

DIAGNÓSTICO DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA

**Estudio de cincuenta centros educacionales en la Región
Metropolitana**

Autores:

Gabriela Sánchez - OEI

Rafael Gomez – Instituto IDEA

ELABORADO POR:



PATROCINIO:

idea

INSTITUTO DE EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO EDUCATIVO

2010

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA

Introducción

- Las Metas Educativas 2021

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI, en el planteamiento de las METAS EDUCATIVAS 2021 ha relevado y explicitado su interés por el tema de la educación inicial, planteando **umentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo**.

Los Ministros de Educación reunidos en El Salvador el 19 de mayo de 2008 aprobaron en su declaración final un compromiso que puede tener enormes repercusiones para la educación iberoamericana: acoger la propuesta **“Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”**, comprometiéndonos a avanzar en la elaboración de sus objetivos, metas y mecanismos de evaluación regional, en armonía con los planes nacionales, y a iniciar un proceso de reflexión para dotarle de un fondo estructural y solidario.

Se iniciaba en esa conferencia un ambicioso proyecto para reflexionar y acordar en 2010 un conjunto de metas e indicadores que dieran un impulso a la educación en cada uno de los países. El objetivo final es lograr a lo largo de la próxima década una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables: lograr que más alumnos y alumnas estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participen la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad. Existe, pues, el convencimiento de que la educación es la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y en la inclusión social.

El proyecto surge cuando se celebran los 200 años del traslado de la Corte Portuguesa a Brasil y cuando varios países Iberoamericanos se preparan para celebrar el bicentenario de su independencia. Y se formula con el horizonte de otro año, 2021, en el que otros tantos países vivirán una conmemoración similar.

Parece, pues, que es el tiempo oportuno, de la mano del bicentenario de las independencias, para plantearse un proyecto colectivo que contribuya a dar sentido a las ansias de libertad que recorrieron Iberoamérica hace doscientos años. Un proyecto que articulado en torno a la educación contribuya al desarrollo económico y social de la región y a la formación de una generación de ciudadanos cultos, y por ello libres, en sociedades democráticas e igualitarias.

El planteamiento de las METAS EDUCATIVAS 2021 desarrollado por la OEI, presenta las siguientes metas en relación a la Educación Inicial:

Aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo.

Para ello, se ha establecido para cada una de las metas específicas, su respectivo indicador y su nivel de logro asociado, tal como se presenta a continuación:

1. Meta específica: ***Aumentar la oferta de educación inicial para niños y niñas de 3 a 5 años.***

Indicador: Porcentaje de niños y niñas de 3 a 5 años que participan en programas educativos.

Nivel de logro: Conseguir que entre el 50% y el 100% de los niños de 3 a 5 años reciba atención educativa temprana en 2015 y que el 100% la reciba en 2021.

2. Meta específica: ***Potenciar el carácter educativo de esta etapa y garantizar una formación suficiente de los educadores que se responsabilizan de ella.***

Indicador: Porcentaje de educadores que tienen el título específico de educación inicial.

Nivel de logro: Conseguir que entre el 30% y el 70% de los educadores que trabajan con niños y niñas de 3 a 5 años tenga la titulación establecida en 2015 y que entre el 60% y el 100% disponga de ella en 2021.

Bajo este escenario, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura está impulsando una serie de estudios a nivel Iberoamericano con el objetivo de dar cuenta de la situación en la educación inicial y generar información relevante en la medida que constituya un insumo y mecanismo regulador de la calidad educativa que se está impartiendo; de modo que oriente a los gestores, decisores y responsables de las políticas educativas a tomar decisiones que favorezcan su calidad y pertinencia.

Antecedentes en el marco nacional

En el marco de la Reforma Educacional chilena comenzaron a desarrollarse en los distintitos niveles del sistema educacional, importantes acciones en programas de mejoramiento e innovaci3n pedag3gica que han buscado afectar en forma significativa las condiciones, procesos y resultados de los niveles educativos. Todo ello en un afán intencionado y sostenido de brindar igualdad de oportunidades educativas para todos los ni1os, ni1as y j3venes chilenos.

Dentro del foco de la reforma educacional, el centro ha sido la calidad de los aprendizajes en el aula, los resultados de los estudiantes y el compromiso de avanzar en la incorporaci3n y mantenci3n de m1s ni1os y ni1as y j3venes dentro del sistema.

En el esfuerzo com3n de fortalecer sostenidamente el proceso de desarrollo e implementaci3n de la Reforma Educacional en todos los niveles del Sistema Educacional, para la Educaci3n Parvularia se establecen como prioridades continuar con el aumento en cobertura del sector e instalar el nuevo curr3culo en todo el sector p3blico.

El nivel de Educaci3n Parvularia, el cual ha pasado por diferentes etapas en su evoluci3n hist3rica, cuenta con una institucionalidad especializada, profesionales y t3cnicos propios del nivel, recursos asignados en forma permanente, experiencia y saber acumulado en distintas 1reas.

Chile dispone de tres organismos responsables de hacer efectivas las pol3ticas p3blicas de la Educaci3n Parvularia: la Unidad de Educaci3n Parvularia del Ministerio de Educaci3n, la Junta nacional de Jardines Infantiles JUNJI y la Fundaci3n Integra, las cuales otorgan atenci3n a ni1os y ni1as cuyas edades van desde los 84 d3as hasta el ingreso de la ni1a o ni1o a la Educaci3n General B1sica, sin ser obligatorios ninguno de sus niveles pedag3gicos.

De acuerdo a las edades, la Educaci3n Parvularia se organiza en distintos niveles:

En **TÉRMINOS ADMINISTRATIVOS:**

- 1) **Nivel Sala Cuna**, que incluye:
Nivel Sala Cuna Menor: 84 d3as a 1 a1o
Nivel Sala Cuna Mayor: 1 a 2 a1os
- 2) **Nivel Medio**, que incluye
Nivel Medio Menor: 2 a 3 a1os
Nivel Medio Mayor: 3 a 4 a1os
- 3) **Nivel Transici3n**, que incluye:
Primer Nivel Transici3n: 4 a 5 a1os
Segundo Nivel Transici3n: 5 a 6 a1os

EN TÉRMINOS TÉCNICO PEDAGÓGICOS, la organización establecida por las “Bases curriculares de la Educación Parvularia” es:

Primer Ciclo: 0 a 3 años

Segundo Ciclo: 3 a 6 años

En el contexto del presente estudio las instituciones participantes, a través de la presencia de sus establecimientos en la muestra de la investigación han sido el MINEDUC y la Junta nacional de Jardines Infantiles JUNJI.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN¹

Siendo la principal institución del país en la atención del nivel de Educación Parvularia, el Mineduc tiene como misión “asegurar un sistema educativo equitativo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación sectorial”. El Mineduc es responsable de los Primeros y Segundos Niveles de Transición en los establecimientos Municipales y Particulares Subvencionados del país.

A través de su Unidad de Educación Parvularia perteneciente a la División de Educación General, el Ministerio de Educación tiene la responsabilidad de promover, coordinar, orientar, diseñar y evaluar programas para la Educación Parvularia chilena.

De este modo se pretende proporcionar a los niños y niñas chilenas, “aprendizajes de calidad en complementariedad con las familias, otros actores e instituciones, brindar una educación oportuna, integral, pertinente y equitativa que contribuya al respeto por el derecho a la educación de los niños y niñas desde su nacimiento hasta el ingreso a la enseñanza básica, promoviendo la protección y fomento del bienestar pleno de los derechos de los niños y niñas de acuerdo a su etapa de desarrollo y aprendizaje”.

Programas del MINEDUC en Educación Parvularia

Para fomentar el desarrollo de diversas áreas, Mineduc cuenta con una serie de programas orientados a fortalecer el aprendizaje integral de los niños y niñas:

- **Recursos para el aprendizaje:** considerado como un recurso metodológico potenciador de las interacciones, exploraciones y creaciones de los párvulos, con el fin de promover aprendizajes activos.
- **Programa de Educación de las Ciencias Basado en la Indagación (ECBI) en Educación Parvularia.**
- **Informática Educativa:** entrega de equipos en aula.
- **Fortalecimiento Docente:** con el objetivo de favorecer la actualización de profesionales del siglo XXI, especialmente en el núcleo de Lenguaje Verbal, como parte de un

¹ Fuente: www.mineduc.cl

proceso de continuidad comenzado el año 2007 se cuentan las siguientes actividades: Cursos presenciales, Ejecución de curso b-learning, Proyectos en la Red de Maestras, Jornadas de Reflexión entre otros.

- **Manolo y Margarita Aprenden con sus Padres:** orientado a enriquecer la comunicación verbal y afectiva entre adultos y niños al interior de la familia.
- **Programa Educando en los primeros años:** tiene como fin apoyar a las familias en el proceso de educación de sus hijos e hijas.

JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES (JUNJI)²

La JUNJI es un estamento autónomo vinculado al Ministerio de Educación cuyo fin es atender la educación inicial del país.

Su misión consiste en “brindar educación inicial integral y de calidad –que incluye alimentación y asistencia social- a niños y niñas menores de cuatro años, en situación de vulnerabilidad, garantizando su desarrollo en igualdad de oportunidades, a través de la creación, promoción, supervisión y certificación de salas cuna y jardines infantiles administrados directamente o por terceros”.

Dentro de sus principales objetivos la JUNJI se plantea:

- Ampliar significativamente el acceso a una educación inicial de calidad a niños y niñas menores de cuatro años.
- Mejorar la calidad de los procesos educativos, con énfasis en el **buen trato**.
- Garantizar a las familias usuarias de jardines infantiles particulares la existencia de condiciones para la atención a los niños y niñas, mediante la certificación del cumplimiento de normativas.

JUNJI se encarga además, de la supervisión de los establecimientos de administración directa, tarea que tiene relación con dirigir los procesos educativos; la fiscalización de establecimientos de la sociedad civil a los que se transfieren fondos estatales; y el empadronamiento de salas cuna y jardines infantiles particulares.

A partir de 2007, la JUNJI implementa un inédito modelo de gestión para salas cuna y jardines infantiles, cuyo propósito consiste en impulsar procesos de mejoramiento continuo de la calidad de los servicios que estas unidades educativas proveen.

Esta Institución hace un especial énfasis en el buen trato hacia sus párvulos; a través del fomento del bienestar, la salud y el desarrollo integral de los niños, a fin de que crezcan sanos y a futuro sean adultos que, a su vez, respeten a los más pequeños. El **buen trato** es abordado por JUNJI a través de:

- Departamento de Recursos Humanos, promoviendo el buen trato hacia todos los funcionarios y funcionarias de la institución.

² Fuente: www.junji.cl

- Departamento Técnico-Pedagógico, coordinando todas las acciones tendientes a prevenir eventuales situaciones de maltrato infantil.

Otro aspecto que es resguardo y fortalecido por JUNJI es la relación de la institución con las familias de los niños y niñas. Esta se establece a través de la participación de las familias en los programas educativos apoyando los procesos de aprendizaje de los niños y niñas, dicho apoyo es fundamental ya que es complementario a la tarea que JUNJI realiza. La presencia de la familia colabora en el proceso educativo así como en la gestión que desarrolla el jardín infantil.

Programas Educativos que entrega JUNJI

Esta institución ofrece atención integral a los niños y niñas mediante una variedad de programas que han sido creados por el equipo técnico de JUNJI según las necesidades particulares de los párvulos y de sus familias. Considera el rol protagónico y activo de los niños y niñas y el de mediador de los adultos involucrados en el proceso de aprendizaje, propiciando formas más modernas de aprender y de enseñar.

Los programas educativos son los siguientes:

Programa Jardín Infantil: Jardín Infantil Clásico

Programa Alternativo de Atención:

- Jardín Infantil Familiar
- Jardín Infantil Laboral
- Jardín Infantil Estacional
- Jardín Infantil Intercultural
- Programa de Mejoramiento de Atención para la Infancia

Programa para la Familia:

- Programa Comunicacional
- Programa Conozca a su Hijo (CASH)

POLÍTICAS INSTITUCIONALES

Acorde con su objetivo de fortalecer el nivel de Educación Parvularia, el estado de Chile se ha planteado desde la reforma educacional el año 2001, una serie de políticas orientadas a avanzar en cobertura y calidad para las distintas instituciones encargadas de la oferta del nivel.

Infraestructura y cobertura

El año 2001 fue establecido el Programa de Ampliación de Cobertura para Primer nivel de Transición (4 años). Siendo esta una meta presidencial de los últimos gobiernos, la intención ha sido incorporar al sistema educativo a los niños y niñas de cuatro años que no cuentan actualmente con atención educativa.

La cantidad de cupos se ha incrementado gradualmente cada año, hasta llegar a contar, el año 2007 con recursos que permiten ofrecer este nivel educativo, dentro del sistema

subvencionado, en forma universal, es decir, hacerlo accesible a toda la población de cuatro años.

Dada la gran relevancia que el gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet ha otorgado desde 2006 a la protección de la infancia en Chile, la JUNJI ha asumido como parte fundamental de su misión ampliar la cobertura en el primer nivel de sala cuna, a fin de incorporar a más niños y niñas pequeños del 40% más pobre del país al sistema educativo desde el inicio de su vida.

Esta estrategia, que forma parte de las políticas públicas de Chile que tienden a resguardar los derechos de los niños y niñas y a considerarlos como centro, apunta a crear igualdad desde la cuna y, por ende, una sociedad más justa y equitativa que termine con el círculo vicioso de la pobreza, valore a todos sus miembros y les ofrezca a ellos todas las posibilidades de desarrollarse plenamente y en todos los ámbitos.

Alimentación

Para el Mineduc, es la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, JUNAEB, la encargada de otorgar alimentación a los establecimientos Municipales y Particulares Subvencionados. El programa de alimentación del Mineduc denominado PAE, Programa de Alimentación Escolar, tiene por objeto “entregar servicios de alimentación para las edades comprendidas entre el Primer y Segundo Nivel de Transición”, al mismo tiempo en que Mineduc se hace cargo del fortalecimiento de la dieta de niños y niñas, el programa de alimentación escolar aporta a la retención y a mejorar las condiciones de concentración de niños y niñas al interior de las aulas.

Por su parte, a través de su programa de alimentación, JUNJI “entrega una alimentación de calidad acorde a las actuales necesidades energéticas y nutricionales de los párvulos”. Contando con una nutricionista responsable en cada Jardín y Sala Cuna, JUNJI entrega alimentación saludable diariamente a sus niños y niñas, fomentando a través de los años un cambio en el patrón dietario lo cual ha tenido como resultados múltiples avances en materia de salud “generando un impacto en el estado nutricional de los niños y niñas, reflejado en una alta recuperación de los niños en riesgo de desnutrición y desnutridos y de los niños con sobrepeso y obesos”.

Calidad

En el marco de la Reforma Educacional el Ministerio de Educación ha estado desarrollando un conjunto de acciones destinadas a fortalecer el nivel de Educación Parvularia en sus distintos niveles educativos, en función de propiciar más y mejores aprendizajes para los niños y niñas.

Antes del comienzo de la Reforma Educacional, las distintas instituciones que atienden a la Educación Parvularia poseían diversos referentes curriculares, los Programas del Nivel de Transición en el caso de los establecimientos con dependencia de la Unidad de Educación Parvularia de Mineduc, como así mismo, por su parte JUNJI e INTEGRA contaban con sus propios programas.

En miras de avanzar en equidad, surge la necesidad de contar con un marco curricular actualizado, es decir, un solo referente para las distintas instituciones que ofrecen educación parvularia (Mineduc, JUNJI, INTEGRA) con el fin de igualar la calidad de oportunidades educativas para todos los niños y niñas atendidos.

Es así como en la primera etapa de la reforma educacional en el nivel, el año 2001 culmina un proceso de construcción curricular que integra los nuevos aportes del mundo científico en su elaboración y que cuenta con gran participación de diversos actores del mundo de la Educación Parvularia. De este modo, este mismo año, se aprueban y presentan las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP).

Este nuevo marco curricular orienta todas las modalidades de atención en el país (formales y no formales) y presenta una actualizada concepción del niño y de la niña en la cual, asumiendo que estos deben ser sujetos protagonistas de las experiencias educativas, las intervenciones para el nivel deben desarrollarse “privilegiando y reconociendo las fortalezas de diverso tipo de niños y niñas y favoreciendo las potencialidades por sobre las carencias”(BCEP).

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia integran los aportes más recientes desde el campo de las neurociencias y de la Psicología, recogiendo paradigmas esenciales de la Educación Parvularia como “la importancia de la formación valórica en las niñas y los niños, la relevancia de la familia como primera educadora; la búsqueda del bienestar pleno de los niños y niñas, la importancia del juego y de la creatividad, entre otros”(BCEP). Por otra parte se suma a lo anterior la incorporación de nuevos temas de carácter emergentes como la perspectiva de género, el medio ambiente, la interculturalidad, etc.

El proceso de apropiación de este nuevo material comienza el año 2002 con una serie de estrategias para la implementación curricular tanto en Mineduc como en los establecimientos de JUNJI.

A la fecha, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia son el marco de referencia que orienta las prácticas en todas las instituciones vinculadas al estado que atienden a los niños y las niñas de nuestro país, definiendo los objetivos y contenidos esenciales y las orientaciones sobre el para qué, el qué y el cuándo de los aprendizajes en los párvulos y estableciendo una base cultural esencial para todos ellos.

Calidad en Educación Parvularia

Uno de los temas que concentra mayor atención en nuestro país gira en torno a la intención generalizada de ofrecer a los niños y niñas una oferta educativa de calidad. Esta preocupación concordante con el interés internacional por definir dicho concepto tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo, lleva en su origen la intención de estimular de manera pertinente el desarrollo y el aprendizaje en una etapa fundamental para la vida como es la infancia, y a través de ello generar la posibilidad de revertir situaciones de desigualdad e inequidad.

El concepto de calidad, se encuentra determinado por su dificultad de ser definido de manera estandarizada para todos los países y comunidades, en tanto responde siempre a diferentes momentos históricos, diversas visiones y perspectivas de un amplio número de grupos de decisión: gobiernos nacionales y locales, padres, niños y niñas, empleadores y sostenedores, etc.

Pese a lo anterior, en las tendencias generales de la Educación Parvularia del presente siglo se identifican algunos lineamientos de carácter transversal en los cuales se reconoce³:

³ www.mineduc.cl

- Una preocupación importante por el aprendizaje desde el nacimiento, aprovechando las potencialidades que tienen los niños y niñas, sobre todo las señaladas por las neurociencias.
- El cambio de eje desde una pedagogía compensatoria a una pedagogía que potencie fortalezas.
- Sustentado en una nueva conceptualización del párvulo: una mayor consideración del niño y niña como protagonista de su aprendizaje, lo cual se traduce en una mayor conciencia de sus capacidades y posibilidades por parte de él mismo.
- El fortalecimiento de la familia y de otras redes de apoyo locales.
- Un énfasis en la calidad intencionada y crítica de los contenidos de la Educación Parvularia, en este sentido se destaca una educación más contextualizada de acuerdo a temas emergentes de carácter mundial como la perspectiva de género, el medio ambiente, vida saludable, entre otros.
- Un mayor énfasis en la identidad y autoconcepto en el niño y niña.
- Una mayor amplitud en el desarrollo de las habilidades cognitivas.
- Aspectos metodológicos como el estilo educativo en la práctica pedagógica: las interacciones afectivas y cognitivas de calidad, resaltándose en este aspecto además, la importancia del juego en esta etapa de la vida.⁴

Otras variables se suman como factores relativos a la calidad en la propuesta educativa, un factor central sin duda, es la propuesta curricular y las orientaciones técnicas que se hacen para el nivel, la cual determina lo que se espera que aprendan los niños y niñas, cómo lo deben aprender, para qué y en qué momento. En este contexto la oferta entregada se encuentra determinada por un conjunto de otros aspectos que rodean a la implementación del currículum en sus particularidades.

En este sentido aparecen de forma relevante, envolviendo la práctica pedagógica, las características físicas de los espacios de aprendizajes, los recursos con que cuentan los centros educativos en sus dimensiones humanas y materiales, las condiciones laborales y personales de las/os educadoras, sus teorías y creencias implícitas, los proyectos educativos de los centros, los liderazgos que los orientan, etc.

Algunos criterios básicos que deben estar presentes en la discusión que enmarca la preocupación por propiciar una oferta educativa que acuda a dar respuesta de calidad, implicaría tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Definición de los sentidos y líneas básica del proyecto educativo.
- Definición de aspectos de gestión básicos, esto permitiría una administración democrática y en función del proyecto educativo.

⁴ Fuente: www.mineduc.cl

-
- Definición, socialización y explicitación de los aprendizajes más relevantes que se plantean para el grupo y para cada niño/a.
 - Definición coherente de ciertos aspectos estructurales con relación al proyecto educativo, entre estos: forma de organizar los grupos, adultos que participan, espacios que se van a utilizar y su organización, organización y buen aprovechamiento del tiempo diario, formas de encuentro del equipo y perfeccionamiento, etc.
 - Definición e implementación de un sistema de seguimiento y documentación de la aplicación coherente, factible y aportador.

Principios que deben presidir la Educación Parvularia

Los aspectos fundamentales que orientan la práctica pedagógica de este nivel son descritas para los fines de esta investigación desde la perspectiva de la experta española Gema Paniagua creadora de los instrumentos de levantamiento de información; y desde las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP), en su calidad de marco de referencia que orienta las prácticas en todas las instituciones vinculadas al estado, que atienden a los niños y las niñas del nivel de educación parvularia en nuestro país, definiendo los objetivos y contenidos esenciales y las orientaciones sobre el para qué, el qué y el cuándo de los aprendizajes en los párvulos y estableciendo una base cultural esencial para todos los niños y niñas.

A continuación se describe en primer lugar el rol de la educadora de párvulos, para continuar con los principios que orientan la práctica pedagógica de la Educación Parvularia. Finalmente se describen los contextos para el aprendizaje propuestos y descritos por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP).

Rol Educadora

Junto con el rol tradicional de formadora y modelo de referencia para los niños y niñas que se asigna a las educadoras del nivel de Educación Parvularia sumado al de la familia; las Bases Curriculares del nivel hacen una apuesta amplia y compleja en la cual se confiere a la educadora un rol de carácter innovador, el cual confía en sus posibilidades como diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, dentro del cual su papel de seleccionadora de los procesos de enseñanza y de mediadora de los aprendizajes es crucial. Junto con ello, el concebirse como una permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas que se organizan en torno a los requerimientos de aprendizaje de los párvulos, constituye también una parte fundamental de su quehacer profesional (BCEP).

Desde esta nueva mirada las educadoras de párvulos tienen la responsabilidad de liderar el proceso de enseñanza-aprendizaje, planificando, implementando y evaluando el trabajo educativo en todos sus aspectos. Para esto, deben reflexionar constantemente con sus pares sobre su práctica y conformar redes permanentes de comunicación y trabajo con la comunidad y, en especial, con la familia, sobre las necesidades, fortalezas e intereses de crecimiento, desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas. Junto con ello, es responsabilidad del educador, promover con otros profesionales, técnicos de Educación Parvularia y colaboradores de su centro, jardín o unidad educativa, la conformación de un equipo de trabajo para reflexionar, diseñar y evaluar la implementación del currículum del nivel.

Educación integral

Se considera fundamental la necesidad de potenciar el desarrollo integral de los alumnos y alumnas, presentando atención a vertientes emocionales, motrices, cognitivas, sociales y comunicativas. En educación infantil el planteamiento se caracteriza por ser más equilibrado que en los otros niveles educativos, y por estar más libre de la fuerte presión de los contenidos cognitivos, en este sentido Paniagua ve en el nivel una posibilidad “más realista de plantearse llevar a cabo una enseñanza integral”.

En función de lo anterior, es característico del profesorado de esta etapa el interés por el bienestar del niño, la preocupación por su desarrollo motor, la sensibilidad ante su integración social, entre otros aspectos.

Pese a que un trabajo integrado de los aprendizajes del nivel de Educación Parvularia es una tarea en ocasiones compleja, es necesario tener en mente todos los aspectos del desarrollo y trabajar en ellos de forma equilibrada.

En este sentido las BCEP enfatizan esta necesidad de trabajar los aprendizajes de manera integral en su **Principio de Unidad**, el cual entiende a los niños y niñas “como personas esencialmente indivisibles, pues enfrentan todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia que se les ofrece, lo cual implica que es difícil caracterizar un aprendizaje como exclusivamente referido a un ámbito específico”.

Significatividad

Desde una concepción actualizada de las capacidades de los niños y niñas de 0 a 6 seis años, ellos son concebidos como agentes activos de sus aprendizajes dejando en el pasado la antigua visión de meros receptores pasivos de los contenidos que se le transmiten.

En este sentido Paniagua refuerza la idea de que, para que los niños y niñas realmente integren la información que les llega, “es necesario que los niños y niñas experimenten, observen, hagan, y escuchen y lo “enganchen” con sus esquemas y conocimientos previos, es decir, tenga sentido para ellos y ellas”. Lo cual permita, de este modo, el desarrollo de un aprendizaje significativo (y no repetitivo) que sea capaz de perdurar en el tiempo.

Al respecto la bases curriculares de la Educación Parvularia proponen el **Principio Pedagógico de Significado** en cual se afirma que “una situación educativa favorece mejores aprendizajes cuando considera y se relaciona con las experiencias y conocimientos previos de las niñas y niños, responde a sus intereses y tiene algún tipo de sentido para ellos, implicando que para la niña o el niño las situaciones educativas cumplen alguna función que puede ser lúdica, gozosa, sensitiva o práctica, entre otras”.

Motivación

En concordancia con lo anterior la autora española destaca la importancia de lograr motivación hacia al aprendizaje en niños y niñas, siendo fundamental para lograr el desarrollo de un aprendizaje significativo asegurar que este aspecto esté resguardado, es decir, que esté siempre presente en las consideraciones de las educadoras.

En esta línea Paniagua afirma que el mayor protagonismo de los niños y las niñas se consigue no en torno a las elecciones adultas si no aprovechando y partiendo de los intereses que ellos manifiestan, lo que permite variar, adecuar y ajustar los temas y las propuestas de trabajos.

Por lo tanto lo que se espera de los/as educadoras es que “hagan un esfuerzo continuado de escucha activa hacia niños y niñas, mostrándose receptivos a aquellas cosas que suscitan el interés de sus alumnas y alumnos y aprovechando estas circunstancias para que los niños indaguen, representen, contrasten opiniones y ejerzan solidaridad, entre otros”.

De esta manera es el adulto a cargo de la mediación quien al interior del aula tiene la importante función de expandir el mundo inmediato del niño para incentivarlo y comprometerlo en su propio aprendizaje de modo que se convierta en real sujeto de éste.

Experimentación

Desde la concepción de niño y niña como partícipe protagónico de su aprendizaje, la experimentación activa del medio físico se transforma en una fuente esencial de conocimiento para ellos y ellas: “necesitan actuar sobre los objetos, comprobar el resultado de sus acciones sobre materiales variados y en situaciones diversas” (Paniagua y Palacios, 2005). Es por ello que distintos contextos pueden ofrecerles oportunidades muy diversas en cuanto a lo activa de su participación en las distintas experiencias de aprendizajes.

En este sentido Paniagua reconoce que si bien la idea de una pedagogía basada “exclusivamente” en la acción es difícil de sostener, es la educadora quien debe resguardar que

niños y niñas sean parte de un ambiente que posibilite su estimulación y demande su capacidad de exploración.

Los adultos en todas las edades, son buenos mediadores entre el mundo de los objetos y de los niños y niñas, ya sea poniéndoselos al alcance, velando por evitar riesgos o ayudándole a categorizar la realidad. Cuando los párvulos avanzan en edad los compañeros van constituyéndose, en una fuente insustituible de iniciativas, contraste de opiniones, etc., en estos casos es responsabilidad de las educadoras crear las instancias que posibiliten relaciones enriquecedoras entre pares.

Interacciones

El tipo de interacciones que se generan en la etapa de desarrollo en que los niños y niñas asisten a la Educación Parvularia, son determinantes para lograr aprendizajes con el entorno que los circunda. Para que estas interacciones sean positivas y enriquecedoras, es indispensable que se presenten variadas condiciones: “que se desarrollen en un clima de afecto y seguridad, que haya una cierta estabilidad en las referencias, que se den interacciones personalizadas adulto-niño, que se potencie realmente la actividad conjunta entre iguales y que el adulto supervise y, en caso de necesidad, regule las interacciones” (Paniagua y Palacios, 2005).

Por ello, la principal responsabilidad de crear un clima afectivo y relacional positivo recae directamente en la educadora: “Además de mantener actitudes afectuosas con cada niño y con el grupo en su conjunto, la educadora debe ser capaz de crear las condiciones en el aula - actividades, agrupamientos, materiales- que favorezcan relaciones constructivas y que ayuden a superar los inevitables conflictos entre iguales” (Paniagua y Palacios, 2005).

Por otra parte y en línea con lo anterior, el enriquecimiento social que aporta la escuela dejaría de ser tal si los niños, pasaran por un sin fin de manos, se produjera una situación para la que no están preparados o que no fuera enriquecedora.

En cuanto a las relaciones entre iguales, según van creciendo los niños van aumentando su interés por los otros. En este sentido la autora española destaca la importancia de la ayuda entre compañeros o pares, ello en tanto estas relaciones potencian todo tipo de aprendizajes: motores, cognitivos y de lenguaje, de forma incluso más eficaz que las intervenciones de los adultos.

Estas interacciones, las de carácter constructivo, se potencian en la medida que existe una apuesta decidida por potenciar la colaboración por parte de la educadora junto a una cuidadosa organización de los agrupamientos y una debida mediación.

Por lo tanto, como destacan las B CEP a través de su **Principio pedagógico de Relación** “las situaciones de aprendizaje que se le ofrezcan al niño deben favorecer la interacción significativa con otros niños y adultos, como forma de integración, vinculación afectiva, fuente de aprendizaje, e inicio de su contribución social”, lo que exigiría “generar ambientes de aprendizaje que favorezcan las relaciones interpersonales, como igualmente en pequeños grupos y colectivos mayores, en los cuales los modelos de relación que ofrezcan los adultos juegan un rol fundamental”.

Las interacciones de los adultos con los niños y niñas

Se describe a continuación algunas condiciones, particularmente importantes para crear un clima favorable de interacciones entre los adultos y los niños y niñas (B CEP):

- Establecer vínculos afectivos sólidos con los niños y niñas, que los hagan sentirse queridos, seguros y aceptados por los adultos que los rodean, permite una mejor

comunicación con ellos y una mayor apertura e iniciativa para enfrentar las experiencias de aprendizaje.

- Es importante que las interacciones entre adultos y niños y niñas sean espontáneas y fluidas, conjugando las distintas necesidades y modos de ser tanto de los niños y niñas como de los adultos, en un clima de respeto.
- En el contexto de jardines, centros u otras unidades educativas, las relaciones de los adultos con los niños y niñas -sin perder su naturalidad- deben estar dotadas de intención educativa, tendiendo a potenciar en todo momento los aprendizajes esperados.
- En la relación de los adultos con los niños y niñas se debe ver reflejado el espíritu, los principios y valores que se hayan definido en el proyecto o plan de las diferentes unidades educativas y aquellos que se enfatizan el currículum.
- El adulto debe velar para que las dificultades que surgen en la convivencia cotidiana con los niños y niñas se resuelvan en un clima de buen trato y no violencia, considerando en todo momento su calidad de sujetos de derechos y velando por que éstos sean promovidos, cautelados y respetados por los distintos adultos que forman parte de la comunidad educativa.

La interacción de los niños y niñas entre sí

Del mismo modo que la relación del niño y niña con el adulto es determinante en el camino al aprendizaje, en la medida que los niños crecen las relaciones con los demás niños y niñas va tomando igual grado de importancia. “Los pares actúan como grupo de referencia, sirviendo de modelos para orientar las formas de actuar”. Por ello, y en función de favorecer los aprendizajes de niños y niñas las BCEP afirman que las interacciones tienen un carácter positivo cuando se procura:

- Organizar los grupos de niños y niñas en forma permanente, analizando las ventajas que ofrecen los diferentes tipos de agrupaciones (familiares, homogéneas o mixtas), cuidando que en todas ellas se favorezca el establecimiento de vínculos afectivos, las relaciones de cooperación y el sentido de pertenencia de acuerdo al desarrollo y características personales de ellos.
- Promover paulatinamente actividades en grupos pequeños y más amplios, que permitan alternar con niños y niñas de la misma edad con diferentes fortalezas, intereses y habilidades y con niños y niñas de edades heterogéneas. Esta última situación es propicia para otras relaciones sociales y para un mayor conocimiento y respeto de las diversidades personales.
- Promover los conocimientos, saberes y experiencias que tienen los niños y niñas en diferentes temáticas, actividades o contenidos, de manera que ellos aporten también a los aprendizajes de los demás, favoreciendo a la vez la valoración de sí mismos.

Personalización y Diversidad

La experiencia sugiere que en los distintos contextos educativos no son infrecuentes las discriminaciones en función de la capacidad o el origen social. Es común encontrar centros que hacen una selección sutil del alumnado y orientan a los niños con más dificultades hacia otros establecimientos (con menos exigencias en su proceso de admisión o escuela

especiales), con la disculpa de que no cuentan con medios suficientes para su correcta atención.

En este sentido, para Paniagua la responsabilidad es de las comunidades escolares quienes deben ajustar la respuesta educativa a las distintas necesidades de niños y niñas: “la enseñanza individualizada es uno de los principios más defendidos en todos los ámbitos de educación infantil”.

Pese ello la autora afirma que respetar la individualidad cuando se trabaja en grupos grandes puede resultar complejo para la educadora en ocasiones, pues implica pensar en actividades que respondan a los diferentes intereses y que permitan trabajar a distintos niveles dentro de una misma aula, lo que en ciertas oportunidades implica contar con ciertos recursos- como tiempo para planificaciones y/o con un mayor número de personal- que en los centros no se encuentran disponibles.

Pese a lo anterior es fundamental para Paniagua que las educadoras tengan presente en función de dar respuesta a la diversidad de estilos y ritmos, que “el predominio de actividades del tipo “todos lo mismo” muy difícilmente orientan la enseñanza hacia una de tipo personalizada”, si no que por el contrario, este tipo de actividades supone una escasa individualización.

La autora destaca además que las propuestas genuinamente infantiles deben huir de los planteamientos uniformadores, deben esforzarse en generar actividades en pequeños grupos, fomentar el protagonismo de la iniciativa del niño y entregar diversidad de actividades.

Diversidad

Profundizando en el tema de la diversidad Paniagua reconoce que son muchas las fuentes de diversidad que dan lugar a grupos de niños y niñas siempre diversos. En teoría, a no ser que los esquemas adultos y la respuesta educativa sean muy estereotipados y uniformadores, esto no debiera ser entendido como una dificultad. Por el contrario, para la experta española, una visión flexible y reconocedora del papel y el valor de las diferencias, permite una conciencia mayor de las posibilidades y recursos de cada cual, que otra más rígida y estandarizada.

Una mirada de la educación que pretenda dar respuesta a la diversidad de los niños y niñas requiere de una intervención educativa la cual no debe centrarse sólo en cierto tipo de niños y niñas (sean los que van muy bien o los que tienen necesidades especiales, por ejemplo), por el contrario todos deben recibir una atención específica de forma habitual y en función de sus necesidades “si el planteamiento es flexible, se produce con naturalidad la dedicación del adulto a distintos aspectos en diferentes niños y niñas en cambio si el sistema es rígido, la atención distará de ser personalizada y se habrá desaprovechado una magnífica oportunidad para hacer una buena educación infantil” (Paniagua y Palacios, 2005).

Ante la natural diversidad de capacidades de quienes llenan las aulas de la Educación Parvularia, la única respuesta válida es aquella que aborda con equilibrio contenidos de todo tipo, pero que por sobre todo contempla con naturalidad resultados y ritmos distintos según los niños y niñas.

En palabras de Paniagua, lo que se debiera evitar es que se haga una oferta educativa homogénea y que luego se tolere que cada cual aprenda lo que pueda y como pueda. Una buena respuesta educativa sería aquella que cubre las necesidades de aprendizaje y desarrollo de todos los niños y niñas y busca ajustarse a las necesidades y capacidades de cada cual según su perfil. Esto supone hacer, dentro del aula, una oferta variada que dé respuesta a la diversidad y en la que se tomen las medidas adecuadas a cada situación personal.

Familias

En funci3n de la importancia de la familia en estas edades como por la necesidad de cierta coordinaci3n entre los dos mundos del ni1o: la casa y la escuela, la colaboraci3n de las familias en esta etapa es considerada esencial.

Las familias tienden a estar mucho m1s pr3ximas al contexto escolar cuando las ni1as y los ni1os son peque1os, lo cual puede ser una gran oportunidad seg1n la disposici3n de los centros hacia ellas, pues son las familias las que constituyen la principal fuente de la cual los profesionales y t1cnicos pueden nutrirse en tanto el conocimiento que tienen los padres de sus hijos e hijas, informaci3n necesaria para tener diagn3sticos m1s completos y certeros y as1 dotar de mayor intenci3n educativa las acciones orientadas a los ni1os y ni1as.

La Educaci3n Parvularia comparte con la familia la labor educativa, complementando y ampliando las experiencias de desarrollo y aprendizaje, junto con otras instituciones sociales. Por ello es fundamental que se establezcan l1neas de trabajo en com1n y se potencie el esfuerzo educativo que unas y otras realizan en pos de los ni1os y ni1as.

Pese e a lo anterior, en lo que respecta a la experiencia de los centros en trabajo con las familias, en muchos casos se puede apreciar que la participaci3n de 3stas en las comunidades educativas suele ser m1s formal que real, y que muchas escuelas y colegios a1n no son suficientemente transparentes y abiertos a las familias (el acceso restringido a las aulas, la informaci3n insuficiente, etc.) y que las experiencias de trabajo conjunto con familias suelen ser muy escasas.

Una educaci3n parvularia de calidad, con incidencia real en el desarrollo actual y futuro de los ni1os, supone dar mucha importancia al trabajo con familia, desde planteamientos reflexivos y fundamentados, para contribuir a que los padres y madres se sientan competentes, a que tengan acceso al conocimiento actual sobre la evoluci3n y la educaci3n de los ni1os y ni1as peque1os y a que desarrollen expectativas positivas hacia sus propios hijos e hijas y hacia el mundo educativo; "es debido a ello que los jardines infantiles, centros u otras unidades educativas, deben generar condiciones para producir acercamiento, confianza y la seguridad necesaria para que las familias se sientan parte de la comunidad educativa y contribuyan al aprendizaje de sus hijos" (BCEP).

Juego

"A estas edades el juego no s3lo es diversi3n" como expresa la autora espa1ola, si no que es tambi3n descubrimiento, afianzamiento y aprendizaje sobre cosas y relaciones. Adem1s de su aprovechamiento cognitivo y social, el juego tiene una gran utilidad emocional para los ni1os y ni1as, porque a trav3s de 3l se expresan conflictos y se resuelven tensiones. A trav3s suyo los ni1os y ni1as muestran su mundo, cuentan sus preocupaciones o tensiones y al mismo tiempo las expresan y liberan.

Por eso es tan importante para ellos tener oportunidades para dar salida a todo el caudal de conocimiento y emociones, de exploraci3n y expresi3n, que el juego contiene.

El **Principio Pedag3gico de Juego** de las BCEP refuerza la necesidad de enfatizar en el car1cter l1dico de las experiencias y actividades de aprendizaje, "pues a trav3s de 3l, que es b1sicamente un proceso en s1 para los p1rvulos y no s3lo un medio, se abren permanentemente posibilidades para la imaginaci3n, lo gozoso, la creatividad y la libertad". Por ello es esencial que en la Educaci3n Parvularia el juego no se convierta en el premio para despu3s del trabajo, si no m1s bien que tenga un papel central en las metodolog1as de trabajo al interior del aula, logrando ser una de las formas habituales de trabajar.

Contextos para el aprendizaje⁵

1. Planificación

La planificación constituye un aspecto fundamental dentro de todo proceso de desarrollo curricular ya que coordina y explicita los principales propósitos de todos los agentes, factores o componentes del currículo.

Este aspecto tiene el fin de generar una propuesta consistente, que considere a la vez los propósitos del proyecto específico de cada comunidad educativa, de manera de contribuir a la implementación tanto del currículum del centro como de otros aspectos que fortalezcan el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas.

La planificación del trabajo con los niños y niñas implica la selección, jerarquización, ordenamiento en secuencias y gradualidad de los aprendizajes esperados, como así mismo, la definición y organización de los diversos factores que intervienen: comunidad educativa, espacio, tiempo y los recursos de enseñanza a emplear. También se espera que la planificación oriente los procesos evaluativos que se aplicarán.

2. Conformación y funcionamiento de comunidades educativas

La comunidad educativa está conformada por todas las personas que directa o indirectamente están involucradas en la educación de los niños y niñas y que comparten el propósito de contribuir efectivamente en sus aprendizajes.

La mutua consideración, coordinación y cooperación, unidos a la reflexión y diálogo permanente que se desarrolle entre los educadores, la familia y otros miembros de la comunidad, son centrales para favorecer que las diversas experiencias y oportunidades educativas de los niños y niñas, sean más consistentes y efectivas.

Dada la variedad de modalidades educativas que se desarrollan en Chile y los distintos actores que en ellas participan, la conformación de estas comunidades educativas debe recoger la diversidad socio-cultural y personal, en especial de las familias y también de otros miembros de la comunidad, reconociendo y valorando sus características y aportes al crecimiento, desarrollo y aprendizaje de los niños. La responsabilidad, el conocimiento, la proximidad y la vinculación que ellos tienen con los niños y niñas son un aporte insustituible al quehacer profesional de la educadora de párvulos.

Una comunidad activa y comprometida con el aprendizaje de los niños y niñas contribuye a dar soporte valórico y cultural a las experiencias educativas, en el contexto de sus características, creencias, saberes y tradiciones. De esta manera, la participación de todos estos actores que se suman a la labor educativa común, que se realiza para y con los niños y niñas, tiene directa relación con la capacidad de darle mayor sentido y pertinencia a los proyectos educativos que se desarrollarán a partir del currículum del nivel o a los ya definidos por los centros, jardines o establecimientos educacionales.

Comunidades educativas

La relación que se establece entre los distintos adultos que conforman una comunidad educativa, además de representar modelos que los niños y niñas tenderán a reproducir,

⁵ Fuente: Bases Curriculares de la Educación Parvularia – Mineduc.

determina de manera importante la confluencia de recursos físicos, sociales, afectivos y de distinta naturaleza, que contribuyen a generar mejores condiciones para el logro de los aprendizajes esperados en los niños y niñas. Desde esta perspectiva algunos criterios orientadores que entregan las BCEP son:

- El trabajo en equipo es una condición clave para enriquecer los ambientes educativos en Educación Parvularia. Las relaciones de colaboración, la sana convivencia, la reflexión técnica, el espacio para la creatividad y la contribución de cada uno de sus miembros y la corresponsabilidad frente al aprendizaje de los niños y niñas son aspectos necesarios de considerar en las relaciones que establecen los adultos que conforman los equipos técnicos educativos.
- La relación con los padres favorece el aprendizaje de los niños y niñas en tanto los agentes educativos pueden potenciar o reorientar técnicamente los patrones de crianza de la familia que en esta etapa de la vida constituye el principal y más permanente espacio de socialización y aprendizaje para los niños y niñas.
- La relación con otros actores de la comunidad e instituciones del entorno más próximo permite sumar y coordinar esfuerzos de modo de generar mejores condiciones para los niños y niñas al interior de las unidades educativas.

3. Espacio educativo

Desde las BCEP el espacio educativo es concebido como “la conjunción de los aspectos físicos (la materialidad, la luz, el diseño, la ventilación, las dimensiones, entre otros) con los aspectos organizacionales, funcionales y estéticos (la distribución del equipamiento, la disposición de los materiales, etc.) propios del ambiente de aprendizaje”.

Todas estas denominaciones aluden tanto a la selección de las condiciones físicas espaciales como a la organización, distribución e implementación de los diversos recursos y materiales, provocando con ello efectos concretos en la funcionalidad de los espacios, en el tipo de interacciones que se generan y en el desarrollo de las prácticas pedagógicas. El espacio educativo es una pieza fundamental para el desarrollo de los aprendizajes esperados.

La relevancia de un ambiente que ofrece ricas y variadas oportunidades para favorecer el juego, la exploración, la curiosidad y la interacción recae de manera directa en la calidad de los aprendizajes.

En la actualidad, cuando se hace referencia al espacio educativo, no sólo se está aludiendo a la sala de actividades de un establecimiento sino a los más diversos escenarios donde se organizan y tienen lugar relaciones educativas. Lo importante es la selección y/o adaptación de estos ambientes, de acuerdo a los propósitos del proyecto educativo que se desea implementar.

Desde esta perspectiva, el espacio educativo se constituye en un eje dinamizador de múltiples posibilidades y se transforma y adapta a los principios pedagógicos y a los aprendizajes esperados explicitados en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

En relación a los espacios físicos, es importante agregar que las distintas instituciones cuentan con una normativa técnica oficial que regula las condiciones mínimas que deben cumplir las diferentes dependencias de la planta física de los centros del caso. En estas disposiciones se cautela la distribución de los recintos, sus respectivas capacidades y el estado general que debiera tener todo local educativo.

Criterios que establecen las BCEP a considerar para el diseño y organización del espacio:

a) Proveer un conjunto de condiciones físicas básicas que garanticen la integración, la seguridad, el bienestar y la exploración confiada de las niñas y niños. Ello implica:

- Responder a requerimientos básicos, como por ejemplo: mantención de infraestructura de manera de resguardar situaciones de peligro; distribución y adaptación de recintos de acuerdo a su funcionalidad; respeto a la superficie mínima que requiere un niño o niña para sus necesidades de movimiento; ventilación y luminosidad adecuadas, entre otras.
- Considerar las adaptaciones necesarias para favorecer la incorporación de niños y niñas con necesidades educativas especiales.
- Favorecer el cuidado y conservación de un entorno natural y artificial externo que ayude a generar ambientes saludables para los niños y niñas.

b) Implementar un ambiente que favorezca: el juego, la exploración, la curiosidad, la interacción, el movimiento y la creatividad. Para ello se recomienda:

- Seleccionar materiales de diversas características: naturales, elaborados, reciclables, de manera que estos permitan a las niñas y niños contactarse con una amplia variedad de recursos. Asimismo, el análisis de la finalidad pedagógica y las funciones que proporcionan cada uno de ellos son otra fuente fundamental para precisar los requerimientos que se deben considerar al momento de seleccionar los materiales.
- Cautelar que los materiales estén adecuadamente organizados y seleccionados de acuerdo a las características de los niños y niñas y de los aprendizajes esperados. La ubicación, disposición y organización son componentes que enriquecen la relación de los niños con los materiales.
- Responder oportunamente a los requerimientos educativos, a través de la renovación, organización dinámica y funcional tanto de los materiales como del equipamiento, para propiciar diversas actividades e interacciones (de pequeños grupos, del grupo total).
- Integrar elementos (visuales, auditivos, táctiles) de otros ámbitos culturales además de los propios: nacionales, latinoamericanos o de otros contextos, de manera que permitan a los niños y niñas ampliar su visión del mundo y de los elementos que lo componen.
- Procurar que la organización del espacio y los elementos que se incorporan sean coherentes con los propósitos educativos que propone el currículum del nivel.
- Favorecer, a través de la flexibilidad y organización de los espacios, diferentes interacciones de los niños y niñas en pequeños grupos, grupos mayores o con el grupo total.

c) Generar un ambiente físico de aprendizaje: grato, afectivamente significativo y estéticamente agradable que permita a los niños y niñas sentirse cómodos y acogidos. Este criterio implica:

- Seleccionar elementos del medio natural y sociocultural de tal forma que, junto con otorgar una diversidad de experiencias de aprendizaje, se favorezcan a la vez vínculos de identidad con el ambiente más cercano y el interés por explorar y experimentar con elementos que están a su alcance.
- Cautelar que los aspectos estéticos tengan relación con las características y necesidades de los niños y niñas, el contexto cultural y la función que cumple ese determinado espacio.
- Considerar que los niños y niñas también requieren participar de la ambientación de su espacio, de acuerdo a sus posibilidades.
- Considerar dentro de la organización y distribución del espacio un área o recinto específico para acoger a la familia; facilitando las oportunidades de encuentro y reuniones que beneficiarán las diferentes iniciativas de participación.

Materiales

El respeto a la diversidad de niños y niñas supone que estos puedan elegir los materiales en gran parte de las actividades. Esto a su vez implica fomentar su autonomía tanto para hacerse con un objeto como para guardarlo.

Respecto de la organización y orden de los materiales en el aula, Paniagua sugiere que la recogida de material, es una actividad que debe impulsar no sólo buenos hábitos de orden y responsabilidad si no que también debe servir de ejercicio cotidiano de clasificación, comparación de cantidades, identificación de cualidades, etc. en suma, contribuir al desarrollo de otros aprendizajes.

En cuanto a la cantidad de material al interior de las aulas, la autora española señala que los extremos son negativos, la escasez de material empobrece la acción educativa, impide un uso autónomo en los niños y niñas y genera frecuentes conflictos entre ellos. Por otra parte, en el extremo contrario “las aulas no deberían parecer jugueterías: un exceso de estímulo invita a sacar todo sin centrarse en nada”.

La educadoras deben procurar que los materiales presentes en aula cumplan con cierto grado de calidad y sobre todo que los elementos sean seguros para la manipulación de niños y niñas. Otro aspecto a tener en cuenta es la importancia de la utilización de objetos cotidianos, de la naturaleza o reciclados los cuales son fundamentales para la experimentación y la creatividad desde bebés hasta los seis años.

4. Organización del tiempo

Dentro de las orientaciones pedagógicas de las BCEP se señala que en el trabajo con niños y niñas de la Educación Parvularia, la organización de los tiempos es fundamental.

Por una parte, de acuerdo a las características de esta etapa se genera la necesidad de mantener una secuencia estable de actividades que les permita a los niños y niñas anticipar lo que va a suceder.

Pese a la importancia de dar respuesta a esta necesidad de anticipación de niños y niñas, los expertos recomiendan tomar los resguardos necesarios para que esta característica no se lleve

al extremo, es decir, que no se transforme en una mala organización, -ni muy rígida que no permita modificaciones ni adaptaciones-, ni muy flexible con continuos cambios de rutina o total desorganización.

Dentro de los criterios que dan cuenta de una buena organización de las actividades para la experta española estaría el “buen engranaje entre las actividades, así como un óptimo manejo de los tiempos de espera”. Las actividades deben fluir de forma natural, con márgenes flexibles entre propuestas, en que además se consideren actividades alternativas en caso de haya diferencias en la conclusión de actividades de un niño o niña a otro.

En las Bases Curriculares del nivel, se recomiendan los siguientes criterios para conseguir una organización adecuada del tiempo:

a) La selección y duración de los períodos según las características, intereses, necesidades y fortalezas de los niños y niñas.

Los aspectos esenciales a considerar serían los siguientes:

- El equilibrio de períodos regulares o constantes con los de tipo “variables.” Alternar ciertos períodos de estabilidad con la diversidad de actividades que se pueden ofrecer a través de los períodos variables.
- En relación a los períodos variables, para un adecuado equilibrio y ordenamiento de secuencias, cabe considerar como criterio básico la alternancia de actividades: internas con externas; individuales con grupales y/o colectivas; de mayor gasto energético y de menor movilidad física; de iniciación de actividades por parte de los adultos, y las que inician los niños y niñas.

b) La renovación de la jornada de trabajo a través de los períodos ofrecidos así como la duración de éstos durante el año debe planificarse atendiendo a los cambios estacionales, los avances y cambios de necesidades de los niños y niñas en sus aprendizajes, tiempos de concentración y de realización de las actividades, como así mismo a sus intereses.

c) La importancia de que la jornada se enriquezca con períodos propuestos por los propios niños y niñas u otros miembros de la comunidad educativa (familia, comunidad) es un criterio que tiene relación con los contextos culturales y el nivel de desarrollo de los niños y niñas.

Objetivos del Estudio

El eje argumental básico en que se apoya esta evaluación es la opinión consensuada de que proporcionar una adecuada calidad educativa en los establecimientos que brindan educación parvularia, que garantice unas condiciones básicas de atención, desarrollo y educación de los niños y niñas en estos centros, es responsabilidad de cada país para lo cual es necesario conocer en qué medida se está cumpliendo y cuáles son los procesos de mejora que es posible emprender.

En este sentido, el objetivo es realizar un análisis en profundidad de los centros que imparten educación parvularia para generar un diagnóstico que dé cuenta de su situación, considerando sus instalaciones, su funcionamiento, sus prácticas en sala y/o aula, junto a la perspectiva de distintos actores de la comunidad educativa.

La comprensión de las unidades educativas pasa por describir sus condiciones y prácticas, y de forma más transversal, se requiere indagar en los factores que propician el desarrollo de los centros que operan promoviendo o dificultando sus procesos en un contexto y tiempo determinado.

Por tanto es objetivo del estudio detectar aquellas prácticas significativas, que cobran valor inserto en las circunstancias de cada sala cuna, jardín infantil o escuela; orientado a la búsqueda de énfasis y propuestas diversas, a modo de identificar aspectos relevantes y referentes. Por otro lado, también interesa identificar aquellas situaciones que no estén alineadas a los planteamientos de la actual política educativa y que presentan el desafío de mejorar en pro de la equidad, calidad e integridad de la educación parvularia.

Otro objetivo es generar información relevante que contribuya en tanto orientaciones y recomendaciones para el apoyo en la elaboración de políticas educativas centradas en la mejora de la educación parvularia; en función de la identificación de factores potenciales y de riesgo.

Para el logro de tales objetivos, se indagará en las siguientes dimensiones:

- Describir las condiciones de sus instalaciones materiales.
- Conocer el funcionamiento de los centros.
- Describir las prácticas al interior de las aulas.
- Dar cuenta de la valoración de las familias.

Metodología del Estudio

La metodología en esta etapa exige recoger las valoraciones, experiencia, prácticas y acciones que ocurren en los establecimientos de educación parvularia. Se trata de comprenderlos como un objeto complejo que debe ser abordado con técnicas que incorporen (y no reduzcan) su complejidad. La orientación de la investigación será abordar con suficiente flexibilidad la temática en cuestión como para incorporar elementos emergentes; y lo suficientemente profunda como para permitir comprender adecuadamente el alcance de las áreas estudiadas.

Así, la estrategia metodológica será implementar un **estudio de casos** para cada una de los establecimientos que imparten educación parvularia. Dicha estrategia permitirá estudiar en profundidad y a través de las técnicas cualitativas y cuantitativas el conjunto de elementos desde su contexto real. La idea es hacer una descripción detallada de sus condiciones. Se ofrecerá una comprensión en función de la diversidad de los centros en tanto se releven ciertas características comprendidas en un espacio y tiempo determinado.

La muestra

Los esfuerzos se han centrado en rescatar la diversidad de experiencias y prácticas que se desarrollan en los establecimientos educacionales que imparten educación parvularia.

Es por ello, que se han considerado 50 centros de educación de párvulos comprendidos entre las edades de 0 a 6 años, y a las instituciones que presentan una cobertura educativa de estos niveles. El estudio se ha limitado a centros de dependencia institucional JUNJI y Ministerio de Educación, que comprenden una amplia gama y diversidad en cuanto a sus características: jardines infantiles, salas cunas, escuelas.

El universo ha sido dado por aquellos centros de las distintas instituciones, del cual se ha extraído una población objetivo (muestra por cuota) de 50 centros de la Región Metropolitana, correspondiendo 32 al Ministerio de Educación y 18 a JUNJI.

En el caso de JUNJI, su oferta educativa está dirigida a brindar educación inicial de calidad a niños y niñas menores de cuatro años, en situación de vulnerabilidad. Este último elemento cobra relevancia en tanto el estudio estará dirigido a este tramo etario en contextos de pobreza de la Región Metropolitana. Junto a ello, la selección se realizará a aquellas salas cunas y jardines infantiles de administración directa de la JUNJI, de acuerdo a los niveles que atiende y la cantidad de asistentes que presentan sus centros.

En el caso del Ministerio de educación, los criterios para realizar la segmentación de la muestra consideran la dependencia administrativa, el tamaño en matrículas y los tipos de enseñanza que imparte.

Dada las características y delimitaciones del universo de estudio en función de la población que atienden ambas instituciones, el presente estudio de casos da cuenta de la realidad en educación parvularia en función de las prácticas que ocurren en centros Mineduc y JUNJI de la Región Metropolitana.

Criterios de selección de la muestra

a) JUNJI

En el caso de los centros JUNJI, se ha considerado un primer criterio en función del **nivel** de la población infantil que atiende, los cuales corresponden a sala cuna menor y mayor, niveles medio menor y mayor, transición y heterogéneo. La siguiente tabla da cuenta de esta distribución según la cantidad de centros:

TABLA 1
Cantidad de Centros JUNJI en la R. Metropolitana
Según nivel que imparten educación

NIVEL	Centros
Sala cuna y medios	83
Medios y transición	18
Todos los niveles	57
Otros	1
Total general	159

Fuente JUNJI
Procesamiento interno.

Otro criterio de segmentación es considerar la **asistencia** que presentan los centros en sus diversos niveles. La información proporcionada por JUNJI, da cuenta de tres datos en cuanto a la cantidad de niñas y niños por centro: su capacidad de atención, las matrículas y los asistentes. Se optó por considerar este último dato por ser el que opera en la práctica. Así, el tamaño de la sala cuna o jardín infantil considera la cantidad de asistentes de cada centro, generando un punto de corte en la mediana, esto es 98; identificando un grupo con una matrícula menor o igual a esa cantidad y otro con matrícula mayor a 98.

TABLA 2
Cantidad de Centros JUNJI en la R. Metropolitana
Según Nivel y Asistencia

NIVELES	ASISTENCIA		Total general
	=< 98	>98	
Medios y transición	14	4	18
Sala cuna y medios	47	36	83
Todos los niveles	18	39	57
Otros	1		1
Total general	80	79	159

TABLA 3
Selección Centros JUNJI según nivel y asistencia

Grupo	Nivel	Tamaño	n
1	Medios y transición	=< 98	2
2	Sala cuna y medios		5
3	Todos los niveles		2
4	Medios y transición	>98	0
5	Sala cuna y medios		4
6	Todos los niveles		5
TOTAL			18

b) MINEDUC

En el caso de la **dependencia**, se seleccionarán casos con dependencia municipal, particular subvencionada y particular pagada.

En cuanto al **tamaño**, se consideró la cantidad de matrículas de cada centro, generando un punto de corte en la mediana, esto es 54 párvulos; identificando un grupo con una matrícula menor a esa cantidad y otro con matrícula mayor o igual a 54.

Por último, considerando el tipo de enseñanza se identificaron cinco tipo de centros: a) jardín infantil (exclusivo), b) jardín infantil y enseñanza básica, c) jardín infantil, enseñanza básica y enseñanza media, d) jardín infantil y educación especial, y e) jardín infantil, enseñanza básica y otras (adultos, especial, etc.). La siguiente tabla sintetiza la cantidad de centros de acuerdo a estas categorías:

TABLA 1
Cantidad de Centros que imparten educación parvularia en la R. Metropolitana
Según dependencia, tamaño y tipo de enseñanza

DEPENDENCIA	MATRICULA	JARDIN	JARDIN - E. BÁSICA - OTRA	JARDIN - ED. BÁSICA	JARDIN - ED. BÁSICA - E.	JARDIN - ESPECIAL	Total
MUNICIPAL	< 54		8	212	39		259
	>=54	9	23	224	41		297
Total MUNICIPAL		9	31	436	80		556
P. PAGADO	< 54	52		19	58		129
	>=54	13		6	88		107
Total P. PAGADO		65		25	146		236
SUBVENCIONADO	< 54	84	19	223	141	16	483
	>=54	52	18	175	228	4	477
Total SUBVENCIONADO		136	37	398	369	20	960
Total general		210	68	859	595	20	1752

Fuente:

Directorio de establecimientos y matrículas 2008. Mineduc. *Procesamiento interno.*

En función de esta tabla, se excluyeron aquellos centros que imparten i) jardín infantil y educación especial, y ii) jardín infantil, enseñanza básica y otras (adultos, especial, etc., además de educación parvularia) con una tendencia que representa el 1.1% y 3.9% respectivamente. Junto a un criterio de ponderación según el peso porcentual, y un ajuste posterior, la muestra se definió con los siguientes casos (n=30):

TABLA 2
Selección de la Muestra
Establecimientos Mineduc

DEPENDENCIA	MATRICULA	JARDIN	JARDIN - ED. BÁSICA	JARDIN - ED. BÁSICA - E. MEDIA	Total
MUNICIPAL	< 54		1		1
	>=54	1	4	1	6
Total MUNICIPAL		1	5	1	7
P. PAGADO	< 54	2		5	7
	>=54			2	2
Total P. PAGADO		2		7	9
SUBVENCIONADO	< 54	4	5	2	11
	>=54	1	3	1	5
Total SUBVENCIONADO		5	8	3	16
Total general		8	13	11	32

Técnicas de levantamiento de información

El diseño responde a un tipo de estudio cualitativo y exploratorio basado en el estudio de casos. Metodológicamente, se reconocen las siguientes instancias de investigación: selección de las técnicas de levantamiento de información y la re-elaboración-generación de sus instrumentos, análisis de los datos y construcción de un sistema de hipótesis adecuado para reorientar la investigación; el proceso de triangulación de la información; y la generación de la interpretación de sus resultados.

A continuación se presenta cómo se ha abordado el estudio, su exploración en terreno y el levantamiento de información.

- Observación instalaciones
- Observación no participante en aula.
- Entrevistas en profundidad.
- Cuestionarios autoadministrados

Triangulación de la información

En función de estas distintas técnicas, la información obtenida se ha sometido y confrontado a un control recíproco de los relatos de diferentes informantes y de los datos obtenidos. Indagar en las consistencias pero también sus incoherencias resulta fundamental para levantar supuestos e hipótesis. Se ha buscado obtener una comprensión más clara y profunda de los establecimientos de educación parvularia y de los actores estudiados.

El objetivo también ha sido generar una mayor validez de los resultados, en función de la productividad en el análisis y recolección de datos, la cercanía del investigador al objeto de estudio, y la integración de métodos y técnicas de investigación.

Estrategias para abordar la etapa de investigación

Inicialmente se destinó una instancia a talleres-capacitación con el equipo responsable y el equipo de terreno para el establecer criterios comunes, explicitar focos a indagar, generar referentes para tomar acciones no previstas; y en definitiva para focalizar acciones, optimizar el terreno y velar por la objetividad del estudio. Para ello, se contó con la presencia de la experta en educación infantil, la española Gema Paniagua⁶.

Dicha etapa potenció la indagación formal, pero también la etapa informal de la investigación, generando espacios y/o lugares habituales (reuniones, conversaciones, recreos, almuerzos, etc.) permitiendo contrastar las evidencias direccionadas; claves en el proceso de apertura y flexibilidad que debe tener la indagación en terreno.

⁶ Psicóloga española experta en educación infantil.

El terreno

La evaluación se inicia con una entrevista a la dirección para conocer los aspectos más generales del funcionamiento del centro y tener una primera visión de conjunto. Esta entrevista se complementa con la revisión de los documentos pedagógicos y organizativos (proyectos, reglamento, informes...).

A continuación se realiza una visita a todas las dependencias del centro para su valoración, siguiendo una guía de observación, de las instalaciones del mismo.

Posteriormente se recoge a través de un cuestionario la opinión que las familias tienen sobre distintos aspectos del centro y de la educación que reciben sus hijos e hijas, siendo éste un elemento esencial de la evaluación.

Por último se realiza una observación de la práctica educativa en las aulas utilizando una escala de evaluación que revisa aspectos esenciales en educación infantil. Sin menoscabo de los otros instrumentos, esta escala constituye el eje fundamental del proceso evaluativo.

RESULTADOS

Los resultados dan cuenta de indagaciones en una diversidad de centros que imparten educación infantil: desde salas cunas, jardines infantiles, escuelas y colegios. Pertenecen a distintas dependencias administrativas, particulares pagados, subvencionadas, municipales y pertenecientes a la Junji. Por ello, se evidencia una gama de distintos contextos socioeconómicos y poblaciones escolares que atienden, niñas y niños de diversas edades, con familias que cuentan con altos niveles educacionales y desarrollo profesional hasta aquellas constituidas en contextos de alta vulnerabilidad social.

Por ello, como primer aspecto a revelar en los resultados, es evitar toda tipología que pudiese ser reduccionista a dicha heterogeneidad, en el sentido que los centros estudiados presentan particularidades en su funcionamiento con énfasis y distintos estados de desarrollo. La presentación de los resultados da a conocer las tendencias y distribuciones de las dimensiones consideradas, pero también rescata las singularidades y prácticas educativas que otorgan una identidad a cada centro evaluado. Con ello, se intenta explicitar que no es el objetivo calificar un determinado centro bajo una escala o ranking, sino situarlo en relación a sí mismo y su contexto; identificando tanto características transversales como diferenciadoras.

No se pretende estigmatizar a centros en buenos o malos, sino dar cuenta de procesos, recursos, gestiones, y experiencias entre otros; que generan estilos distintos. Al analizar esta diversidad, se persigue destacar sus fortalezas en la medida que sean un referente en lugares que sea pertinente su aplicación, pero también identificar las limitaciones a las que se ve enfrentada la educación parvularia. Esto permitirá configurar aquellos factores que potencian a los centros y aquellos que constituyen un riesgo.

Así, los resultados que devienen a continuación están orientados en un primer análisis a las distribuciones cuantitativas en relación a los criterios de adecuación y niveles de planteamientos satisfactorios. Posterior a la presentación de estas tendencias, se refuerza, y/o profundiza con condiciones concretas y prácticas específicas, que rescatan cualitativamente aquellas que destacan por su pertinencia y adecuación como aquellas que se presentan como amenazas o debilidades de la labor educativa en la formación y aprendizaje de niñas y niños. Con ello, se busca identificar prácticas significativas y condiciones favorables para el óptimo desarrollo de los centros de educación parvularia en tanto oportunidades y fortalezas, como también se busca identificar sus limitantes que condicionan su funcionamiento y posterior impacto en la formación y aprendizajes en niños y niñas de la educación parvularia.

FUNCIONAMIENTO DE LAS AULAS

La escala de observación en el aula constituye el eje vertebral de la evaluación. Se han seleccionado dimensiones que se consideran esenciales en la educación parvularia. Dicha selección se ha fundamentado en el currículo de educación parvularia y en principios metodológicos propios de esta etapa, así como en el conocimiento psicopedagógico sobre el tipo de contexto que favorece el desarrollo en las primeras edades.

El aula constituye para los niños y niñas el contexto fundamental en el que se desarrolla la acción educativa. El ambiente físico y sobre todo el ambiente social, su educadora y sus compañeros y compañeras, son los que proporcionan oportunidades para el aprendizaje a lo largo de toda la jornada. El proceso de enseñanza y aprendizaje no se limita a las actividades más tradicionalmente escolares, sino que se desarrolla en el conjunto de las interacciones sociales, de los juegos, de los momentos de satisfacción de las necesidades de cuidado personal, etc. Por ello la observación se ha realizado en diversos momentos representativos de la jornada escolar: juego, actividades, comida, descanso, cuarto de baño, patio, entre otros. En algunos puntos se distinguen las actividades relacionadas con la vida cotidiana (comida, aseo...) del resto (juego motor o simbólico, cuentos, plástica...). Desde la concepción que subyace a esta evaluación dicha distinción es artificial, pero en la práctica se ha considerado interesante la diferenciación a efectos de análisis.

La escala se divide en 7 dimensiones que en total suponen 33 ítems. En cada ítem se distingue 3 criterios que corresponden a una respuesta educativa inadecuada, adecuada u óptima. Se puntúa de 1 a 5, correspondiendo el 1 con el criterio “inadecuado”, el 3 con el “adecuado” y el 5 con el “óptimo”. Las puntuaciones que aparecen en las gráficas son la media de todas las aulas evaluadas. **Hay que resaltar que el criterio “adecuado” (3) supone un planteamiento educativo satisfactorio; el cual será el parámetro y referente para dar cuenta de un nivel adecuado.**

Las dimensiones y los ítems valorados son los siguientes:

⇒ **1. Distribución del espacio y mobiliario:**

- Disposición del espacio
- Utilización del espacio
- Adecuación del mobiliario
- Adecuación a la vida cotidiana

⇒ **2. Planificación de los tiempos:**

- Transición entre actividades
- Horarios

⇒ **3. Material didáctico:**

- Selección
- Accesibilidad
- Conservación y orden
- Materiales no convencionales
- Recursos tecnológicos

⇒ **4. Clima del aula:**

- Relación afectivo-corporal
- Establecimiento de límites
- Refuerzo del educador
- Clima emocional
- Grado de actividad

⇒ **5. Estilo comunicativo:**

- Situaciones comunicativas
- Adecuación del lenguaje
- Intervención sobre emisiones del niño

⇒ **6. Adecuación de las actividades:**

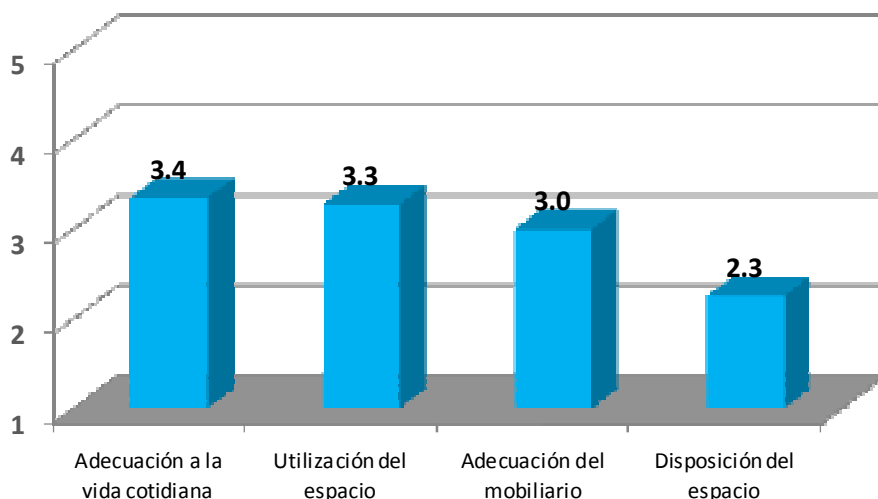
- Adecuación a la edad
- Directividad-Autonomía
- Aprendizaje significativo
- Aprendizaje integral
- Experimentación y juego
- Interacción entre iguales

⇒ **7.- Contenidos curriculares:**

- Experimentación y juego
- Autonomía
- Motricidad gruesa
- Motricidad fina
- Descubrimiento del mundo natural
- Lenguaje oral (a partir de 2 años)
- Iniciación al lenguaje escrito (3-6)
- Pensamiento lógico-matemático y cuantificación
- Expresión creativa (a partir de los 2 años)

Distribución del Espacio y Mobiliario

Gráfico N° 1
Distribución del Espacio y Mobiliario



En función de la primera gráfica, correspondiente a la distribución de los espacios y mobiliario, es posible identificar la ubicación de los tres primeros ítemes '*adecuación a la vida cotidiana*', '*utilización del espacio*' y '*adecuación del mobiliario*' en un nivel adecuado respecto de su planteamiento pedagógico.

- Esto implica que la mayoría de los establecimientos poseen espacios, mobiliarios y/o materiales **adecuados para las actividades de vida cotidiana** de niños y niñas; el tamaño y la ubicación de muebles y materiales favorecen la autonomía de los párvulos; y que existen elementos suficientes para organizar las pertenencias como así mismo espacios pertinentes para la preparación y el desarrollo de las actividades de alimentación.
- Existe una adecuada **utilización del espacio** al interior del aula para el juego y trabajo de los niños y niñas. Sólo en ocasiones existen espacios infrautilizados por su escaso contenido o por razones de programación.
- El **mobiliario** es suficiente en número, y de tamaño y características adecuadas a la edad y a las distintas actividades realizadas con los niños y niñas. En general se observa que el mobiliario va variando y creciendo (adaptándose a las etapas de desarrollo) según los niveles, y que además éste posibilita el orden de los materiales.

En contraposición a los tres ítemes anteriores, **disposición del espacio** se ubica por debajo de del nivel satisfactorio. Este dato señala como tendencia, la falta de zonas o rincones para usos específicos al interior de las aulas; evidenciando con frecuencia que las zonas o rincones no están suficientemente delimitados o que se reconoce sólo un espacio al interior de las aulas.

De acuerdo a la dispersión de los resultados, la *adecuación del mobiliario* se constituye como la variable más homogénea; mientras con una mayor diversidad aparece *disposición del espacio*, variable que tiende a concentrar sus resultados en puntuaciones más bajas.

Un aspecto relevante tiene relación con la distribución de aquellos centros que imparten sólo educación pre básica (salas cunas y jardines infantiles) frente a aquellos que además imparten enseñanza en niveles posteriores (escuelas y colegios con enseñanza básica y/o media). Los primeros destacan por obtener puntuaciones sobre los segundos, es decir, son los establecimientos de pre básica que evidencian mayores logros en la *adecuación a la vida cotidiana*, en la *disposición y utilización del espacio*,

Otro ámbito de distinción, es aquel asociado a los contextos que atienden los centros. Tanto aquellos con dependencia particular pagado y los que pertenecen a Junji destacan por presentar logros similares entre sí y con puntuaciones superiores a la media. De hecho, los centros Junji obtienen una sustantiva diferencia superior en la *utilización del espacio*, que da cuenta de un uso del espacio que se optimiza con una intencionalidad pedagógica. Estos resultados devienen significativos considerando que los establecimientos particulares pagados atienden a una población de alto nivel sociocultural y económico mientras que en Junji se identifica claramente una focalización que presenta una cobertura en los sectores más vulnerables y de bajo nivel socioeconómico. En ambos sectores, las instituciones y educadoras presentan un buen desempeño respecto a la distribución del espacio y mobiliario.

Observaciones abiertas de campo

Este apartado rescata aquellas observaciones en terreno que profundizan y/o complementan la información aportada por la distribución de la gráfica previa en función de pautas estructuradas y criterios predefinidos. Se priorizan aquellos aspectos que devienen relevantes, no necesariamente de forma representativa sino aquellos que en su especificidad se presentan significativos en tanto aportes y/u obstáculos para el desarrollo y logro de objetivos de las unidades educativas.

La distribución del espacio y mobiliario no está sujeta a establecimientos de alguna dependencia administrativa en particular, ni a su tamaño de población que atiende como tampoco necesariamente está condicionada a sus dimensiones físicas; sino que el factor de mayor incidencia pasa por las prácticas e intenciones de uso que otorgan las educadoras y las instituciones evaluadas.

En cuanto a la diversidad en la utilización del espacio, se distingue una sala denominada “*aula socrática*”, iniciativa de una escuela básica que cuenta con espacios individualizados y que a su

vez permite compartir las actividades en forma grupal; instancia enfocada a generar un diálogo colaborativo donde se plantean y discuten conceptos o valores de acuerdo a ciertas temáticas o ilustraciones.

De forma análoga, se observó un aula llamada “*sala de rincones*” en donde se trabajan los ámbitos y núcleos que se proponen en las Bases Curriculares. En este espacio los párvulos cuentan con material de seres vivos y su entorno, lenguaje tanto escrito como artístico, identidad, juegos matemáticos, vida cotidiana, entre otros, además de tener recursos tecnológicos variados, como son computador, televisión, dvd, equipo musical, data. Destaca no sólo la calidad y variedad de estos materiales sino que es un recurso disponible y su utilización es permanente.

También se evidenciaron rincones temáticos o zonas definidas, tales como el hogar, lenguaje, artes visuales y pensamiento-lógico. En otras aulas, de un establecimiento particular subvencionado, se reconocen espacios de aprendizajes como rincón chileno con símbolos patrios, de la construcción, del arte, de la cultura, de las letras, de las ciencias. Estos espacios se detectaron claramente en las diferentes salas de acuerdo a los materiales de trabajo. También se apreció en aulas, un espacio para reforzar los derechos del niño.

Considerando las condiciones que pudieran presentarse restrictivas para la utilización del espacio, se evidencia que de forma constante se invita a los párvulos a desarrollar su motricidad gruesa, que gateen y caminen apoyados, a pesar de desarrollarse en un espacio físico que no resulta apropiado en sus dimensiones pero que las educadoras lo aprovechan al máximo, promoviendo todo lugar como instancia educativa.

Con respecto al mobiliario, este se ajusta a la cantidad de niñas y niños y se presenta adecuado a las diferentes actividades pedagógicas. Al respecto, se observó en algunas ocasiones mobiliario nuevo y en otras refaccionados, cumpliendo en general con los estándares y normativas para cada grupo etario. Se identificó el uso de muebles multiuso que favorece a la variedad de actividades y distribución al interior de las salas. Con relación a estantes, sillas y mesas, se observaron con características adecuadas al nivel, de la altura de los niños y permitiendo una distribución y utilización para el trabajo individual y grupal; condiciones que permitían un normal desarrollo y ajuste a la cotidianeidad de sus necesidades y actividades.

En aquellos casos que se observaron deficiencias en relación a la utilización del espacio, la presencia de mesas y sillas destinadas al trabajo grupal, obstaculizaban los desplazamientos tanto de niñas y niños como de adultos, lo que dificulta además la autonomía dentro de ella. Se evidenció además muebles con materiales para trabajo de zonas pero en una esquina al fondo de la sala que desincentiva su uso lo cual se constató.

Otra debilidad detectada fue el espacio físico de las salas, ya que por sus dimensiones y cantidad de niños y niñas, estas no permiten más que tener a los niños sentados, los espacios de circulación son muy estrechos, tampoco permite tener muebles o repisas con diferentes materiales que se encuentren a disposición de los niños. Otro inconveniente para el libre

desplazamiento de sus usuarios, se evidenció en salas educativas que presentan un rol multifuncional, siendo además de sala de clase, comedor y sala de dormir, incluso con colchonetas que ocupan un gran espacio en la sala. Dicha restricción se presenta como

Deviene crítico también otro tipo de actividades en la que se encuentran todos los niños y niñas sentados frente a su mesa mirando a la educadora, con relaciones de cierta verticalidad entre niños y adulto, aunque amables y respetuosas. Pese a que las salas son amplias las actividades siempre fueron realizadas en el mismo orden, nunca se modificaron los espacios para promover dentro de la sala otro tipo de experiencias de aprendizaje. Este tipo de actividades se caracteriza por ser dirigidas y poco flexibles, la educadora era quien daba las instrucciones y las niñas y niños realizaban lo que ella decía, no se observaron adecuaciones curriculares para atender los diferentes ritmos de los párvulos.

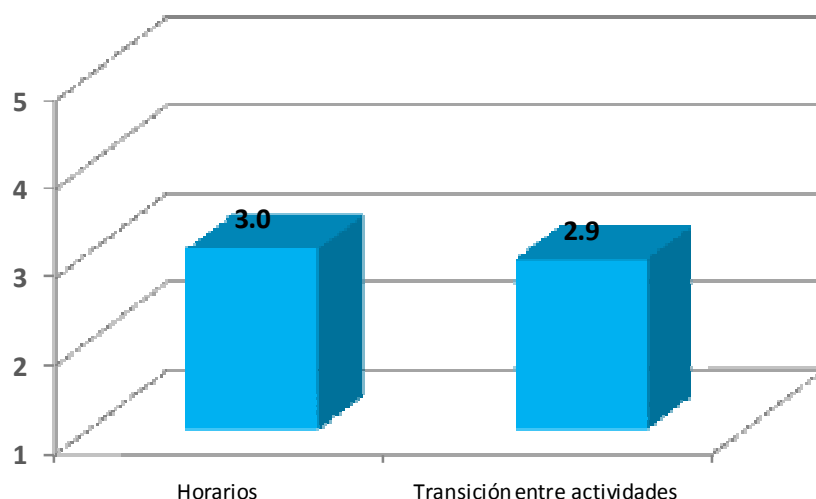
En este ámbito, se encuentran actividades de constante organización de trabajo en grupo en forma general, desarrollo de las mismas actividades por nivel u otras con objetivos pedagógicos poco distinguibles.

Estas últimas actividades de tipo deficitarias ocurren en contextos diversos, tendiendo a tener mayor presencia en establecimientos con población escolar de niveles mayores (escuelas y colegios con educación básica).

En otros casos, el espacio impide una visión apropiada del pizarrón o de la explicación de la educadora, generando distintas oportunidades de aprendizaje de las niñas y niños que comparten una misma sala.

Planificación de los tiempos

Gráfico N° 2
Planificación de los tiempos



Respecto de la dimensión que da cuenta de la planificación de los tiempos, se presenta una similitud de los resultados obtenidos entre los ítemes 'horario' y 'transición entre las actividades'.

En el caso de los **horarios**, este ítem califica en un nivel satisfactorio en su planteamiento educativo. Esta información da cuenta de una buena organización de los tiempos en las actividades de juego y de trabajo de los niños y niñas, con adecuada alternancia de actividades dentro de las cuales se permite un grado positivo de flexibilidad. Es así como se observa cierta previsión y orden en la sucesión de actividades cumpliéndose los horarios dispuestos, con pequeños márgenes de variación en función de la respuesta del grupo.

El segundo ítem, '**transición entre actividades**', se sitúa también en un nivel aceptable, lo cual da cuenta de que la jornada contempla el paso de una actividad a otra con cierto margen para que los niños y niñas terminen sus juegos y trabajos; pese a ello en ocasiones se observa un funcionamiento de hacer todos lo mismo al mismo tiempo, por lo que en ciertas oportunidades durante las transiciones entre actividades, se producen tiempos excesivos de espera, o prisas.

Los resultados en aquellos centros que imparten sólo educación pre básica se diferencian positivamente en ambos aspectos respecto a los que presentan una cobertura mayor en niveles de enseñanza; obteniendo particularmente en los "horarios" un mayor distanciamiento, que da cuenta de un énfasis más satisfactorio de organización en el ritmo y los tiempos. Este mismo aspecto destaca también en los establecimientos de Junji frente al resto de las administraciones.

Observaciones abiertas de campo

Al respecto, cabe destacar prácticas de educadoras en relación al uso del tiempo: horarios y transición de actividades. Se utilizan en forma constante “*rituales*” que favorecen la anticipación a los cambios de ritmo de los niños y niñas.

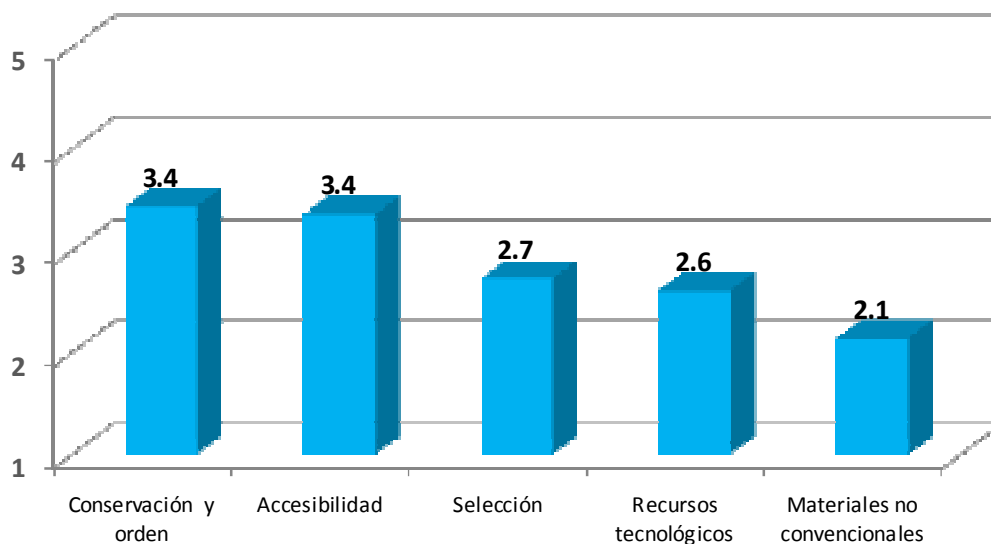
Otro aspecto muy bien valorado es la coordinación entre las educadoras y el personal de aseo, se vive un constante cambio organizado para brindar las mejores oportunidades de trabajo, juego, alimentación, siesta o descanso de los niños y niñas.

La definición de los tiempos también permite organizar la utilización diferenciada de los patios en la hora de recreo. En el extremo opuesto, alrededor de dos días a la semana, los niños no salen al patio, y se quedan permanentemente en la sala realizando actividades, argumentándose por parte de los adultos que por problemas de horario no coinciden los tiempos de recreo porque el patio general está ocupado.

Con relación a los horarios, el paso de una actividad a otra, en ocasiones estos resultan desarticuladas, en otras de forma más bien laxas, provocando pérdida de ritmo entre una y otra actividad; existiendo demasiado tiempo libre “*a la espera de*”. En esta línea se presenciaron momentos de espera infructuosos dentro de la rutina y cuando estos momentos se producían la educadora indicaba que debían esperar simulando “*dormir*” sobre la mesa, ya sea para esperar a la educadora/profesora que debía llegar a la sala o para esperar a las compañeras que aún no finalizaban su trabajo. Dicho enfoque disciplinario y poco flexible, omite el respeto por los ritmos de cada uno de las niñas y niños, su diversidad e individualidad, además de desaprovechar estos momentos como instancias de aprendizaje.

Material didáctico

Gráfico N° 3
Material didáctico



En la tendencia sugerida por la gráfica en la dimensión de material didáctico, es posible identificar que destacan las variables de '*conservación y orden*' y '*accesibilidad*', alcanzando un nivel en sus resultados que evidencian un adecuado planteamiento educativo.

- Esto implica que gran parte del material utilizado por los niños y niñas en sus actividades se encuentra **ordenado** y en buen estado de **conservación**. Por lo general el material se presenta agrupado en diferentes lugares respetando un orden lógico en su disposición y sólo en algunos casos se observan elementos desordenados o con gran deterioro.
- Una proporción importante de materiales están **accesibles** a los niños y niñas, esto significa que se encuentran ubicados de modo que los párvulos pueden acceder a los materiales con adecuados niveles de autonomía y respetando ciertas normas de utilización.

De otro modo, es posible apreciar una segunda tendencia identificable en el gráfico N°3, esta es revelada por la ubicación de los ítemes '*selección*', '*recursos tecnológicos*' y '*materiales no convencionales*', la cual pone de manifiesto un nivel inadecuado de logro en dichas materias, pero con diversos matices y énfasis:

- La **selección** de materiales en general suele ser adecuada en diversidad y número, aunque existen ocasiones en que el material no se adecua a la edad o a los intereses del grupo para el cual están dispuestos.

- Existe un uso insuficiente o inadecuado de los **recursos tecnológicos** al interior de los establecimientos, ya sea porque no se utilizan o no se cuenta con recursos como TV, video o computador. Destaca además la utilización poco moderada o racional de los recursos tecnológicos, observándose un descuido en su selección o en la intencionalidad educativa con que son utilizados.
- En los establecimientos se produce una excesiva utilización de materiales convencionales de carácter comercial en desmedro del uso de **materiales no convencionales** como aquellos cotidiano, reciclado, de la naturaleza o característicos del entorno.

En los centros exclusivos de educación pre básica, destaca significativamente la *accesibilidad* del material didáctico, como la existencia y uso de *materiales no convencionales*. En cambio, es más propio de escuelas y colegios la *selección* que se realiza de este material, la *conservación y orden* como los *recursos tecnológicos*.

Observaciones abiertas de campo

En los recursos pedagógicos se percibió una gran heterogeneidad: desde centros que cuentan con una variedad y calidad de estos, hasta aquellos que los carecen. Sin embargo hay situaciones en la que el aprovechamiento del material didáctico, sea innovador o tradicional, presente buena o deficiente mantención, media fundamentalmente por prácticas educativas que tienen que ver con su uso y accesibilidad.

Destaca en ciertos centros una adecuada conservación, orden y pertinencia del material didáctico; como en su accesibilidad directa para el uso de actividades lúdicas, que forman parte de la rutina o en trabajos concretos y específicos; trabajando los párvulos de forma autónoma o dirigida.

Otros centros presentan una variedad de recursos pedagógicos en salas, junto a la utilización de materiales no convencionales, de la vida cotidiana y/o de material reciclable, en las diferentes actividades pedagógicas de cada uno de los niveles.

Se destaca también la utilización de la música en distintas salas de acuerdo a la edad, intereses y momentos de la rutina, se cuenta con un variado stock de música apropiada y culturalmente relevante.

En cuanto a la utilización del material tecnológico, se observaron establecimientos con computadores en cada sala que vienen a formar parte de las áreas de trabajo personal. Estos están adecuados con programas aptos para la edad, favoreciendo la autonomía y el desarrollo de habilidades específicas.

Ciertos centros cuentan con otros espacios y recursos, como son la biblioteca en la cual los estudiantes tienen acceso durante el recreo, con una zona específica para la educación parvularia en donde se encuentran libros para los niños de acuerdo a sus edades y muebles, como sillones y cojines que hacen más grata la estadía. Además este espacio es utilizado para

la proyección de videos educativos a través de un data show, y un computador con conexión a internet.

En relación al mobiliario, se observó uno en el cual se guardan los materiales en desorden, u otros mantienen material de apresto (libros, cuaderno, cuadernillos de motricidad fina) que son los únicos al alcance de los niños, ya que el resto se conserva guardado en armarios o de forma inaccesible para los niños y niñas. Incluso se aprecian muebles con materiales para trabajo de zonas pero están lejanos y algunos materiales con sus envoltorios originales.

Se percibe un potencial que hay que abordar en cuanto al uso de dichos recursos cuando estos existen. Por ejemplo, se evidenció una utilización de medios tecnológicos en forma inadecuada tal como el uso de radio de manera indiscriminada, estando siempre prendida con bajo volumen con algún programa radial para adultos. Otro uso es el que se realiza con la televisión, que es prendida después de almuerzo, de forma homogénea para distintos niveles de niñas y niños como entretención con películas infantiles.

En relación al material didáctico existente en las aulas, este en general se encuentra accesible, pero en ocasiones no está adecuado a la edad ni se utiliza en forma adecuada, más bien de “relleno” entre el intervalo de actividades sin apoyo pedagógico.

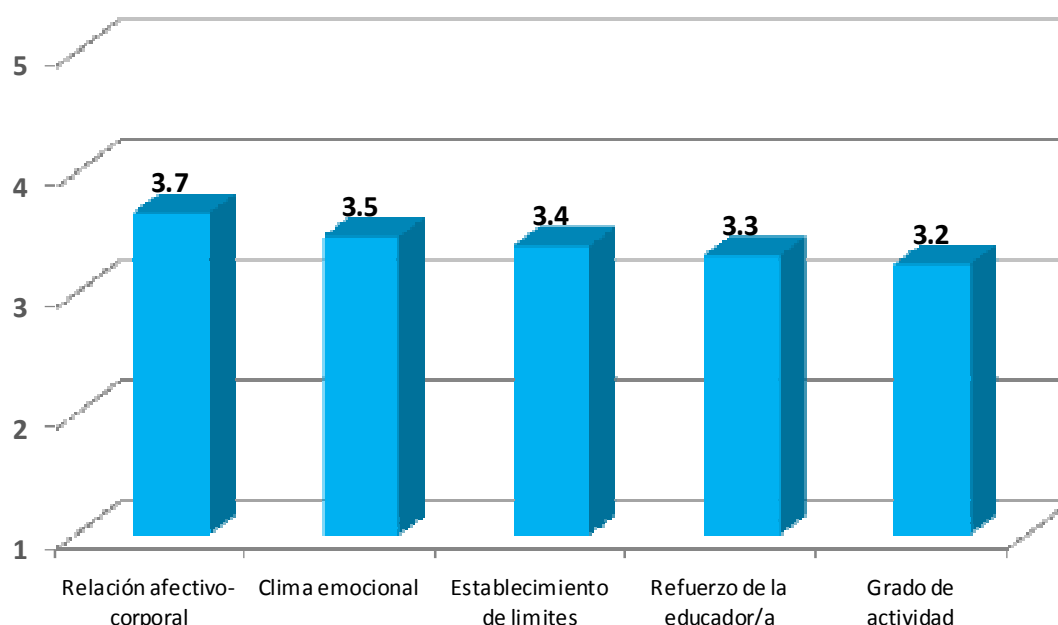
También se identificó la carencia de recursos tecnológicos como computador, material didáctico disponible y accesible para los niños, libros infantiles y biblioteca para uso de los niños y niñas. En otros centros se evidencia una pobreza en recursos, tanto en calidad como variedad; es decir, inexistencia de ellos para cubrir las necesidades de los grupos de niñas y niños.

Otro aspecto tiene que ver con acciones personales de las educadoras para generar y obtener los recursos didácticos necesarios para lograr la apropiación de aprendizajes y apoyos en las niñas y niños. En este sentido, deviene una institucionalidad que no cubre este requerimiento y son las propias educadoras quienes costean estos recursos.

Destaca el aporte familiar y en ocasiones del Centro de Padres para generar una mayor variedad y cantidad de recursos, en particular de aquellos centros insertos en contextos de mayor vulnerabilidad. También se encuentran juguetes que los niños traen de sus casas, material de madera, títeres, muñecas, que se usan en tiempos de espera o de patio en las salas. Sin embargo, estos recursos no siempre se presentan pertinentes y/o adecuados, sea en sus condiciones materiales o adecuada calidad educativa al nivel. A favor de ello, se observó el uso de material donado por familiares y cercanos en que por iniciativa de la educadora se implementó el juego durante la hora de patio, lo que favoreció el juego simbólico en este período y la socialización de los niños y niñas; siempre bajo la mediación de la educadora.

Clima del aula

Gráfico N°4
 Clima del aula



Respecto de las características del clima al interior de las aulas, la gráfica N° 4 revela un nivel aceptable en toda la dimensión para los cinco ítemes que la componen, por tanto su valoración positiva deviene transversal. Tal posición señala que ‘relación afectivo- corporal’, ‘clima emocional’, ‘establecimientos de límites’, ‘refuerzo de la educadora’ y ‘grado de actividad’ se dan en un nivel favorable para la atención de niños y niñas. Este logro, que destaca por ser uno de los que presenta mayores puntuaciones y apropiaciones de las prácticas educativas del nivel, en detalle sugiere lo siguiente:

- Que las **relaciones afectivo-corporales** se desarrollan con un carácter positivo al interior de las aulas y la mayor parte de las interacciones entre niños y adultos se dan en un tono afectuoso. El adulto maneja un amplio repertorio de recursos para manifestar afecto, tanto en la proximidad como en la distancia, en situación individual y grupal, salvo por excepciones en que ciertos niños o niñas necesitarían la atención efectiva del adulto y no se les presta, por razones del contexto que se lo impiden. Pero en síntesis, se destaca que este aspecto es el que logra una de los mayores logros en esta dimensión.

- El **clima emocional** que se fomenta por parte de los adultos al interior de las aulas se caracteriza por la serenidad, una buena proporción de la jornada los niños y niñas se ven tranquilos, con algunos matices sobre todo durante los cambios de actividad o en la utilización del patio.
- Respecto del **establecimiento de límites**, los adultos en contacto con los niños y niñas poseen la habilidad de establecer normas con suficiente claridad al interior de los grupos. Esto supone la capacidad de negociar o imponer ciertos límites de manera consistente y adecuada, con un tono de voz moderado y de manera seria y asertiva. Junto a ello, esta variable destaca por presentar mayores similitudes entre los centros observados.
- La valoración y el reconocimiento de los adultos es característico al interior de las aulas. En algunas actividades, como en el trabajo en pequeños grupos, predominan las intervenciones de apoyo y reconocimiento de lo que hacen los niños y niñas por sobre las de corrección. Estas intervenciones de valoración y reconocimiento se traducen en la positiva presencia de ánimos y de **refuerzo** hacia lo que realizan los niños y niñas.
- En cuanto al **grado de actividad**, los niños y niñas de los centros observados se caracterizan por estar activos al interior de las aulas, y la gran mayoría de ellos participan dentro de cierto orden. Existen excepciones, con algunos momentos de pasividad como los tiempos de espera o de cierto grado de descontrol como durante los cambios de actividad o en los momentos de trabajo en rincones.

En las unidades educativas que imparten de forma exclusiva enseñanza pre básica, destacan con énfasis los aspectos del *clima emocional* y la *relación afectivo-corporal*. Este último y de forma sustancial, presenta una alta puntuación en aquellos centros Junji (contextos altamente vulnerables) donde las prácticas dan cuenta de interacciones que acogen y generan seguridad en los vínculos emocionales que se generan con las niñas y niños.

Por otro lado, el establecimiento de límites y los refuerzos positivos y reconocimiento que realizan las educadoras presentan una mayor presencia en centros particulares pagados.

Observaciones abiertas de campo

Consistente con lo señalado, y prácticamente de modo transversal, las observaciones de aula dan cuenta de un alto nivel de desarrollo y logro en este aspecto, con énfasis en el clima emocional, que se traduce en la cercanía y valoración de los adultos hacia las niñas y niños, respetándolos, otorgándole importancia a la heterogeneidad del grupo, atentos a sus necesidades, manejando una gama de recursos para manifestar su afecto; con un trato y tono de voz afectivos y cercanos que se adecuan a las distintas edades. Se percibe en general un disfrute de la estadía en el aula, por parte de los niños pero también de parte las educadoras. Este clima propicia actividades enmarcadas dentro de un contexto afectivo seguro, cálido, respetuoso de las diferencias, valorando y considerando en cada momento las variadas intervenciones y fortalezas que presentan las niñas y niños.

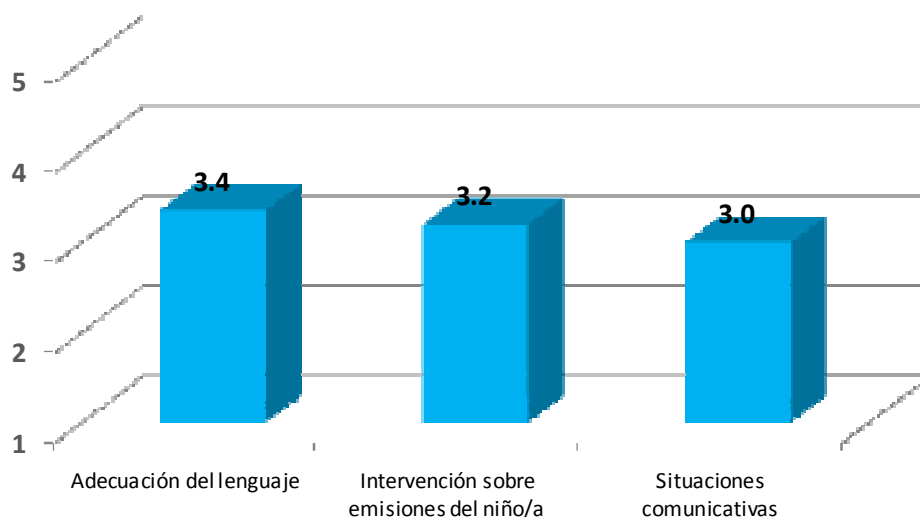
Con especial singularidad, en centros de contextos vulnerables, familias disfuncionales o problemáticas del entorno inmediato (drogadicción, violencia, alcoholismo) la mayoría de los niños viene con una carga emocional fuertemente negativa, la cual es traspasada a la sala de clases y requiere de educadores con herramientas pedagógicas y humanas capaces de generar resiliencia a dichos escenarios; y particularmente en estas situaciones el centro deviene como el espacio socializador que los acoge emocionalmente.

En ocasiones, también se evidenció un apego a la disciplina en desmedro de dicha contención emocional; eventualmente alzas de voz o un trato impersonal hacia los niños. Pero la generalidad da cuenta de corrección de comportamientos sin ser permisivos ni autoritarios sino a través de una mediadora calidez. Al respecto, destacan aquellas normas preestablecidas y claras, escritas y dibujadas por las mismas niñas y niños en la sala que se recuerdan permanentemente durante la rutina.

Otra situación percibida que escapa a esta tendencia de generar vínculos, tiene que ver con una organización curricular por asignaturas con profesores diferentes para cada especialidad, dificultando que las niñas y niños establezcan lazos afectivos con los adultos. La figura de la educadora, que es su referente afectivo por excelencia, no está durante varios períodos de la rutina diaria.

Estilo comunicativo

Gráfico N°5
Estilo Comunicativo



Existe una adecuada presencia y buenas prácticas en el estilo comunicativo del aula de acuerdo a las puntuaciones obtenidas por las variables que conforman esta dimensión. Así con un énfasis positivo destaca la *'adecuación al lenguaje'*, seguida por *'intervenciones sobre las emisiones de los niños y niñas'* y las *'situaciones comunicativas'*.

- Esto implica que en general las educadoras se expresan a través de un **lenguaje oral adecuado** en que se utilizan frases completas y un vocabulario variado y preciso, en ambientes donde la articulación suele ser correcta dentro de las peculiaridades de pronunciación de la zona.
- La **intervención sobre las emisiones** de los niños y niñas son en su mayoría adecuadas, los adultos intentan entender a los niños y niñas: atribuyen significado, interpretan y repiten lo que ellos expresan para analizar su comprensión. En general no se corrige a los niños y niñas de forma genérica, ni se les censura directamente.
- Las **situaciones comunicativas** se caracterizan por la alternancia de mensajes a todo el grupo e intercambios individuales. En la gran mayoría de los casos se aprovechan los momentos comunicativos. Esta variable es la que presenta de forma relativa una mayor dispersión en sus resultados, es decir, la gama de unidades educativas evaluadas priorizan dichas situaciones comunicativas y hay otras que no las propician.

Considerando la adecuada y satisfactoria situación que se desenvuelve en los centros en el estilo comunicativo que imparten, destacan aquellos de dependencia particular pagada; cuyos logros destacan sobre el resto de los establecimientos en todas las áreas. También estos aspectos presentan énfasis y una mayor apropiación en los colegios respecto a aquellos centros exclusivos de educación pre básica.

Observaciones abiertas de campo

Como fortaleza significativa se evidenció el lenguaje utilizado por las educadoras, siendo adecuado y expresivo, utilizan frases completas con un variado vocabulario, sin abuso de diminutivos sobre todo en sala cuna. Sin embargo, la generalidad de las situaciones comunicativas son mensajes al grupo lo que provoca una baja en los intercambios individuales.

Otras prácticas comunicativas dan cuenta de un permanente desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas por la educadora, siendo muy expresivo y a la vez intencionando la mejora de la pronunciación.

En los niveles medios se destaca el desarrollo del lenguaje oral, a través de canciones, poesías, relato de experiencias personales con todo el grupo, en grupos pequeños y en forma individual.

Asimismo se observaron intercambios comunicativos individualizados o en pequeños grupos, en el cual se aprovechan sistemáticamente todo tipo de situaciones para tener intercambios individuales: el juego, la comida, la muda, el descanso.

Un recurso didáctico relevante es el uso en forma constante de la pregunta como fuente hacia el aprendizaje significativo, conectando con los intereses y conocimientos previos de cada niña

o niño. Se les invita y media para hacer extensiones con los materiales, favoreciendo en todo momento el juego simbólico.

Sin embargo, también se constató en terreno escaso intercambio comunicativo al cual están expuestos las niñas y niños durante las actividades en el aula. No se aprovecha la actividad para crear aprendizajes de calidad, dado que la mediación por parte de las educadoras no fue desafiante.

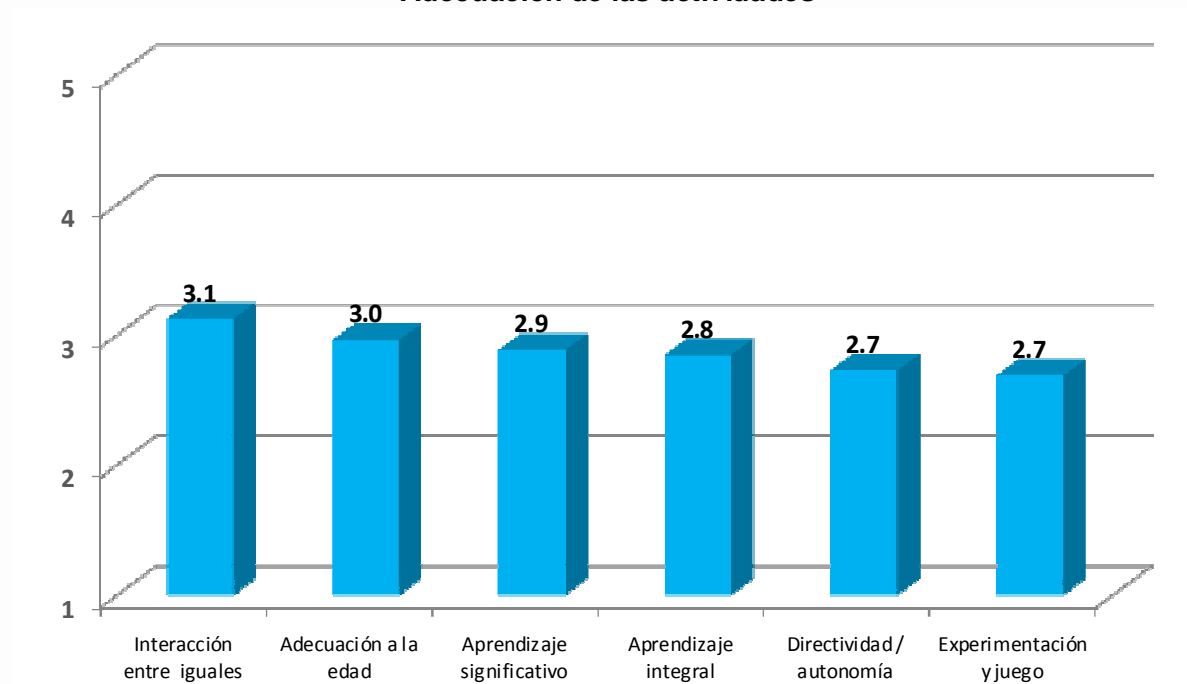
Si bien se aprecia una buena disposición y tiempo para escuchar las demandas de los niños, en otros casos hay un ritmo de trabajo que no se da tiempo a los parvularios para que se expresen o sean escuchados en sus opiniones, intereses o necesidades.

Se identificaron actividades de lenguaje de tipo memorísticas y repetitivas, como por ejemplo, recitar un poema, que no era necesariamente de interés para los niños y niñas.

Se constató cuando el nivel quedaba a cargo de alumnas en práctica y/o técnicas, se evidenciaron dificultades para dirigirse con un lenguaje enriquecedor para el proceso educativo con los niños. Con ello, es justo decir también que otras técnicas presentaban dominio y expresión verbal adecuada estimulado el lenguaje e intercambio comunicativo entre los párvulos.

Adecuación de las actividades

Gráfico N°6
Adecuación de las actividades



La adecuación de las actividades en el aula presenta una tendencia particularmente similar entre los ítems que la componen. Las diferencias evidencian distintos énfasis que condicionan la apropiación de sus resultados.

De los ítems se identifican *'interacción entre iguales'* y *'adecuación a la edad'*, como aquellas que concentran los resultados más favorables. Ello implica:

- Que en gran parte de los centros visitados suele fomentarse de manera favorable, las **interacciones** espontáneas entre niños y niñas en distintos momentos de la jornada para su socialización. Pese a ello, si bien es posible destacar que en muchas de las actividades se valora y potencian los intercambios positivos entre pares, estos se dejan a cierta espontaneidad, limitándose el adulto sólo a recordar normas de convivencia, mediar en los conflictos o integrar a otros compañeros o compañeras.
- La mayor parte de las actividades corresponden a un **nivel adecuado para la edad** de los niños y niñas e incluyen además el componente lúdico. Aunque se haga alguna propuesta de edades superiores, suelen utilizarse fundamentalmente propuestas metodológicas propias de la educación parvularia y que incorporan el juego. Sólo en algunas ocasiones se combinan con alguna actividad más tradicional y escolar como el trabajo de mesa.

Por otra parte, es posible identificar en una posición levemente inferior (diferencia marginal y poco significativa) a los '*aprendizajes significativos*' y '*aprendizaje integral*', lo cual sugiere que:

- En cuanto a la intención de conseguir **aprendizajes significativos**, buena aparte de los centros visitados tienden a desarrollar este tipo de aprendizajes en niños y niñas, es decir, las actividades logran conectarse con los intereses y conocimientos previos de los niños/as. Sin embargo, también se evidencian centros con ciertas prácticas y actividades de tipo memorístico y mecánicas; pero en definitiva, se concluye un nivel adecuado de aprendizajes significativos.
- En cuanto a la ocurrencia de **aprendizaje integral** se identifican algunas actividades integrales y otras propuestas claramente analíticas. Existiendo tendencia a trabajar algunos aspectos por separado de forma que recuerda una organización por "asignaturas" o en ocasiones se organiza el horario para trabajar en momentos distintos los diferentes núcleos curriculares. Esta variable se identifica como aquella que posee la mayor dispersión, con una leve tendencia a concentrar sus resultados en los puntajes más bajos.

Otra tendencia identificable, entendida como desfavorable en su planteamiento, es señalada por la posición de los ítems '*directividad/autonomía*' y '*experimentación o juego*'.

- La mayoría de las actividades están muy dirigidas por el adulto, o por el contrario, prácticamente toda la actividad es juego libre sin intervención de la educadora. Cuando la situación es de actividad dirigida se aprecia fundamentalmente que todo el protagonismo y la iniciativa es del adulto, es la educadora la que propone lo que hay que hacer, guía la actividad de principio a fin y es quien más interviene. En el extremo opuesto, fue posible observar en los establecimientos visitados un exceso de actividades libres en las cuales el adulto prácticamente no interviene en momento alguno.
- A lo largo de la jornada se dan propuestas cerradas y abiertas, existiendo un predominio de las actividades cerradas, es decir, con poco espacio para la **experimentación** y el **juego** del niño, se observan actividades con consignas muy acotadas o actividades en torno a materiales que potencian un sólo uso o son de tipo imitativo. Si bien se aprecia la presencia de propuestas abiertas, en un número importante de casos no se potencia o incluso se limita el uso creativo de los distintos objetos y materiales. En los niños y niñas de los niveles mayores se dan pocos momentos de juego simbólico u otros juegos espontáneos.

La adecuación de las actividades deviene como una dimensión a mejorar, cuya distribución evidencia tópicos satisfactorios como otros que se presentan como debilidades. Sin embargo, hay que destacar el trabajo desarrollo por los centros de pre básica que cuentan en todos los niveles puntuaciones adecuadas, acentuando con mayor desarrollo precisamente aquel tópico de menor puntuación general: la *experimentación y juego*.

También señalar que transversalmente, tanto centros privados como Junji dan cuenta de similares resultados, siendo estos logros satisfactorios y sobre la media.

Observaciones abiertas de campo

En relación a las fortalezas que presentan las actividades, las observaciones dan cuenta de la variedad de ellas y su énfasis significativo y creativos para cada uno de los niveles, cuyo impacto fomenta en los niños y niñas el estar atentos, entusiastas y constituirse en participantes activos. El tipo de metodología que se utiliza en actividades observadas fueron adecuadas al nivel de edad con un carácter lúdico, con mucho material concreto, lo que provoca la conexión y participación activa de los niños y niñas.

Destaca la existencia de actividades de ergonomía desarrolladas por la comunidad educativa, como también actividades con técnicas de masajes para sala cuna menor: en una de las horas establecidas en la rutina, se realizaba a las guaguas estimulación por medio de masajes corporales de tipo individual. En el marco de dichas rutinas, también se observó en otro centro que todos los días en la mañana, se realizaban actividades físicas, a través de diferentes experiencias como baile, ejercicios, etc. Esto respondía a las políticas adoptadas por el Jardín Infantil, de “Vida saludable” y a los índices de sobrepeso y obesidad detectados en el establecimiento.

Destaca un equipo educativo el cual tiene implementada una vez a la semana una actividad en que se reúnen todos los niveles para vivenciar una actividad artística preparada por los equipos de cada sala consistente en dramatizaciones, títeres, bailes, canciones con música adecuada a la edad de los niños y niñas.

También se observó el uso de salir a pasear por el vecindario para desarrollar motricidad gruesa, contacto con la naturaleza, desarrollando el lenguaje oral y cercanía con su entorno.

Aquellos centros que implementan la propuesta de *Método Proyecto*, son los niños y niñas quienes eligen el tema a trabajar por votación, lo que provoca mayor compromiso y participación activa, utilizando diversos recursos con material concreto y real (preparación de jugos naturales), visitas a la feria (tema alimentación saludable), modelado, pintura con presencia de diversas frutas y verduras reales.

También destacan momentos denominado “La Plaza” instancia donde los niños se sientan en círculo y comentan lo que aprendieron en la actividad a modo de plenario.

Otra práctica como fortaleza considera a las actividades planificadas con la finalidad de mantener el aspecto lúdico en su planteamiento. Había una intensión clara de no escolarizar algunos elementos que son propios de la educación parvularia, en especial actividades relacionadas con el aprendizaje del idioma inglés, incorporando canciones y juegos corporales.

En síntesis, en su mayoría las actividades pedagógicas se producen dentro de un contexto animado y novedoso. El equipo de cada sala trabajaba coordinadamente, los niños participaban activamente en las actividades observadas, y las propuestas de actividades se

caracterizaban por ser integradoras de los aprendizajes, aspectos que no solo fueron liderados por las educadoras sino también por las técnicas.

Al contrario, la potencialidad que las actividades conllevan devienen inadecuadas cuando conciben a niños y niñas como receptores pasivos en su personal proceso educativo. Al respecto se pueden señalar prácticas y actividades en las cuales se repetían canciones, posturas corporales (cruzadas de brazos, una pierna arriba de la otra), entrar a la sala luego de formar una fila de forma silenciosa y ordenada.

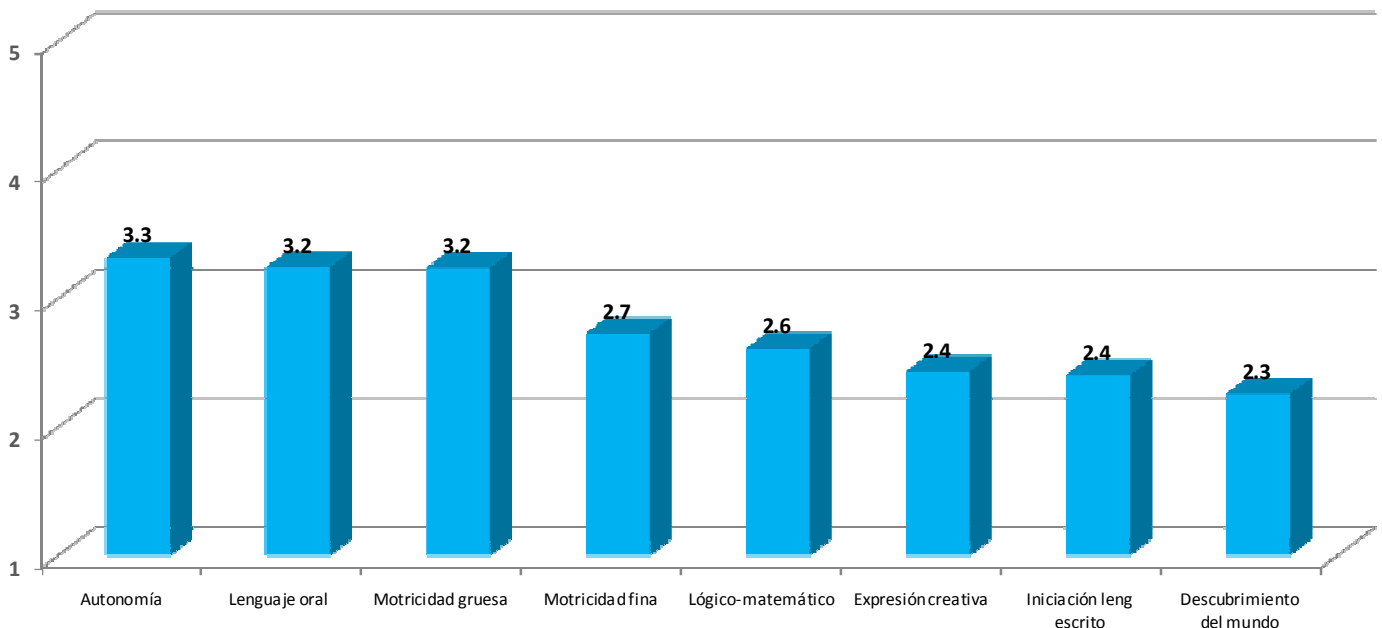
En escenarios de ocurrencia pasiva, los niños y niñas no participaban sino observaban y se distraían mirando hacia otro lado o se paraban y caminaban. Las actividades observadas no tenían ni una relación con los intereses de los niños y niñas, tampoco se realizaron preguntas, en donde la educadora tiene un rol principal.

En uno de los centros se agrupa a los niños(a) por género para ocupar las mesas y al ocupar un material en forma más libre se dio la instrucción de que las niñas jugaran con las muñecas, enfatizando un sesgo por género. Otro caso evidencia la transmisión de un modelo sexista por parte de las educadoras: sientan separados a niñas y niños, realizan juegos distintos y apartados en el patio y en actividades de Educación Física; además de transmitir mensajes verbales consistentes a dicho modelo: *“las niñas juegan con los juguetes de niñas y los varones con juguetes de construcción”*.

Con relación a los juegos, se observaron algunos en los cuales no se distinguieron los objetivos pedagógicos; más bien un “jugar por jugar” sin una direccionalidad o mediación por parte de la educadora. En otros juegos, aún percibiéndose intencionalidad pedagógica, estos resultaron ser poco significativos para los niños, pues algunos de ellos no se mostraron interesados distanciándose o buscando otras cosas.

Contenidos curriculares

Gráfico N°7
Contenidos curriculares



Respecto al trabajo de los contenidos curriculares, se reconoce una primera tendencia favorable en la ubicación de tres ítemes: 'autonomía', 'lenguaje oral' y 'motricidad gruesa'. Esto señala que el desarrollo de estas tres áreas se presenta de manera adecuada y satisfactoria en gran parte de los centros visitados:

- En general se fomenta la **autonomía** personal de los niños y niñas, tanto en el juego como en las actividades de vida cotidiana aprovechándose buena parte de las instancias para ello. Se evidencia que las rutinas de cuidado personal se desarrollan con un planteamiento educativo y se atiende a los niños y niñas que presentan retrasos en estos aspectos.
- Las actividades para el desarrollo del **lenguaje oral** se presentan a través de propuestas adecuadas para este aprendizaje. En la mayoría de los centros visitados se reservan tiempos a diario para actividades específicas de lenguaje, se trabajan actividades de todo el curso a diario incluyendo diversas metodologías.
- Respecto del desarrollo de la **motricidad gruesa** en los niños y niñas, el indicador de la gráfica da cuenta del predominio de actividades adecuadas para fomentar esta área, aunque no sea de forma sistemática. Se realizan actividades para el desarrollo de la motricidad gruesa en los distintos espacios y con cierta frecuencia.

Por otra parte, es posible identificar una segunda tendencia a través de la posición de los ítemes: '*motricidad fina*', '*relaciones lógico-matemáticas*', '*expresión creativa*', '*iniciación al lenguaje escrito*' y '*descubrimiento del mundo natural*'. Esta información sugiere que dichos contenidos curriculares se encuentran en un nivel inadecuado o insuficiente respecto del planteamiento educativo esperado para ellos.

- Lo anterior implica que no existen suficientes oportunidades y tipos de actividades para el trabajo de la **motricidad fina**, si no que suele insistirse fundamentalmente en los aspectos más mecánicos y poco funcionales de las actividades, predominando los entrenamientos de ciertas técnicas sin ningún objetivo, desconectadas de la vida cotidiana, el juego y la expresión de los niños y niñas.
- Si bien se aprovechan algunas situaciones de vida cotidiana y de juego para introducir nociones **lógico-matemáticas**, se insiste de manera recurrente en los aprendizajes de tipo mecánico. Las cualidades de los objetos, las cantidades y los números suelen trabajarse sin conexión con la vida cotidiana y el juego de los niños.
- Respecto al desarrollo de la **expresión creativa** se realizan frecuentes actividades de expresión artística alternando propuestas variadas. Existe un predominio en el uso de actividades de tipo cerradas y directivas, presentándose de manera recurrente el uso de material exclusivamente editorial trabajado con inflexibilidad o la insistencia exclusiva en un producto que supone mucha supervisión o ayuda del adulto. En general existiría un bajo margen de espacio para la creatividad y la representación espontánea de los niños y niñas.
- Por otra parte, se observa en los centros un planteamiento inadecuado de la **iniciación al lenguaje escrito**, en este sentido se pondera el trabajo de contenidos de lectura y escritura propios de la educación básica. Se insiste en el uso de material editorial de forma mecánica o sin tener en cuenta la diversidad de niños y niñas al interior de los niveles y no se aprovechan otros materiales características más cotidianos. Este aspecto debe mejorar favoreciendo una aproximación natural a la palabra escrita, de acuerdo a los distintos ritmos e intereses individuales.
- En general se entregan pocas oportunidades a los niños y niñas para la **observación y experimentación del mundo natural**. Se supervisa en exceso el uso del material o se da excesiva importancia al orden y la asepsia, en variadas situaciones se corrige a los niños cuando dan a los objetos usos distintos a los previstos. Por otra parte existiría un escaso acceso a materiales del mundo natural cotidiano de cada contexto.

Autonomía y lenguaje oral, siendo los aspectos mejor evaluados en esta dimensión, presentan logros sustantivamente mayores en centros más escolarizados. A su vez, destaca el desarrollo de la *autonomía*, *motricidad gruesa* y *fina* tanto en jardines y salas cunas Junji como en colegios privados. Estos últimos también evidencian un logro significativamente mayor en el

desarrollo del lenguaje oral, pensamiento lógico-matemático, iniciación al lenguaje escrito y expresión creativa.

El tópico más crítico *descubrimiento del mundo* presenta un nivel adecuado y satisfactorio sólo en centros de dependencia Junji, donde se fomenta la exploración del mundo material mediante experiencias variadas, así como de su cuidado.

Observaciones abiertas de campo

Como complemento a estas dimensiones, se puede señalar que se identificaron fortalezas en tanto se brindaron constantemente experiencias que desafían a los niños y niñas, siendo cada momento una instancia de aprendizaje, cada espacio físico un buen lugar para experimentar o recrear situaciones y aprender de los otros; con una intencionalidad de desarrollar la autonomía.

En algunos casos se observaron ciertos énfasis. Así se observaron actividades de ciencia que fueron muy significativas e interesantes para las niñas y niños; experimentaciones que ocurrieron en los diferentes niveles con una connotación de juego. Además se percibieron muy bien planificadas, los párvulos manejaban información previa y se pudo constatar una continuidad en los contenidos.

En otros casos se observaron otros énfasis, especialmente centradas en lo que es lenguaje y comunicación, (cuentos, poemas, plantillas con las vocales). Con relación a ello, destacan las actividades de lenguaje se desarrollan de manera diaria dentro de la rutina.

También se constató el tratamiento de matemática (escritura de números y actividades de conteo y clasificación). Por ejemplo el desarrollo del pensamiento lógico matemático se desarrollaba en forma muy integrada durante la jornada de trabajo, conectando este contenido de forma recurrente con la vida diaria. En otra sala se observó el uso de un calendario donde trabajan tiempo, números y seriación. Sin embargo, este último caso responde a una intencionalidad personal de la educadora y no de una planificación producto de la reflexión grupal, como un elemento eje de trabajo para todas salas.

Cabe señalar que se identificó a educadoras al tanto de las políticas y lineamientos nacionales, con conocimiento y manejo de las B CEP y de los programas. Sin embargo, en otros establecimientos, se abordaba todo lo que se propone en las bases curriculares para la educación parvularia en sus contenidos curriculares; sin embargo, se trabajan de manera más tradicional. En otros, el centro educativo -escuelas o colegios- la jefa de la unidad técnico pedagógica (UTP) presenta un escaso conocimiento de la educación parvularia y de sus bases curriculares.

Siendo esto último más propio de colegios, una educadora trata de lograr un equilibrio entre lo que proponen las B.C.E.P. (una mirada más constructivista del aprendizaje) y lo que les pide el colegio que las niña y niños aprendan con un foco más tradicional. En todo momento se observa el uso de la pregunta, el protagonismo de los niños y ese equilibrio entre lo que el colegio le pide y ella propone como aprendizaje.

Mencionado esto, también es válido mencionar que en otros centros se realizan trabajos pedagógicos planificados en conjunto y semanalmente con todo el equipo de educadoras junto a la UTP, evidenciando una claridad en los tiempos y rutinas a realizar en cada aula.

En algunos centros no se apreciaron experiencias de aprendizaje que se destacaran, más bien correspondía a la enseñanza tradicional; u otro centro cumpliendo un rol limitado de “una guardería infantil”, desaprovechando el tiempo y las potenciales actividades de enseñanza-aprendizaje.

Se evidencia un enfoque escolarizado, en el sentido que las actividades que se efectuaban en las aulas presentaban una tendencia al trabajo de pre-escritura y leguaje por sobre otros ámbitos, con lejanía a los contenidos propios de la educación parvularia. Un aprendizaje poco significativo, sin adecuación a la edad, con actividades muy analíticas carentes de contexto ni en base a experiencias previas. Como objetivo para el nivel de transición se estipulaba que la mayoría de niños y niñas terminan leyendo (mencionado incluso como motivo de orgullo) o utilizando el silabario. En los niveles medios trabajar lateralidad de forma lejana a la etapa evolutiva.

Se observaron centros cuyo compromiso con la labor educativa estaba mediado por aspectos formales enfocado a los resultados del establecimiento como son el SIMCE y la PSU. Otro centro, además del interés en los resultados de pruebas estandarizadas, priorizaba los objetivos educativos del programa SEP, cuya planificación del nivel, se da de acuerdo a sus ejes y todas las destrezas que los niños y niñas tendrían que tener resueltas al primer semestre (parafraseo, símbolos, conocimiento cívico). También se procura estar ligado a primero año básico para que los niños no lleguen sin los aprendizajes cuando entran a la enseñanza básica.

Como aspecto a mejorar, están aquellas prácticas de las educadoras en las que no se observan claras diferencias en las propuestas para cada nivel, es decir todos trabajan el mismo tema, preparan el mismo material, por ejemplo ven la misma película. En definitiva no se realizan adaptaciones curriculares.

INSTALACIONES

En este apartado se recogen fundamentalmente los datos obtenidos a través de la Escala de Observación de las Instalaciones, complementados en algunos aspectos con la Entrevista a la Dirección. Se distinguen dos etapas:

⇒ **Edificio**

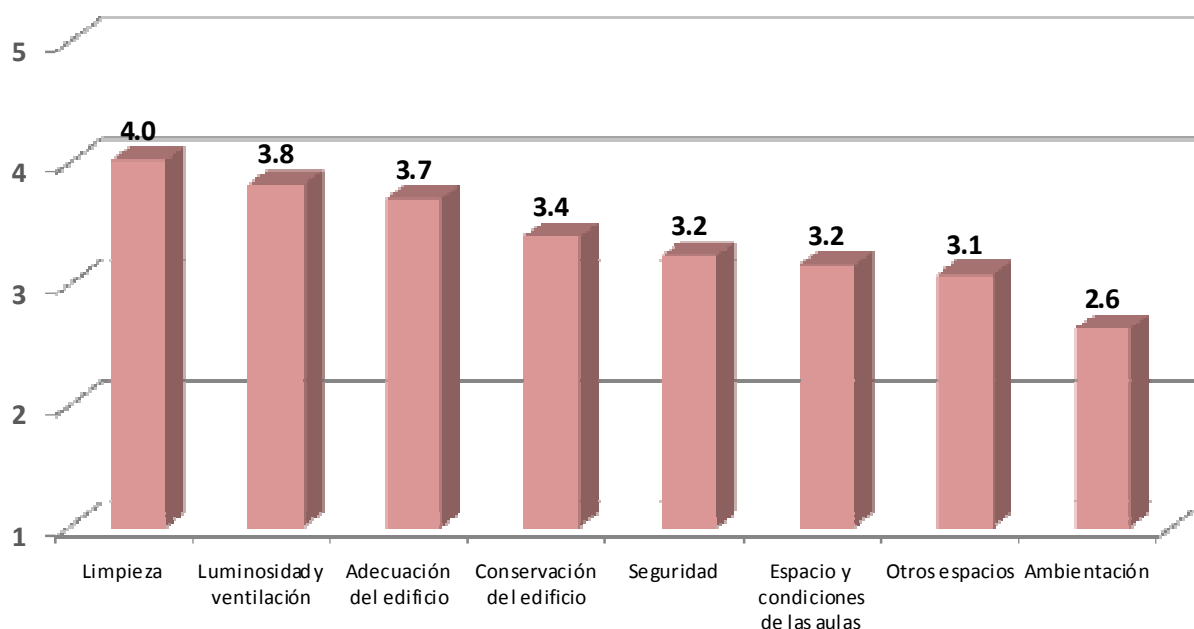
- Adecuación del edificio
- Espacios y condiciones de las aulas
- Otros espacios
- Conservación del edificio
- Limpieza
- Luminosidad y ventilación
- Seguridad
- Ambientación

⇒ **Espacios exteriores**

- Zona de recreo
- Delimitación
- Juegos
- Supervisión de actividades

Edificio

Gráfico N°8
El Edificio



Respecto a las condiciones estructurales del edificio e instalaciones de cada uno de los establecimientos, y según la gráfica N°8, se puede identificar que destacan positiva y

significativamente tres aspectos por sobre lo adecuado: '*limpieza*', '*luminosidad y ventilación*' y '*adecuación del edificio*'.

- Esto implica que aquellos centros visitados y observados mantienen una preocupación constante por mantener un óptimo estado de **limpieza**, destacando el nivel de cuidado y limpieza de las instalaciones, sin apreciarse interferencias en la vida del establecimiento para su mantención.
- Sus espacios evidencian además buena **luminosidad y condiciones de ventilación**, es así como prácticamente todos los espacios, donde están habitualmente los niños y niñas y otras dependencias, resultan estar iluminadas y bien ventiladas.
- También deviene importante la **adecuación del edificio**, esto es que la infraestructura está construida pensada e intencionada para la educación parvularia, la distribución de sus espacios y zonas indican que han sido diseñadas pensando en las necesidades de la etapa.

Una segunda tendencia identificable, también entendida en condiciones adecuadas y satisfactorias, están aquellos aspectos de '*conservación del edificio*', '*seguridad*', '*espacio y condiciones de las aulas*' y '*otros espacios*'.

- Ello da cuenta de un estado general de cuidado y **conservación del edificio** correcto, con niveles de mantenimiento adecuado. En cuanto a la **seguridad**, las condiciones del edificio como las medidas que se adoptan para ello hacen de los establecimientos espacios seguros.
- En cuanto al **espacio y condiciones de las aulas**, los resultados señalan que su espacio tiende a ser adecuado y con la amplitud requerida. Los datos confirman la existencia de aulas amplias con buenas condiciones para el juego, el descanso e higiene de los niños y niñas. Destaca la amplitud y dotación de material pertinente que favorece múltiples usos y prácticas pedagógicas en tanto permiten distintos tipos de actividad con los niños y niñas.
- También se rescata del edificio **otros espacios** con los que cuentan. Esto implica que el establecimiento posee otras dependencias como espacios idóneos y adecuados para el uso de los niños y niñas y adultos; con diversos usos y con el uso correcto para el cual están destinados.

Todas las instalaciones y condiciones del edificio cuentan con un estándar favorable, a excepción de '**ambientación**', dato que revela una ambientación con producciones adecuadas a la edad pero con tendencia a denotar pocos elementos infantiles, se evidencia un bajo protagonismo de los niños y niñas en dicha ambientación.

De acuerdo a los datos de dispersión, la '*conservación del edificio*', el '*espacio y condiciones de las aulas*' como los '*otros espacios*' se constituyen como aquellas variables más homogéneas; mientras con una mayor diversidad aparecen '*luminosidad y ventilación*' y '*seguridad*'. Se confirma que la variable de '*ambientación*' tiende a concentrar sus resultados bajo el nivel de satisfactorio.

De acuerdo a la gráfica de las condiciones del edificio, destacan las áreas de *'limpieza'*, *'luminosidad y ventilación'*, *'adecuación del edificio'* y *'seguridad'*; aspectos que adquieren una mayor notoriedad y ofrece aún mejores condiciones en aquellos centros donde se imparte exclusivamente educación pre básica. Según la dependencia administrativa de las unidades educativas, en general tanto las privadas como aquellas pertenecientes a Junji presentan resultados análogos y sobresalientes; diferenciándose los particulares pagados en un mayor desarrollo de las condiciones de *'ambientación'*, caracterizado por un entorno acogedor y desafiante, donde las niñas y niños son claramente los protagonistas. Por otro lado, son los jardines infantiles Junji que sobresalen sustantivamente en la *'adecuación de los edificios'* alcanzando no sólo una puntuación satisfactoria sino sobresaliente.

Observaciones abiertas de campo

En relación a las condiciones y conservación de los edificios, la gama recorre desde construcciones recientes pensadas con un fin pedagógico y propio a la edad de las niñas y niños, hasta remodelaciones de antiguos jardines y/o casas particulares adaptadas para su uso educativo. Al respecto, en general se observan construcciones que dan cumplimiento a la norma y ofrecen condiciones favorables al proceso de enseñanza aprendizaje. Es importante mencionar que el nivel socioeconómico no deviene determinante en la calidad del edificio; incluso en sectores de alta vulnerabilidad se encuentran estructuras modernas o son refaccionadas y/o ampliadas por gestiones incluso de las propias familias y Centros de Padres.

Algunos colegios cuentan con distintas dependencias para el uso diario o según necesidad, tal como gimnasio, sala de psicomotricidad, sala de audiovisuales, capilla, que son utilizados en forma sistemática. También están aquellos que disponen de bodegas, cocina espaciosa, cantidad adecuada de baños para alumnos y funcionarios.

Las observaciones, consistentes a lo señalado por los datos previos, destacan el buen nivel de cuidado y limpieza de todas las dependencias (salas, baños, cocina, patios) siendo mantenido por el personal auxiliar constantemente dentro de la jornada. Se observaron aulas que permanecen limpias, aún cuando los niños almuerzan en ellas.

En otro aspecto, si bien la ambientación deviene como la dimensión más crítica, es importante relevarla en la medida que se observaron centros donde precisamente esta destaca, a partir de la incorporación de trabajos de las niñas y niños como también de padres y familias, generando un espacio de mayor pertenencia y acogida, junto con generar una mayor identificación con el espacio.

Asimismo se encontraron aulas decoradas con trabajos construidos a partir de materiales de la naturaleza, observándose una intencionalidad clara en la recuperación de elementos reciclados y construcciones creativas.

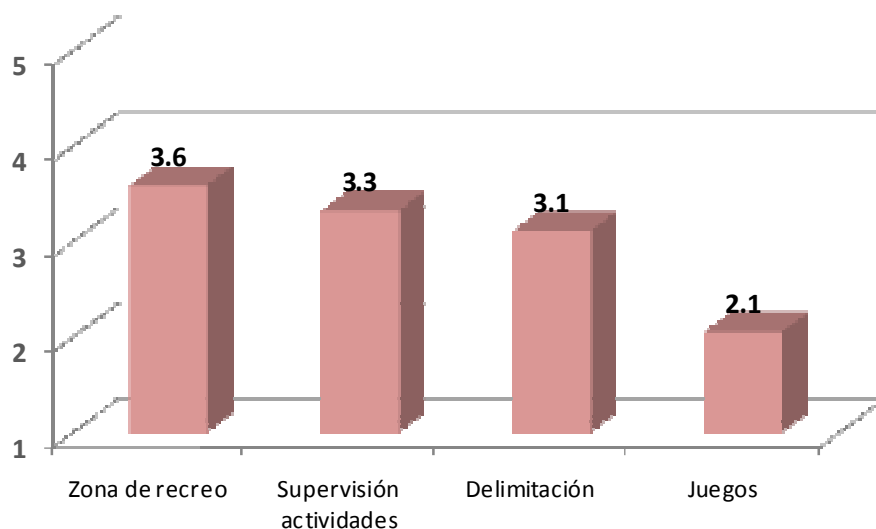
Es relevante mencionar casos de ambientación en relación a la multiculturalidad, ya sea considerando las diferentes regiones del país o los diferentes países del continente americano. Esto cobra un valor singular en aquellos centros que presentan una población de migrantes y/o perteneciente a etnias. Tal es el caso de familias de nacionalidad peruana y otros mapuches y pascuenses respectivamente.

Otro caso destacable se observó en salas que tienen nombre de artistas chilenos, por ejemplo Roberto Matta, Pablo Neruda, Violeta Parra, Marcela Paz, etc. Están ambientadas con su biografía y sus obras más importantes, constituyéndose como espacios de aprendizaje.

Pero también se evidenciaron decoraciones descontextualizadas, o sin un estilo conductor, y en ocasiones respondiendo al criterio personal de cada educadora de sala que a una estética y funcionalidad institucional y/o pedagógica.

Espacios exteriores

Gráfico N°9
 Espacios Exteriores



La evaluación de los espacios exteriores se realizó a partir de cuatro variables observadas en los establecimientos: 'zona de recreo', 'supervisión de actividades', 'delimitación y juegos'. Dichos aspectos concentran en general una valoración satisfactoria.

- La **zona de recreo** es la que presenta el mayor nivel de adecuación, lo cual implica que los establecimientos cuentan con zonas de recreo exteriores que tienden a contar con espacios suficientemente amplios, permitiendo desarrollar una variedad de actividades.
- Otro aspecto que también destaca satisfactoriamente, es la práctica que ocurre en los exteriores dirigida a la **supervisión de las actividades**. De acuerdo a los resultados, dicha supervisión deviene adecuada en cuanto el número de adultos que supervisan el patio, atendiéndose a las necesidades y las demandas de juego, ofreciendo además con cierta recurrencia algunas alternativas de juegos e impulsando otros. Así la supervisión adquiere también un carácter de acompañamiento, acogida y motivación.
- La **delimitación** se refiere a la definición de zonas y distribución en el espacio en función del uso y/o las edades de los niños y niñas. Los resultados señalan zonas definidas que permiten desarrollar y trabajar distintos aspectos, así como un agrupamiento adecuado. En ocasiones, se aprecia una clara intención educativa que posibilita la experimentación y el agrupamiento en función de las necesidades de los niños y niñas.
- Sin embargo, emerge una variable cuyos resultados aparecen más críticos referida a los **juegos**. Estos suponen en condiciones ideales una cobertura suficiente en cantidad y en pertinencia al nivel y edad de los niños y niñas; que permitan el desarrollo de motricidad y experimentación. Sin embargo, la evaluación da cuenta de niveles que tienden a estar bajo lo adecuado y se evidencian establecimientos con niveles deficientes, sea por los pocos elementos para el juego o por la falta de adecuación de estos.

De acuerdo a la dispersión de los resultados, se puede señalar que la *supervisión de actividades* es la variable que concentra resultados más similares; es decir, es el aspecto que transversal a los establecimientos evaluados es el que presenta un comportamiento relativamente similar en relación al resto de las variables.

Los espacios y prácticas que se caracterizan por ofrecer mejores condiciones, ‘*zona de recreo*’ y ‘*supervisión de actividades*’ adquieren un énfasis y diferenciación positiva en los centros de pre básica y Junji, respecto a las otras unidades educativas.

Observaciones abiertas de campo

Los espacios de recreo son diferentes y amplios para cada nivel, provistos de juegos adecuados en cantidad y calidad para los grupos de niñas y niños. Se evidenciaron también en los patios señalizaciones que demarcan una zona de seguridad visible en caso de incendio y terremoto.

En el caso de los párvulos, estos cuentan con un espacio propio tanto de actividad pedagógica como de recreación. Este último tiene variadas áreas verdes que favorecen y promueven la expansión de capacidades físicas

Otros jardines cuentan con un patio interior, separado cada uno por rejas bajas, además de tener un patio común muy amplio, en el cual una parte de él es techado para ser ocupado fundamentalmente durante el período de invierno.

En ciertos centros no hay juegos ni zonas con diversidad de materiales que inviten a la experimentación variada, de patios estrechos y/o de tierra; con falta de un espacio especialmente acondicionado para la actividad motora; con algunos juegos deteriorados.

En otro ámbito, destaca como iniciativa y gestión para optimizar los espacios y condiciones de ellos, la postulación a proyectos que un centro y que les ha permitido realizar remodelaciones en el techo de los patios de polícarbonato; ganado en el año 2007 a través de un concurso en el ministerio de la vivienda.

FUNCIONAMIENTO DEL ESTABLECIMIENTO

Los datos de este apartado recogen aspectos generales del funcionamiento del centro obtenidos fundamentalmente a través de la Entrevista a la Dirección, pero también de la revisión de documentos y la observación del centro y de las aulas.

Las dimensiones evaluadas son:

- ⇒ **Personal:**
 - Proporción adultos/niños
 - Formación
 - Estabilidad
 - Funciones

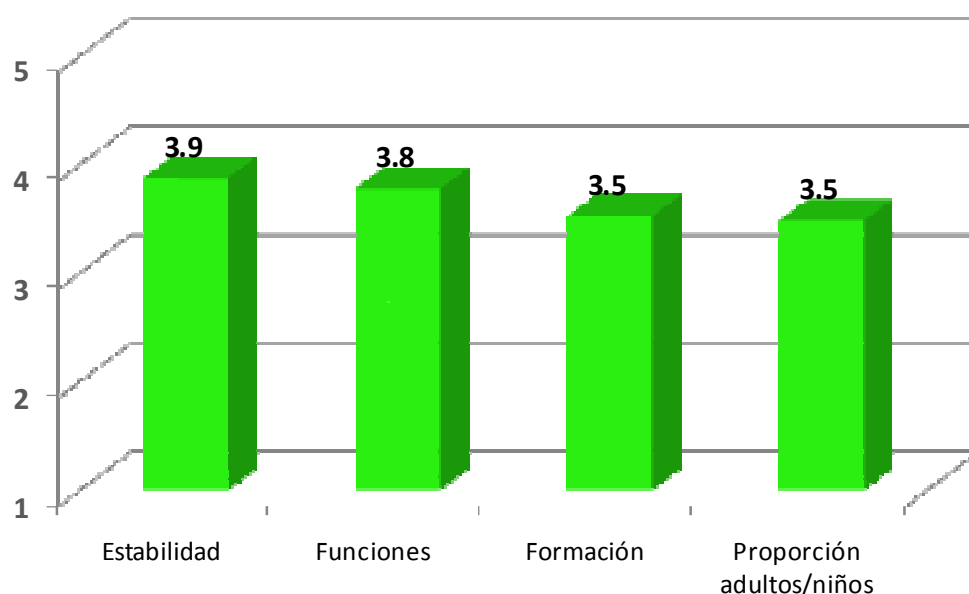
- ⇒ **Desarrollo profesional**
 - Tiempos de coordinación
 - Planificaciones
 - Autoevaluación
 - Capacitación permanente

- ⇒ **Relación con las familias:**
 - Accesibilidad
 - Información general
 - Información sobre el niño/a
 - Incorporación en actividades
 - Participación

- ⇒ **Atención a necesidades de niños/as y familias**
 - Horarios
 - Comedor
 - Periodo de adaptación
 - Atención a la diversidad

Personal

Gráfico N° 10
Personal del Establecimiento



El funcionamiento de los establecimientos cuenta con soportes adecuados considerando el personal a cargo con el que cuentan. Este dato se confirma por las puntuaciones que obtiene esta dimensión, que se interpretan satisfactorias en todas las variables medidas.

- Las condiciones laborales permiten la **estabilidad** de la mayor parte de los profesionales, lo cual deviene positivo en tanto esta permanencia genera referencias para los niños y niñas, y a su vez posibilita la proyección del equipo educativo.
- En cuanto a las **funciones** del personal, se observa una adecuada diferenciación que permite una organización apropiada. Dicha diferenciación de funciones no opera en un sentido discriminatorio (por ejemplo que se enfatice en la división de funciones educativas “asistenciales”; o el personal de apoyo/técnico que no se pueda relacionar con los padres, etc.) ya que en lo cotidiano en el trato con los niños y niñas los técnicos no ocupan una posición subordinada; sino que todo el equipo tiene una alta participación en las actividades pedagógicas, considerando también que la coordinadora del nivel o directora tiene contacto habitual con las aulas en el desempeño de alguna función pedagógica (apoyo, taller...) que no le impide el desarrollo de sus funciones específicas.
- La **formación** del personal a cargo del grupo está constituido por profesionales con titulación adecuada y la mayor parte de los apoyos también cuenta con dicha titulación. Con igual puntuación, se identifica una adecuada **proporción de adultos/niños** la cual se ajusta a lo recomendado y más, posibilitando un trabajo más personalizado.

Cabe notar la distinción que presenta esta dimensión, ya que el '*personal del establecimiento*' constituye la dimensión mejor valorada dadas las altas puntuaciones que evidencian sus resultados.

En este positivo escenario, destacan prácticas organizacionales y de adecuada *distribución de funciones* en centros de pre escolar; mientras un mayor desarrollo en la '*formación del personal*' como su '*estabilidad*' está concentrado en establecimientos privados que además imparten educación básica y/o más.

Observaciones abiertas de campo

Como observación transversal al personal de los establecimientos, se evidencian en general equipos cohesionados, plantel directivo, profesores y asistentes de la educación. Ello se refleja por la coordinación, compromiso en concretar las tareas emprendidas, la responsabilidad compartida en el delego de funciones. En algunos casos la permanencia en años de los equipos docentes, genera un clima laboral más grato, comprometido y amistoso. Este aspecto deviene como un capital importante con el que cuentan los centros y favorece condiciones de clima organizacional y de aula para implementar sus tareas.

Con relación a las gestiones de los equipos directivos, particularmente de sectores y contextos de alta vulnerabilidad, destaca la inserción y uso de redes de apoyo: consultorios de la comuna, escuela de lenguaje (para los niños con ese tipo de necesidad educativa especial), red de violencia intrafamiliar, oficina de la mujer, equipos multidisciplinarios, carabineros, radio comunal, red de otros centros, patrocinio de empresas privadas y en definitiva un trabajo integral con la comunidad escolar.

Se aprecia una clara distribución de roles y funciones, saben lo que deben realizar. Los adultos que atienden a los niños con una definición de roles explícita, permitiendo que estos sean evaluados en diferentes momentos del año y recibir el apoyo necesario para ejercer de la manera esperada el rol que a cada uno le compete. En otro de los establecimientos destaca la organización, planificación y gestión educativa. En general se respetan los tiempos de trabajo personal de las educadoras, los que están establecidos en el contrato laboral, se realizan reuniones semanalmente para tratar problemáticas tanto a nivel grupal como institucional y seguimiento/evaluaciones de acciones emprendidas.

Sin embargo, un importante aspecto que deviene crítico en este ámbito, tiene que ver con la disparidad profesional de educadoras entre un nivel y otro ó entre cursos del mismo nivel. En cuanto a actitud, unas más activas y creativas que otras, unas más preparadas, con mayor dominio y apropiación. Dichas diferencias a veces se potencian ante la presencia de educadoras nuevas o de reciente titulación, por lo que su apropiación de la práctica pedagógica aún no le permitía realizar intervenciones y refuerzos positivos con propiedad; en tanto el contacto con los niño/as y demostraciones de cariño o dominio grupal.

Dichas diferencia entre los estilos de las educadoras, generan serios cuestionamientos entre los padres con la plana educativa; ya que los niños de un año a otro pasan de extremo a extremo, tanto en lo pedagógico como en lo afectivo,

Con relación a la edad, hay educadoras más jóvenes que se notan comprometidas con la realidad de los niños, no así las tías de más edad ó educadoras nuevas en la institución que aún no manejan los procedimientos institucionales y que atrasan y desequilibran la función pedagógica. En otros centros las de mayor edad son quienes evidencian un mayor compromiso y vocación.

En relación a asistentes y técnicas, se identificaron con gran manejo grupal y pertinencia en las actividades a realizar, fundamentalmente aquellas que presentaban mayor cantidad de años de experiencia laboral. En otros casos, la educadora maneja desde la parte pedagógica a la afectiva en forma fluida en el aula y la técnico brindaba apoyo a su labor; mientras en el otro curso la educadora maneja la parte pedagógica con ciertos grados de dificultad en cuanto a manejo de grupo y es la técnico la que reconocía a todos los niños por su nombre, manejaba datos como características individuales y era quien principalmente acogía a los niños.

Pero también están aquellas técnicas que presentaban una falta de manejo en las actividades, aunque si bien muestran interés y entusiasmo de estar con las niñas y niños, se observaron prácticas con disposición a cuidarlos, sin potenciar mayores desafíos o facilitar instancias de aprendizaje.

En otro ámbito, se apreció en las dinámicas del personal y el ambiente a diario, una clara distinción entre las educadoras y el personal técnico, relación que generaba más bien tensiones que cohesión, con una crítica convivencia.

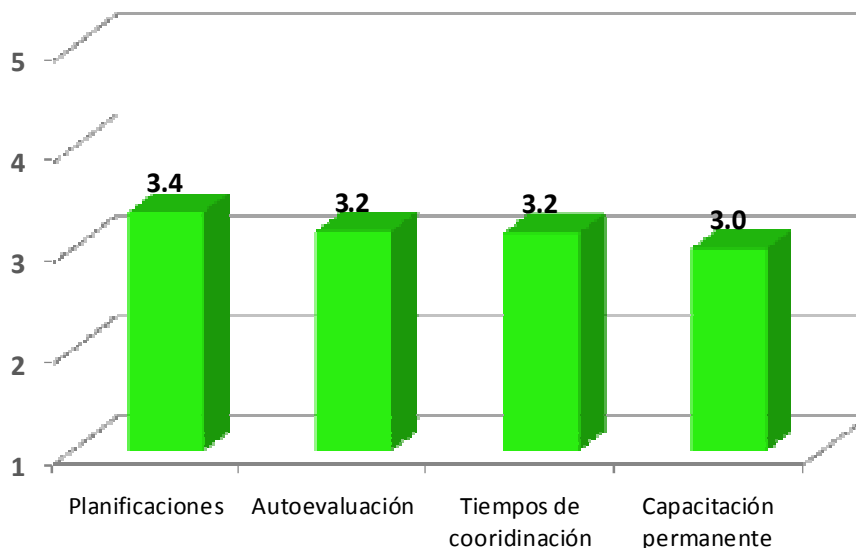
Por otro lado, en algunos casos existe poca autonomía del equipo directivo a la gestión y toma de decisiones principalmente con el personal, ya que dependen de la municipalidad para ello. En este caso, el nivel no contaba con el apoyo de personal técnico por falta de personal desde la municipalidad; de hecho la presencia de alumnas en práctica se debe a una gestión personal de una educadora. En otros centros, también se percibió una falta de personal a nivel general del establecimiento, aspecto que impedía una óptima diferenciación de funciones ya que el personal además de su rol debía asumir y cumplir otros.

La cantidad de alumnos en proporción a los adultos en casos era demasiada alta, lo cual impedía dar respuesta a los requerimientos de todos los niños. Otro centro concentraba los tres niveles en una sola sala, que si bien en cantidad era un número reducido, con un solo adulto en el aula, en ocasiones se dificulta el trabajo de acuerdo a las particularidades. En esta línea, otra de las educadoras de párvulos estaba a cargo de dos niveles, impidiendo su permanencia en un nivel constantemente y hacer un seguimiento tanto de los aprendizajes de los niños, como de acompañar el desempeño de las tías técnicas, situación que se ve agravada por el escaso tiempo que la educadora pasa en cada nivel producto además de constantes reuniones y entrevistas. Por otro lado, se observó en una sala que en momentos de la rutina, en que no está la educadora en sala, hay situaciones en que los niños requieren la atención de los adultos, pero la asistente no presta la atención porque su atención está en poner sábanas en las colchonetas donde duermen los niños, moviendo mesas, etc.

La rotación del personal también constituye otra debilidad. En algunos casos la relación contractual de las técnicas y profesionales, no supera el año y medio. Esta situación impide una cohesión del equipo, y la puesta en común de los propósitos educativos se ve disminuido, potenciado además por las pocas instancias de planificación de las profesionales.

Coordinación y planificación

Gráfico N° 11
Coordinación y planificación



De los establecimientos observados, destacable es también esta dimensión la cual presenta cada una de sus variables con niveles adecuados respecto de su planteamiento pedagógico, adquiriendo una particular relevancia la variable '*planificaciones*' por su puntuación relativa más alta.

- Ello implica que en las aulas se planifica periódicamente y en distintos planos de concreción (plan anual, semestral). Estas **planificaciones** son actualizadas y útiles; y las educadoras cuentan con una forma ordenada y práctica de realizarla, además son expuestas de manera clara de modo que puedan ser comprensibles en caso de ausencia de la educadora.
- La **autoevaluación** y los **tiempos de coordinación** obtienen el mismo resultado al ser evaluadas. De la primera se puede señalar que su ocurrencia está incorporada en general como una práctica, tanto en sistematicidad, momentos y procedimientos de evaluación. De los '*tiempos de coordinación*' se puede señalar que son tiempos suficientes y bien organizados, que permiten generar instancias de coordinación y programación.
- En relación a la **capacitación**, los establecimientos presentan una tendencia de formación continua adecuada, ya que es común que de entre los centros visitados, algunos docentes participen en instancias propias de capacitación.
- Por último, si bien las desviaciones son análogas entre las variables, se tiende a una concentración de puntajes más altos en las variables de planificación y autoevaluación.

Considerando un satisfactorio nivel en la coordinación y planificación de los centros educativos, destacan las áreas de *autoevaluación* y *capacitación permanente*, aspectos que devienen con mayor desarrollo en centros que imparten educación pre escolar y en puntuaciones sustantivamente superiores obtenidas por los jardines Junji en relación al resto de las dependencias.

Observaciones abiertas de campo

En relación a los ámbitos de coordinación y planificación como elementos esenciales de gestión destacan las formas de liderazgo por parte del equipo directivo y particularmente el ejercido por las directoras de los centros. Gestión que denota alto interés y preocupación por implementar mejoras, involucrándose en aspectos de seguimiento, evaluación, formación y supervisión. Dichos liderazgos se identifican como el motor de los centros que con una diversidad de recursos y equipos humanos que evidencian un alto compromiso con su labor educativa para con las niñas y niños que ante todo devienen como la prioridad. Se constató en general, que la dirección promueve el respeto a la diversidad y a las particularidades, delegando tareas, compartiendo funciones, aportando en la rutina diaria de salas, etc.

Se motiva a los docentes a tener una postura innovadora y reflexiva frente a la práctica. Se busca además, el desarrollo afectivo de sus alumnos generando espacios para conocer la realidad familiar y personal de cada uno de ellos a través de entrevistas personales a los apoderados y familias. En esta línea, las directoras también buscan estrategias y contacto externos para el logro de sus objetivos que son mantener en óptimas condiciones el lugar para favorecer la estadía de los niños, niñas y personal.

En general, también destaca una intencionalidad institucional permanente de capacitación y perfeccionamiento para el plantel de educadoras, como una práctica recurrente de capacitación continua, participando de talleres comunales, JUNJI, retroalimentando sus prácticas con otras instituciones de la línea educativa de los colegios SIP o tomando cursos externos.

Particularmente en un centro que impartía el idioma inglés, se generaban apoyos internos entre educadoras y las asistentes de párvulo ya que eran capacitadas por una educadora que además era profesora de inglés. Si bien es cierto las educadoras de cada nivel dirigían las actividades de inglés, las asistentes también manejaban el idioma y lo aplicaban con los niños en diferentes momentos de la jornada.

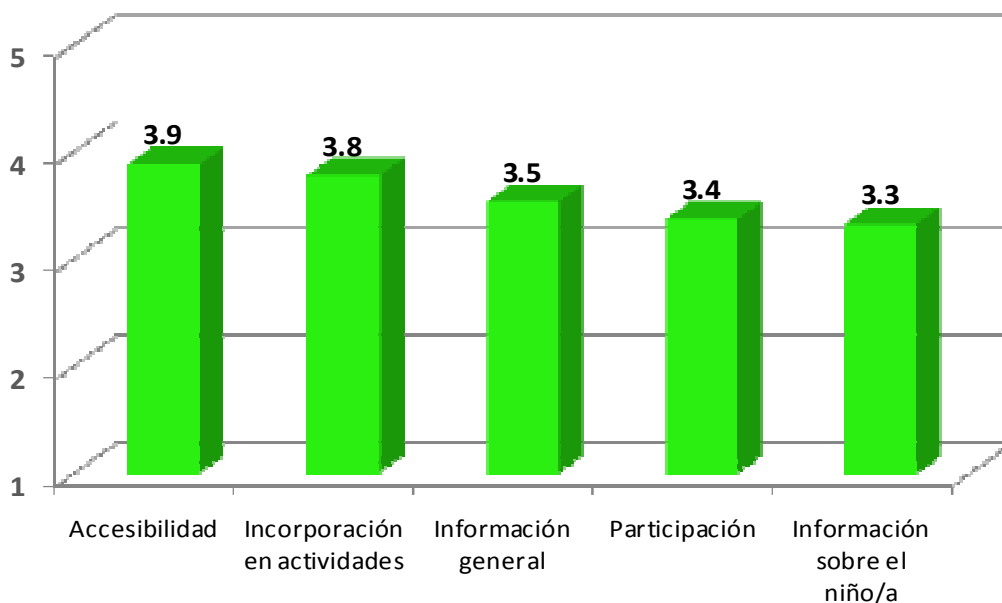
En relación a la planificación, los equipos directivos se reúnen con las educadoras para evaluar, coordinar y dar líneas sobre la labor educativa. Se presenciaron además jornadas de reflexión temáticas para docentes y también para apoderados. Existen instancias establecidas de tiempo del cual dispone el equipo para organizarse, planificar y realizar el trabajo técnico pedagógico a través de las reuniones de comunidades de aprendizaje y las reuniones de comunidades de sala; además del tiempo con el que cuentan las educadoras para sistematizar su trabajo. Cada sala presenta un tablero técnico con los documentos requeridos, es decir planificaciones, registro de evaluación, asistencia etc.

En contraposición, se visitaron a centros cuyas educadoras no cuentan en su carga horaria para trabajo de planificación y reflexión en el nivel preescolar y/o carecen de instancias de reflexión pedagógica en conjunto. En dichos establecimientos, la carencia pasa por falta de tiempo institucional de forma explícito para abordar estas labores.

En otros casos también ocurrió que si bien existen planificaciones para todos los niveles con temas, objetivos, actividades y aprendizajes esperados registrados en las salas, lo que se observó en la práctica fue distinto, a pesar que compartir una rutina en tiempos y actividades similares. Por último, se identificaron situaciones cuyas prácticas del equipo educativo no se evaluaban periódicamente ni se utilizaban instrumentos para ello, ó donde las instancias de auto-evaluación se reducían a conversaciones al finalizar el año, sin una sistematización de los resultados obtenidos.

Relación con las familias

Gráfico N° 12
Relación con las familias



De acuerdo a los resultados, se puede afirmar que los establecimientos en los niveles de educación inicial tienen un vínculo positivo con las familias ya que la relación cuenta con una alta evaluación. Esta dimensión se interesa en saber por la accesibilidad que tienen las familias al interior de los centros, por la incorporación que ellas tienen en las actividades del establecimiento, la información general que reciben, sus niveles de participación y los grados de información sobre cada sus niños y niñas.

- Considerando estos aspectos, **'accesibilidad'** e **'incorporación en actividades'** devienen como las variables con mayores niveles de logro, cercanas a promediar cuatro puntos. Es así entonces, como la educación parvularia favorece el contacto cotidiano con las familias de forma pertinente y adecuada a las edades de los niños y niñas; procurando también que la familia pueda ver a la educadora de su hija o hijo en algún momento; y también participar de instancias y/o actividades que el centro genera. Emerge la figura de un establecimiento abierto y transparente.
- Consistentemente las otras variables dan cuenta de este buen acercamiento: la **'información general'** entregada por los centros a las familias es adecuada y con cierta periodicidad, las familias reciben información suficiente; hay reuniones grupales por semestre para informar sobre el aula y/o cuestiones generales del establecimiento y se entrega información por escrito sobre ciertos temas relevantes (menús, acontecimientos, etc.). En general, existen espacios destinados y claros para información a familias.

Junto con ratificar las altas puntuaciones de esta dimensión, que delata una cercanía con la familia ampliando las experiencias de desarrollo y aprendizaje e intención educativa en las acciones orientadas a los niños y niñas; sobresale una mayor **'accesibilidad'** e **'incorporación de actividades'** en aquellos centros que imparten educación pre básica. Junto a ello, también deviene importante explicitar que tanto centros privados y Junji destacan por presentar resultados similares y a su vez, altos.

Observaciones abiertas de campo

La familia deviene fundamental como actor relevante en la educación y formación de las niñas y niños, quienes en general y de forma transversal manifiestan apoyo y compromiso frente a la educación de sus hijos, siendo la gran mayoría participes activos de las propuestas educativas de las escuelas de párvulo.

Pero cuando la población atendida proviene de contextos vulnerables y hogares disfuncionales, el centro asume un mayor desafío en tanto se vuelve como el espacio privilegiado de acogida y contención, formadora de competencias sociales y desarrollo de habilidades en niñas y niños de quienes se mantienen altas expectativas. En este sentido, la relación compromiso educativo y vulnerabilidad social va acompañado de una labor profesional y vocacional en pro de la mejora de las condiciones y oportunidades que la educación parvularia les puede brindar.

En este aspecto, es importante señalar que los centros de mayor vulnerabilidad social presentan familias disfuncionales, que conviven con el alcohol, la droga, la violencia intrafamiliar y padres en la cárcel. Son familias que reciben subsidios de programas sociales dada sus bajas condiciones socioeconómicas, con bajo capital cultural y trabajos informales o de mínimas condiciones laborales; donde los soportes están en los abuelos quienes asumen el rol de los padres muchas veces ausentes.

A pesar de ello, las familias de modo transversal destacan por su compromiso, apoyo y colaboración. El Centro de Padres y Apoderados adquiere una notoria importancia en la

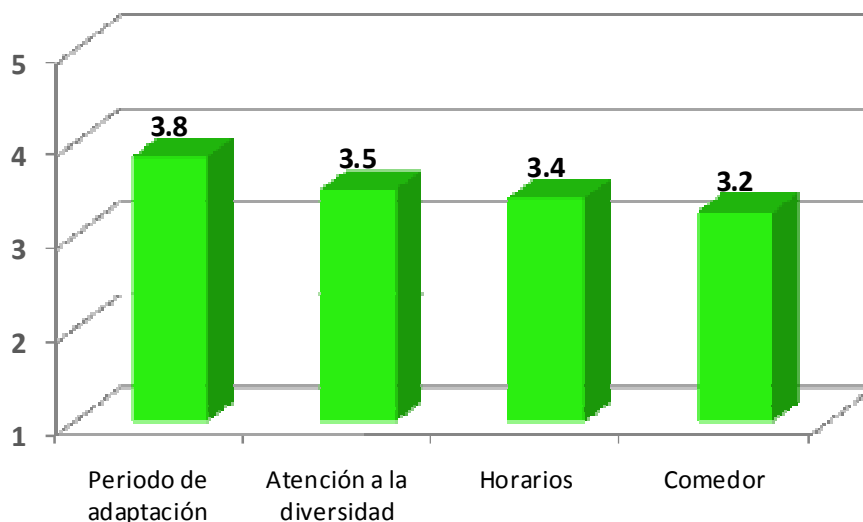
medida que canaliza y se hace presenta en diversas formas de mejoras educativas, tales como generación de recursos, apoyo en infraestructura y recursos o participación activa como parte integrante de la comunidad educativa.

Por su parte, los centros en general mantienen una política de “puertas abiertas” a los padres y apoderados, por lo cual ellos sostienen una relación fluida y permanente con el personal en general de los centros. Los establecimientos ofrecen a los padres un espacio claro para la realización de sus actividades, promoviendo en conjunto acciones que favorezcan el logro de los objetivos planteados para la comunidad; se favorece el contacto cotidiano en diversos momentos, algunas mamás colaboran activamente en los períodos de alimentación sobre todo en la sala cuna.

También destaca la cercanía de las educadoras con las familias que se ausentan, ellas las visitan personalmente para tomar contacto con sus problemáticas o dificultades. En esas situaciones se encuentran con una realidad bastante compleja, sin embargo el personal no se afecta en forma negativa, todo lo contrario se acerca a ellos y les ofrece su orientación y compañía.

Atención a necesidades de niños y niñas y familias

Gráfico N° 13
Atención a necesidades de niños/as y familias



- El aspectos que destaca se refiere al '**período de adaptación**' en función de las necesidades de los niños/as y familias, considerando una temporalidad pertinente y flexibilidad adecuada; entendiendo dicho período como un proceso gradual, respetuoso y participativo.

- Otra temática con similar sensibilidad es la '**atención a la diversidad**' que brindan los establecimientos en el nivel de educación parvularia. Es tal que este deviene adecuado considerando que se admite diversidad de procedencias y niños y niñas o con necesidades educativas especiales; no se selecciona a los niños o si hay un proceso de selección se favorece la discriminación positiva respecto a condiciones del niño o de la familia.
- Los aspectos restantes en cuanto a los '**horarios**' y '**comedor**' destacan por la consideración de horarios ampliados con cierta flexibilidad en las entradas y salidas; el servicio de comedor, con menús adecuados a las distintas edades y con cierto nivel de respuesta a las necesidades individuales de los niños y niñas.

Enfatizando el óptimo resultado obtenido en la atención a necesidades de niñas, niños y familias; este deviene con mayor apropiación en centros de educación pre escolar y en jardines y salas cunas pertenecientes a Junji.

Observaciones abiertas de campo

En relación a la diversidad, hay centros que cuentan con un equipo multidisciplinario (fonoaudiólogo, psicopedagoga y terapeuta ocupacional) para atender a la población con necesidades educativas especiales. A su vez, un centro tiene instalada una rutina y práctica en la cual algunas alumnas de tercero y cuarto medio con síndrome de down, participan apoyando las tareas educativas (hora de patio) en el nivel de párvulos, socializando e interactuando con las niñas y niños.

Sin embargo, también se constató de niños con necesidades educativas especiales sujetos a la voluntad de las educadoras, carente de un soporte institucional que provea de oportunidades, medios y condiciones para este tipo de requerimientos.

Otro aspecto de la diversidad es la multiculturalidad que presentan los centros, en especial aquellos de contextos más vulnerables. Al respecto, se da cuenta de una presencia considerable de familias peruanas, mapuches y pascuenses, lo que ha influido en que los centros promuevan actividades multiculturales. La incorporación de niños y sus familias con diferentes culturas y credos religiosos, también da cuenta de la apertura y respeto a la diferencia.

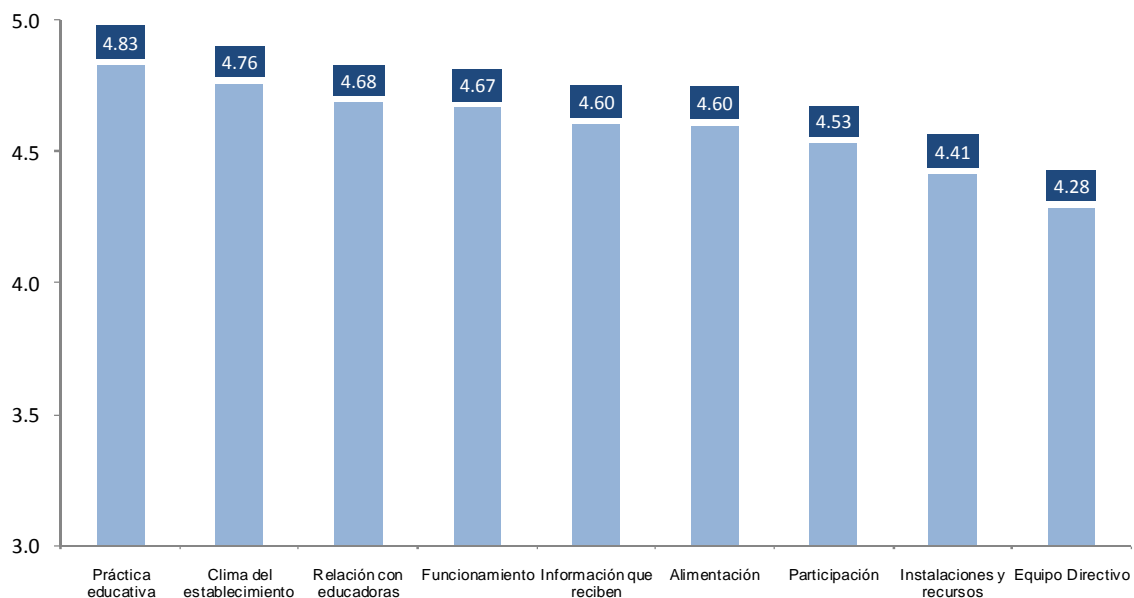
Con relación al uso adecuado del espacio para las actividades de la vida cotidiana, se constata al momento de la colación, que niños y niñas se sirven los alimentos sentados en las graderías del gimnasio, lo cual atenta al desarrollo de hábitos de alimentación.

En esta línea, una asignatura posterior al almuerzo empezó aun habiendo niñas y niños que no terminaban de comer, sin embargo la clase de educación física comenzó normalmente y dos niños no pudieron participar de ella por encontrarse en su colación. En ocasiones la educadora/profesora no respondía a sus requerimientos o bien, los instaba a que terminaran su almuerzo para poder integrarse a su clase.

Se observó otro caso con poco tiempo destinado para realizar actividad física o experimentar en otros ambientes distintos al aula, de acuerdo a la etapa de desarrollo de niños y niñas; ya que se priorizaba el trabajo en sala; incluso omitiendo o reduciendo considerablemente los tiempos destinados a recreo.

FAMILIAS

Gráfico N° 14
Valoración de las familias



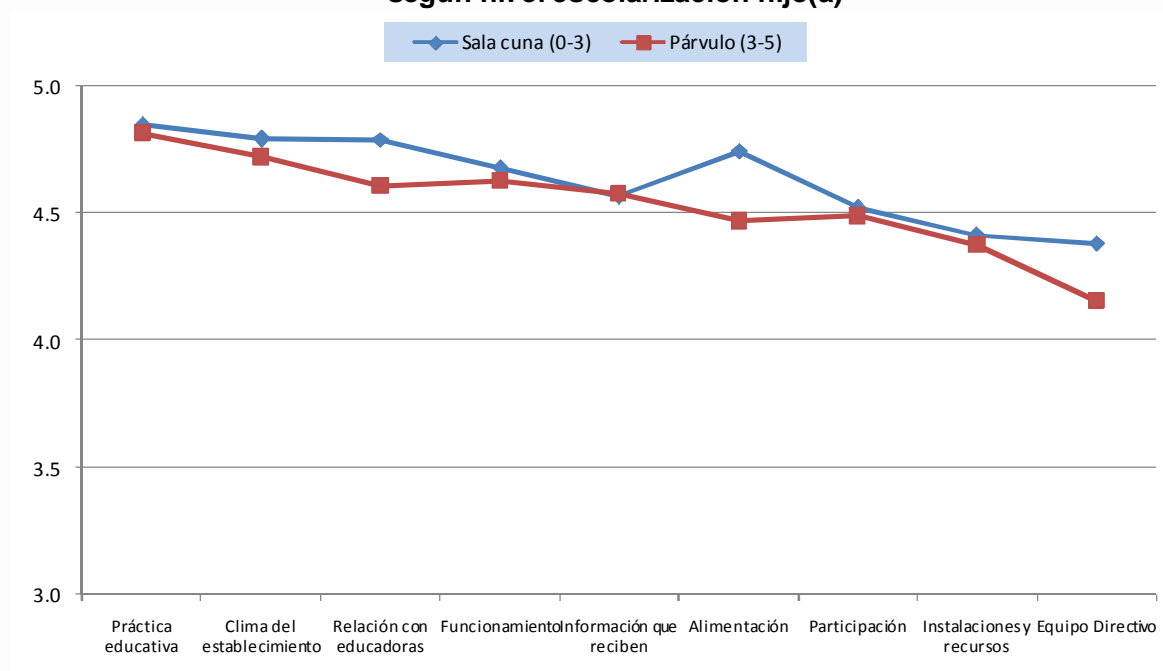
La tendencia que se evidencia a partir de la gráfica, da cuenta de una alta valoración que en general tienen las familias de los establecimientos (escuelas, jardines y salas cunas). Las valoraciones para cada una de los aspectos evaluados obtienen un resultado siempre superior a 4 (considerando un rango de la escala de 5 a 1). Por tanto se concluye que las familias presentan una conformidad alta y transversal, destacando énfasis en sus valoraciones:

- La **práctica educativa** se constituye como aquella dimensión que concentra la mayor evaluación. Dicha práctica considera la manera de educar, la adecuación de los aprendizajes de los niños/as, un satisfactorio cuidado personal (higiene, sueño...) de los hijos/as y en el plano emocional un trato a los niños/as con afecto y el logro de las educadores/as que establecen con los niños en cuanto a relaciones de cercanía y cariño. Por tanto, los padres manifiestan un alto nivel de sintonía con la propuesta educativa del centro y su práctica educativa. De esta dimensión, destaca también su concentración que deviene como la más homogénea en cuanto a las opiniones de las familias.

- Junto a ello y acorde a lo previamente señalado, también se constata una muy buena valoración del **clima del establecimiento**, entendiendo por ello el alto acuerdo por considerar al establecimiento *acogedor* tanto con los niños/as como con las familias.
- Las familias muestran un alto nivel de satisfacción en la **relación con los educadores/as** de sus hijos/as, a los que conocen bien, les resultan accesibles y fácil de comunicarse con ellos.
- En cuanto al **funcionamiento** que presentan los centros, las familias se muestran de acuerdo con el funcionamiento del centro, las normativas que la rigen y las distintas actividades que se realizan en él.
- Respecto a los canales de comunicación, destaca también por parte de las familias una alta satisfacción acerca de la **información** que reciben sobre sus hijos e hijas y señalan contar con suficiente información sobre otros aspectos del centro y del aula.
- Sobre alimentación, los padres se sienten bien informados sobre los menús de sus hijos e hijas y consideran que la **alimentación** que proporciona el centro es equilibrada y adecuada a las necesidades de los niños y niñas.
- La opinión de las familias en cuanto a su nivel de **participación** en la vida del centro sigue manteniéndose positiva y valorada. Si bien no presenta los énfasis elevados de las dimensiones previas, sigue manteniendo un posicionamiento destacable, que tiene relación con una invitación adecuada a participar de diversas actividades que se realiza a la familia desde el centro, a una satisfactoria frecuencia de reuniones de padres y apoderados como a una valorada consideración de la opinión de las familias; sintiéndose partícipe de distintas instancias y espacios generados por los centros.
- En cuanto a las **instalaciones y recursos**, se puede señalar que las familias se muestran satisfechas con la adecuación de las instalaciones a las edades de los niños y niñas y el estado de limpieza e higiene de los centros como también consideran en general suficiente el personal del que dispone el centro.
- Por último, aquella dimensión que deviene más crítica, pero que aún mantiene una importante valoración, tiene que ver con el **equipo directivo**. Así, los padres opinan en general, que es fácil comunicarse con la dirección y que la relación que ésta mantiene con las familias es adecuada. También presentan una opinión positiva sobre sus funciones de dirección y organización del centro. Ese punto es el que presenta la mayor diversidad relativa en función a las opiniones generadas por las familias.

De acuerdo a la gráfica 14.1 “**Valoración de las familias según nivel escolarización hijo o hija**” se da cuenta de una análoga situación en cuanto a una adecuada opinión y satisfacción. Destaca el nivel de sala cuna particularmente en aspectos de “*relación con las educadoras*”, “*alimentación*” y “*equipo directivo*”, dimensiones que presentan un alza relativa respecto al nivel de párvulo.

Gráfico N° 14.1
Valoración de las familias
según nivel escolarización hijo(a)



Práctica educativa

Gráfico N° 15.1

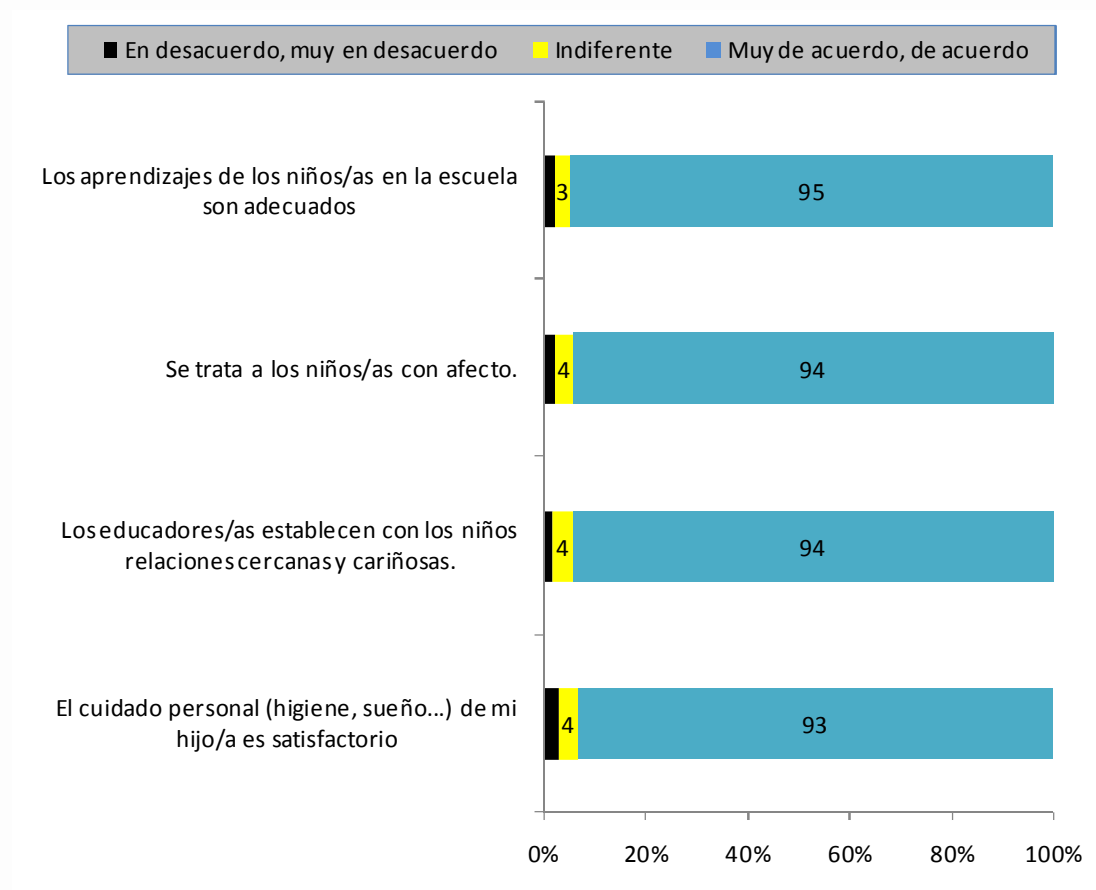
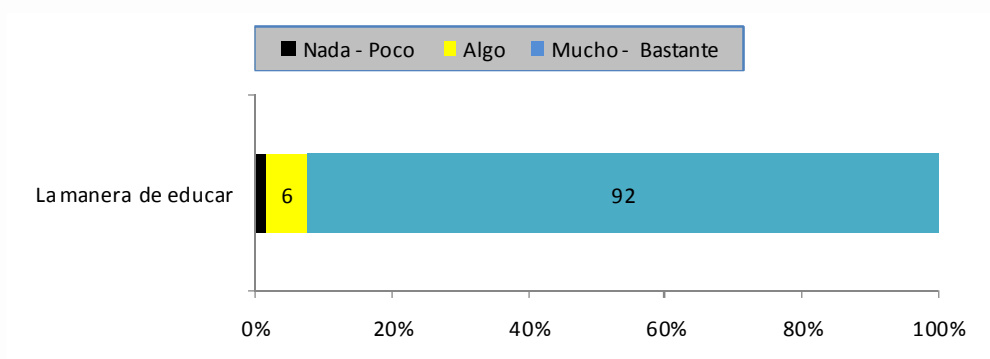
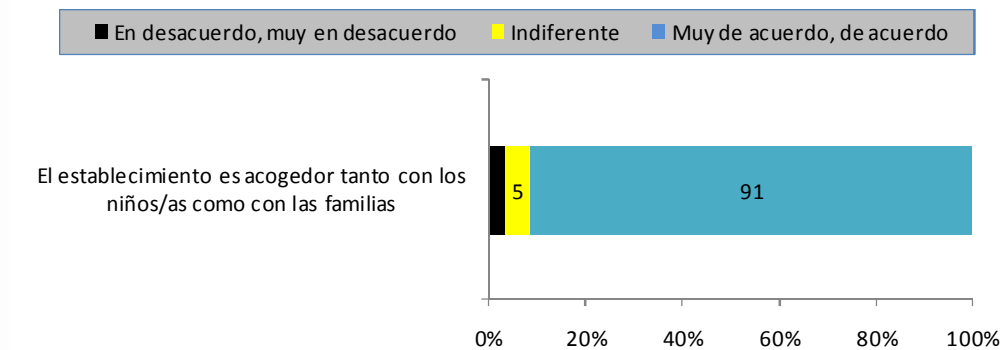


Gráfico N° 15.2



Clima del Establecimiento

Gráfico N° 15.3



Relación con las educadoras

Gráfico N° 15.4

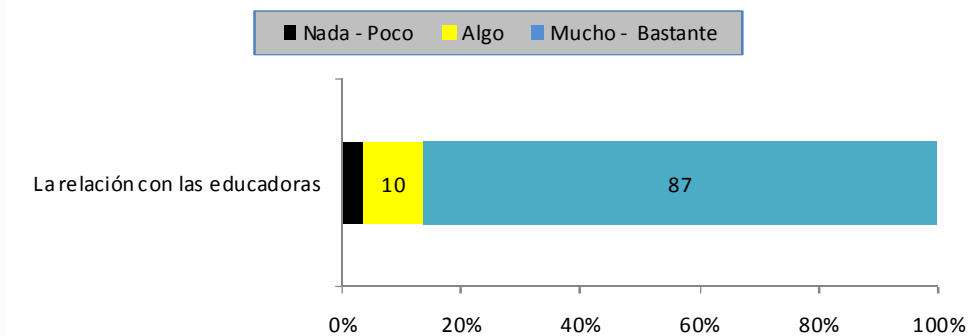
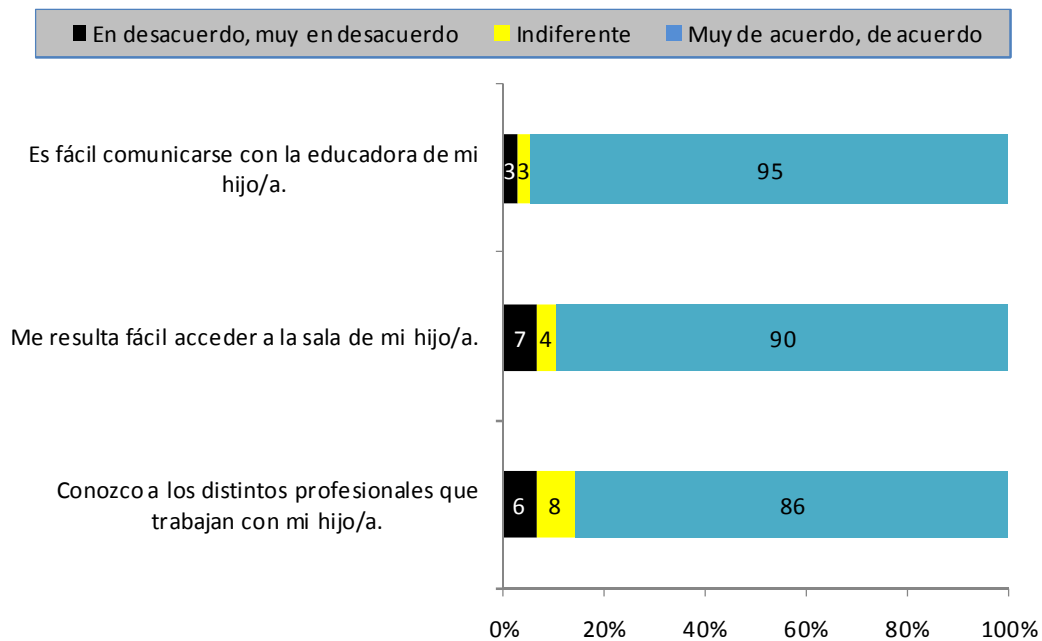


Gráfico N° 15.5



Funcionamiento del Establecimiento

Gráfico N°15.6

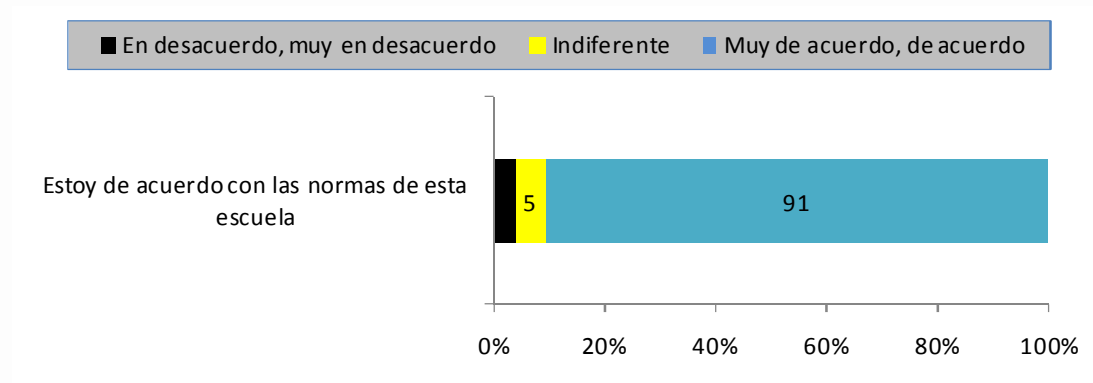
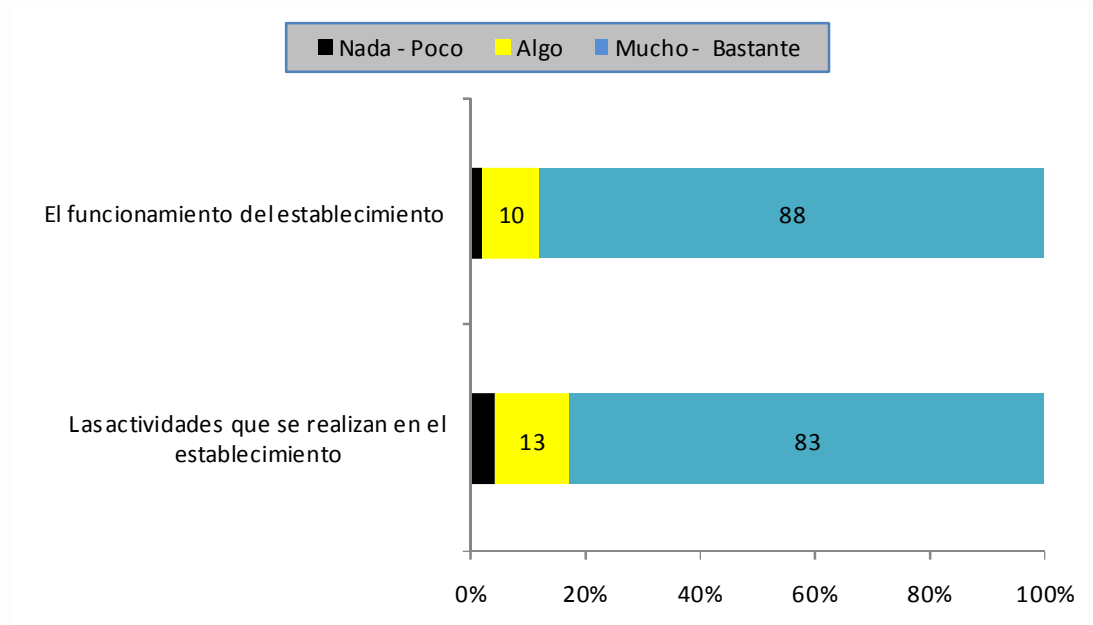


Gráfico N°15.7



Información que reciben del Establecimiento

Gráfico N°15.8

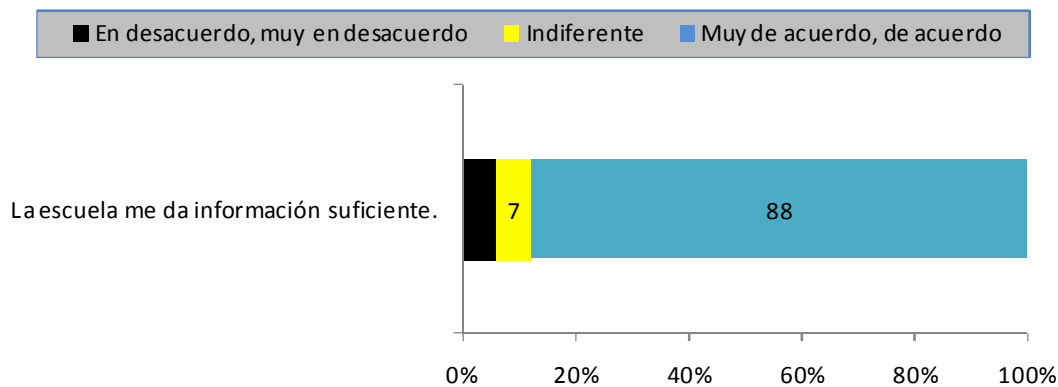
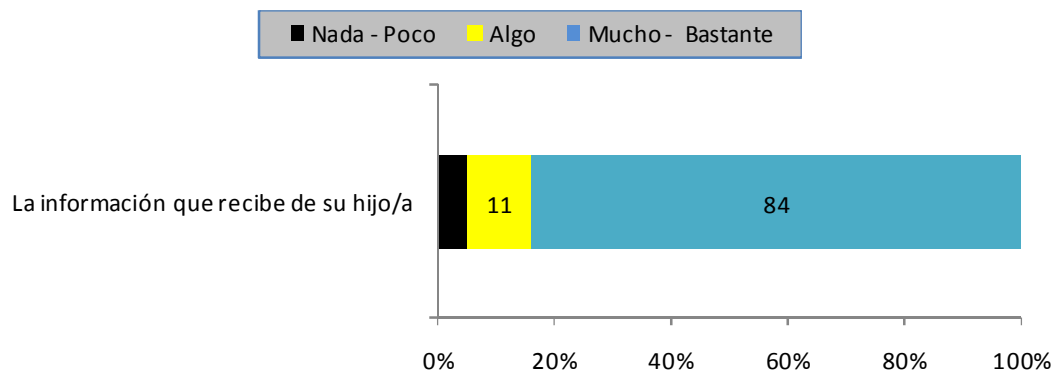
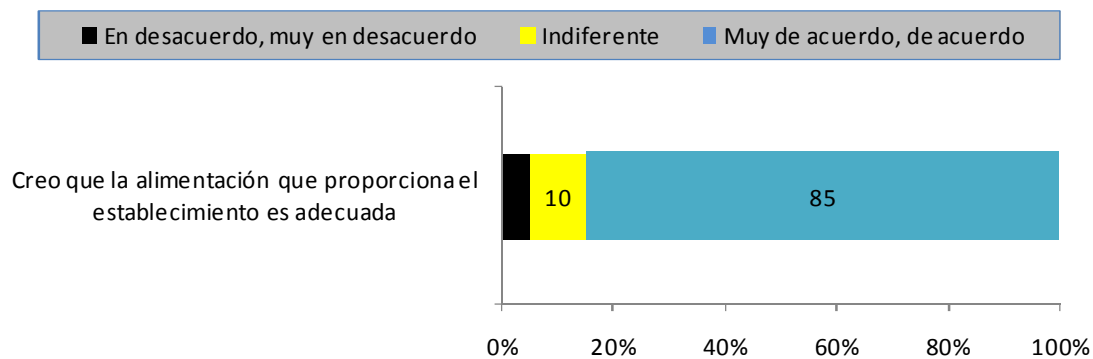


Gráfico N° 15.9



Alimentación

Gráfico N°15.10



Participación en la vida del Establecimiento

Gráfico N°15.11

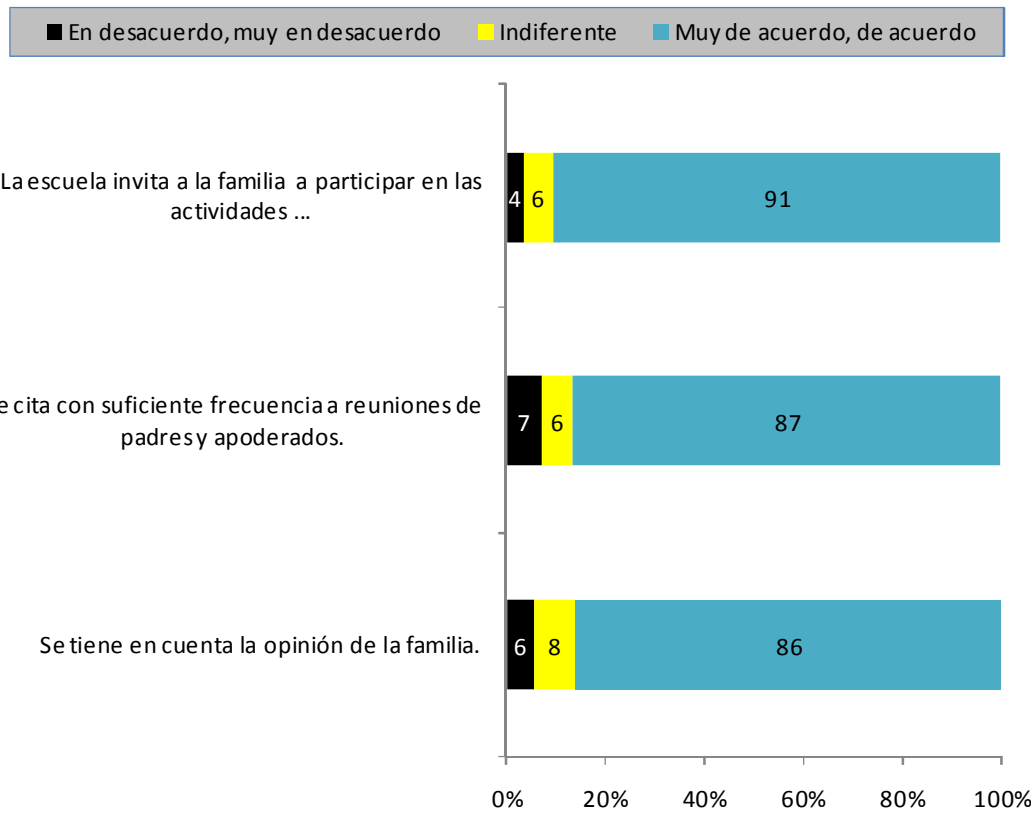
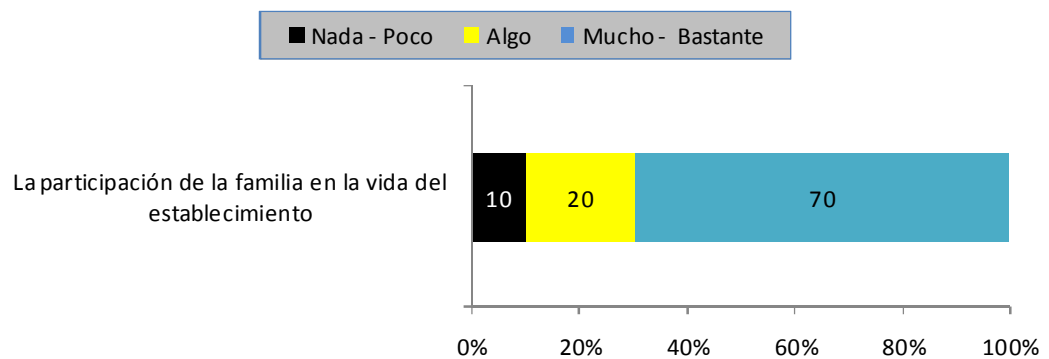


Gráfico N°15.12



Valoración de instalaciones y recursos

Gráfico N°15.13

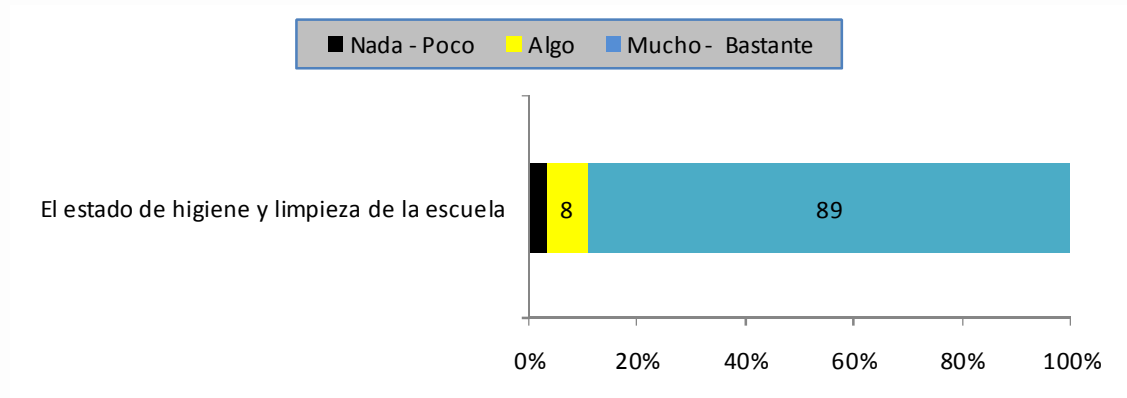
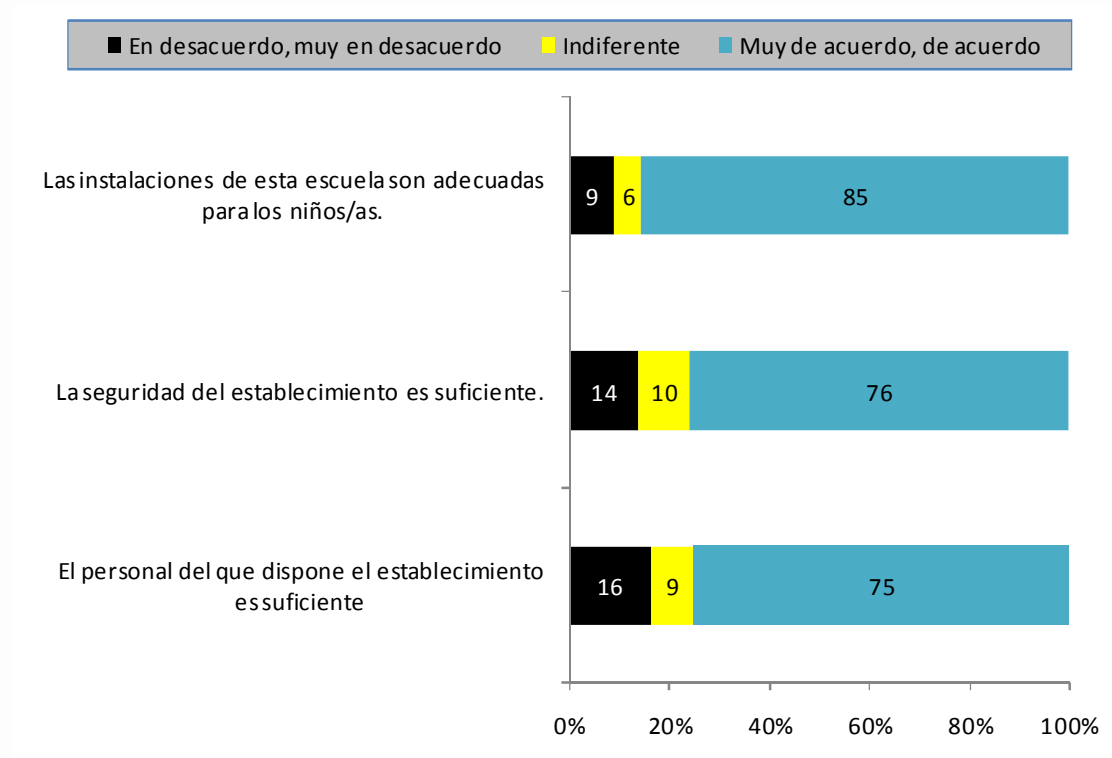
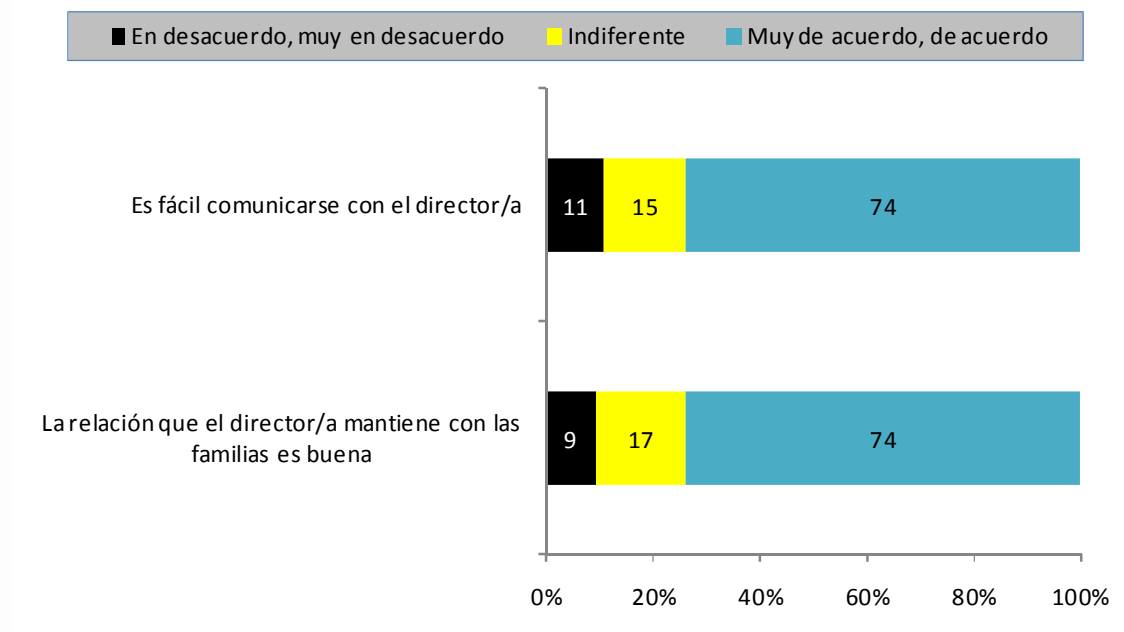


Gráfico N°15.14



Equipo Directivo

Gráfico N°15.15



Referencias bibliográficas

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

MINEDUC (2002c) La reforma curricular de la Educación Parvularia: aportes para mejorar la calidad de los contextos de aprendizaje. Santiago. Serie educación parvularia Volumen 1.2.

Paniagua G y Palacios J. (2005) Educación Infantil: Respuesta educativa a la diversidad. Madrid. Editorial Alianza.

www.mineduc.cl

www.junji.cl