza puede ayudar a construir programas ecológicamente válidos que fomenten el involucramiento de los padres de los niños de bajo nivel socioeconómico en la educación de sus hijos. Esta sería una instancia en donde la evaluación contribuiría al desarrollo de buenas prácticas por parte de la escuela y de políticas públicas por parte del Estado.

48. Rivadeneira, M. (2014) *Understanding the Home Language and Literacy Environment of Chilean Low SES Families of Preschoolers (Tesis doctoral)*. Institute of Education, University College London, London.

49. JUNJI, UNICEF, UNESCO (2010). *Encuesta Nacional de Primera Infancia*. Junta Nacional de Jardines Infantiles. Santiago.

PROPUESTA Y MEDIDAS PARA LA POLÍTICA PÚBLICA:

Los antecedentes aportados por la investigación indican que la calidad de los procesos educativos es un factor fundamental en la educación inicial. En la Mesa se destacó la importancia de contar con instrumentos evaluativos pertinentes a la realidad del país, con el fin de nutrir la generación de políticas públicas, planes, currículos y legislación que fortalezcan la calidad de los procesos en la educación inicial.

5. Los procesos evaluativos deben apuntar hacia la mejora de la calidad de procesos en educación parvularia, es decir, hacia la enseñanza y el aprendizaje.

Medidas para el Ministerio de Educación:

- 1. Promover la investigación evaluativa de la calidad de la educación parvularia en distintos niveles:** estudios de campo y de intervención centrados en aspectos específicos, estudios experimentales, transversales y longitudinales. **En estos estudios debieran examinarse los diversos factores de calidad de la educación parvularia:** los factores de proceso y estructurales y también las percepciones, creencias y expectativas de las educadoras, el personal técnico, las familias y los niños en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- 2. La información obtenida de la evaluación de la calidad de la educación parvularia debe servir como base para la formación y desarrollo de educadores, así como para mejorar la calidad de los procesos dentro de salas cuna, jardines infantiles y escuelas.**
- 3. En base a la evidencia reciente sobre los elementos del desempeño docente que tienen mayor impacto en los aprendizajes en educación parvularia, se recomienda que el Marco para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia incorpore criterios y descriptores que aborden:**
 - calidad de las interacciones de los educadores con los niños,
 - estrategias didácticas de apoyo pedagógico,
 - uso efectivo del tiempo.
- 4. Potenciar el uso formativo de los resultados de la evaluación docente en Educación Parvularia sobre interacciones pedagógicas,** de manera tal que permita mejorar el quehacer diario de los educadores, así como también servir de material para capacitaciones y cursos de formación inicial y continua.
- 5. Generar un instrumento para la evaluación de desempeño de técnicos en educación parvularia (egresados de carreras técnicas de nivel medio y**

superior) alineado con el Sistema de Evaluación de Desempeño Docente, que tenga un fuerte foco en interacciones y en los otros elementos de calidad de procesos, y que considere un sistema de reconocimiento que permita incrementar sus salarios, de acuerdo a su trayectoria laboral.

6. Promover una cultura de evaluación formativa y continua en la educación parvularia, que permita monitorear el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos en las nuevas Bases Curriculares de Educación Parvularia. En este contexto, los procesos de enseñanza y aprendizaje se documentan a través de diversos procedimientos que tienen en cuenta el nivel de desarrollo de los niños, sus características personales y su contexto social y cultural.

7. Creación por parte del MINEDUC de una Pauta de Evaluación para los Aprendizajes Esperados de los programas pedagógicos de Educación Parvularia desarrollada a partir de las nuevas Bases Curriculares de Educación Parvularia publicadas el 2018.

8. Que los convenios de desempeño de los Directores electos por Alta Dirección Pública en establecimientos educativos que imparten los niveles NT1 y NT2 tengan compromisos específicos con la calidad de la educación parvularia y orientaciones para su logro.

9. Realizar un diagnóstico sobre involucramiento familiar en la educación de sus hijos, y sus intereses y posibilidades de participación. Estos datos debiesen servir de base para la generación de políticas de involucramiento familiar a nivel de sostenedor o escuela.

En educación inicial los procesos evaluativos deben apuntar a acompañar a los niños en su proceso de desarrollo.



Propuestas

para mejorar la calidad
de procesos en Educación Inicial

PROPUESTAS DE POLÍTICA PÚBLICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DE PROCESOS EN EDUCACIÓN PARVULARIA:

1. Las interacciones pedagógicas deben ser de calidad, de modo tal que aseguren el apoyo emocional y pedagógico adecuado para lograr aprendizajes en los niños.

2. La formación inicial y continua de educadores y técnicos en párvulos debe prepararlos para asumir un rol pedagógico en el aula para asegurar el desarrollo integral y los aprendizajes esenciales en niños menores a seis años.

3. Los directivos de salas cunas, jardines infantiles y escuelas que imparten educación parvularia deben valorar y conocer sobre los procesos de aprendizaje-enseñanza particulares de este nivel educativo y trabajar con herramientas de liderazgo para asegurar procesos que velen por el desarrollo integral de los niños.

4. Se debe facilitar la participación de la familia en educación parvularia dado que son esenciales para el desarrollo integral y el logro de aprendizajes en niños.

5. Los procesos evaluativos deben apuntar hacia la mejora de la calidad de procesos en educación parvularia, es decir, hacia la enseñanza y el aprendizaje.



PROPUESTAS CON MEDIDAS PARA LOGRARLAS:

1. Las interacciones pedagógicas deben ser de calidad, de modo tal que aseguren el apoyo emocional y pedagógico adecuado para lograr aprendizajes en los niños.

Medidas para el Ministerio de Educación:

- Que los futuros Marco para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia y los Estándares Indicativos de Desempeño de Educación Parvularia, junto con las Bases Curriculares de Educación Parvularia, tengan foco específico en interacciones efectivas en los distintos niveles de educación parvularia.
- Sistematizar la experiencia disponible en Chile sobre acciones exitosas que apuntan a mejorar la calidad de las interacciones, para ponerlas a disposición de los educadores y técnicos de manera tal que sirva para mejorar sus prácticas pedagógicas.
- Promover la realización de diagnósticos de la calidad de las interacciones pedagógicas cuyos resultados sirvan de base para un trabajo de mejora de dichas prácticas en cada establecimiento.
- Generar programas de formación continua con foco en interacciones de calidad, a partir de evidencia aportada por intervenciones previas.
- Estas capacitaciones deben ser realizadas a nivel local y de manera pertinente, estar coordinadas con lo que sucede en el país, tener una base común y ser promovidas desde los Servicios Locales de Educación o la Subsecretaría de Educación Parvularia.

2. La formación inicial y continua de educadores y técnicos en párvulos debe prepararlos para asumir un rol pedagógico en el aula para asegurar el desarrollo integral y los aprendizajes esenciales en niños menores a seis años.

Medidas a nivel de Universidades, Institutos Profesionales, Centros de Formación Técnica y Liceos TP:

- Las habilidades blandas o de carácter deben ser promovidas en los estudiantes de la carrera y técnicos, deben considerarse como eje en el perfil de egreso y ser evaluadas en la práctica profesional docente de educadores y técnicos en párvulos.
- La formación inicial de técnicos en educación parvularia debe prepararlos para asumir un rol pedagógico en aula y no sólo asistencial.

- Asegurar que las instituciones que imparten la carrera técnica estén debidamente acreditadas y obedezcan a estándares orientadores de la práctica pedagógica en educación parvularia.
- Contar con centros de práctica de excelencia que sean capaces de guiar procesos de modelaje y andamiaje adecuados para los estudiantes en práctica.

Medidas para el Ministerio de Educación:

- Crear un nuevo sistema o integrar a los técnicos de educación de párvulos a un sistema que contemple Estándares orientadores para formación técnica, Evaluación de competencias pedagógicas y carrera profesional que permita sueldos competitivos a nivel de formación técnica y un desarrollo profesional dentro del cargo.
- Los procesos de educación continua deben estar alineados con los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia, las Bases Curriculares de Educación Parvularia y el futuro Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia.
- Los programas de capacitación y formación continua deben incluir una respuesta a los requerimientos del establecimiento en base a un diagnóstico previo del conocimiento y experticia que poseen los educadores y técnicos.
- Modificar la normativa que establece el Bono de Reconocimiento Profesional para incorporar las actuales menciones que se imparten en las carreras de Educación Parvularia.
- Ofrecer a técnicos en educación parvularia que provienen de establecimientos de enseñanza media, la posibilidad de continuar estudios de nivel superior.



3. Los directivos de salas cunas, jardines infantiles y escuelas que imparten educación parvularia deben valorar y conocer sobre los procesos de aprendizaje-enseñanza particulares de este nivel educativo y trabajar con herramientas de liderazgo para asegurar procesos que velen por el desarrollo integral de los niños.

Medidas para el Ministerio de Educación:

- Realizar un diagnóstico sobre liderazgo de los directores y los equipos directivos en educación inicial en Chile (salas cunas, jardines infantiles y escuelas) y cómo estas prácticas influyen en los aprendizajes de los niños.
- Incluir en los Estándares para las Carreras de Educación Parvularia, el desarrollo de liderazgo pedagógico en la formación inicial de educadores y técnicos en educación parvularia.
- Que los Centros de Liderazgo financiados por el MINEDUC capaciten en el desarrollo de habilidades de liderazgo pedagógico para la educación parvularia, incluyendo a directores de salas cunas y jardines infantiles.
- Construcción de un apartado o suplemento específico para el liderazgo en educación parvularia como parte del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar.
- Incentivar como política educativa la identificación de liderazgos internos en la escuela o a nivel local que puedan potenciar, mediante trabajo colaborativo, los aprendizajes de los niños.
- Que la selección de los directores de todos los centros de educación parvularia que reciben financiamiento público cuenten con la asesoría técnica de la Alta Dirección Pública y los convenios de desempeño tengan compromisos específicos con la calidad de la educación parvularia y orientaciones para su logro.
- Modificar la actual normativa que regula los coeficientes técnicos (Decreto 315) para establecer así la exclusividad del cargo de director del establecimiento, evitando que educadores de aula deban dejar sus funciones para ejercer el rol directivo.
- Asegurar que el Sistema de Desarrollo Profesional Directivo que el Ministerio de Educación está evaluando llevar a cabo, incluya a profesionales de educación inicial y a directivos que se desempeñan en establecimientos de Educación Inicial.

Medidas a nivel de Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica:

- Incluir el desarrollo del liderazgo pedagógico en la formación inicial de educadores y técnicos en educación parvularia, considerarlo dentro de las prácticas profesionales e incorporarlo dentro del perfil de egreso.

Medidas a nivel de establecimientos educacionales:

- Entregar formación y herramientas directivas específicas para el liderazgo en educación inicial a quienes asuman cargos directivos en escuelas que cuenten con este nivel educativo, y a quienes asciendan a estos cargos en salas cunas y jardines infantiles.

- Fomentar la participación de educadores y técnicos en párvulos en capacitaciones sobre liderazgo pedagógico pertinentes a las necesidades de la educación inicial.

4. Se debe facilitar la participación de la familia en educación parvularia dado que son esenciales para el desarrollo integral y el logro de aprendizajes en niños.

Medidas para el Estado:

- Comenzar la discusión sobre una reforma que busque flexibilizar horarios laborales cuando surjan requerimientos de participación por parte de la escuela, permitiendo a las familias estar más presentes en la educación y en la vida de sus hijos.

Medidas a nivel de Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica:

- La formación inicial y continua de los educadores y técnicos incluya estrategias de trabajo práctico con familias.

Medidas a nivel de establecimientos educacionales:

- Facilitar la generación de comunidades de aprendizaje que incluyan a las familias en los establecimientos educacionales.

- Emplear un concepto de familia flexible, diversificado y ampliado, y abrir la posibilidad de participar no sólo a padres y madres, sino también a otros miembros significativos.

- Reconocer y aprovechar las fortalezas que cada familia tiene y que pueden ser facilitadores al momento de involucrar a las familias en educación parvularia.

- Escuelas para padres o adultos significativos, basados en programas de involucramiento familiar efectivos con evidencia de resultados.

- Realizar jornadas de puertas abiertas a la familia enfocadas en lo pedagógico y que propicien espacios de encuentro en los ambientes de aprendizaje.

- Uso de las redes sociales para compartir recursos educativos y consejos en torno al apoyo a los niños.

5. Los procesos evaluativos deben apuntar hacia la mejora de la calidad de procesos en educación parvularia, es decir, hacia la enseñanza y el aprendizaje.

Medidas para el Ministerio de Educación:

- Promover la investigación evaluativa de la calidad de la educación parvularia en distintos niveles. En estos estudios debieran examinarse los diversos factores de calidad de la educación parvularia.
- La información obtenida de la evaluación de la calidad de la educación parvularia debe servir como base para la formación y desarrollo de educadores, así como para mejorar la calidad de los procesos dentro de salas cunas, jardines infantiles y escuelas.
- Que el Marco para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia incorpore criterios y descriptores que aborden la calidad de las interacciones de los educadores con los niños, la calidad de la evaluación, uso efectivo del tiempo, entre otras.
- Potenciar el uso formativo de los resultados de la evaluación docente en Educación Parvularia sobre interacciones pedagógicas.
- Generar un instrumento para la evaluación de desempeño de técnicos en educación parvularia alineado con el Sistema de Evaluación de Desempeño Docente, que tenga un fuerte foco en interacciones y en los otros elementos de calidad de procesos, y que considere un sistema de reconocimiento que permita incrementar sus salarios, de acuerdo a su trayectoria laboral.
- Promover una cultura de evaluación formativa y continua en la educación parvularia.
- Creación por parte del MINEDUC de una Pauta de Evaluación para los aprendizajes esperados de los programas de Educación Parvularia desarrollada a partir de las nuevas Bases Curriculares de Educación Parvularia 2018.
- Que los convenios de desempeño de los Directores electos por Alta Dirección Pública en establecimientos educativos que imparten los niveles NT1 y NT2 tengan compromisos específicos con la calidad de la educación parvularia y orientaciones para su logro.
- Realizar un diagnóstico sobre involucramiento familiar en la educación de sus hijos, y sus intereses y posibilidades de participación.

Instituciones que colaboraron en la elaboración de este documento:







Padre Mariano 181 Piso 11, Providencia, Santiago
Teléfono: (56-2) 2362 12 61

Alcázar 446, Rancagua - Teléfono: (56-72) 2955 120

www.fundacionoportunidad.cl
contacto@fundacionoportunidad.cl
Facebook: /FunOportunidad
Twitter: @Fun_Oportunidad