

Direction des bibliothèques

AVIS

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

La relación con la familia desde el nivel preescolar: una variable de calidad

por
Paz Valverde Forttes

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté de Sciences de l'Éducation
en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph. D.)
en Sciences de l'éducation,
option psychopédagogie

Enero 2009



Université de Montréal
Faculté des Sciences de l'Éducation

Esta tesis titulada:
La relación con la familia desde el nivel preescolar: una variable de calidad

presentada por:
Paz Valverde Forttes

Ha sido evaluada por un jurado compuesto por las siguientes personas :

Collette Gervais, presidente
François Bowen, director de investigación
Manuel Crespo, miembro del jurado
Gilles Cantin, evaluador externo

Resumen

El trabajo que se presenta relaciona empíricamente la calidad de la educación parvularia y la calidad de la interacción entre padres y educadores teniendo como objetivo último la búsqueda de ambientes educativos que favorezcan el desarrollo y aprendizaje de los niños más pequeños.

Respondiendo a la modalidad de tesis por artículo, se presentan tres trabajos: El primero tiene como objetivo cernir las variables y conceptos en torno al tema de la calidad en educación preescolar. Para ello se revisaron los documentos publicados en inglés, francés y español, durante el periodo 2005-2006. Los resultados evidencian que la calidad es un concepto complejo, multifactorial y social e históricamente definido.

El segundo artículo desarrolla el tema de la participación de los padres como una de las variables de la calidad. El objetivo que se plantea es conocer cuánto y cómo participan los padres en el jardín infantil. Para ello se elaboró y aplicó un instrumento a los padres y educadores de los jardines infantiles que son centros de práctica final de las alumnas del Programa de Educación Parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, utilizando como marco conceptual los niveles de participación planteados por Flamey, Gubbins y Morales (2002) y los estudios de la JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles) y del Ministerio de Educación. Los resultados muestran que la participación de los padres se centra en los niveles más básicos (información y colaboración).

Finalmente, el tercer artículo quiere ser un aporte a la formación inicial de educadores, teniendo como objetivo analizar cuáles serían los elementos de la competencia que necesita desarrollar un educador de párvulos para establecer vínculos de colaboración con la familia. Para ello se consultó a educadoras de párvulos en su último año de formación inicial, profesores colaboradores y expertos responsables de liderar el trabajo con la familia y la comunidad desde las instituciones. Los resultados muestran que la competencia estudiada implica, por un lado, el conocimiento de estrategias para vincularse con la familia y el conocimiento profundo del niño y su familia; y por otro, el desarrollo de las habilidades de empatía, trabajo en equipo y comunicación.

Palabras claves: Educación preescolar, familia, calidad, participación, formación inicial de educadores

Résumé

Cette étude empirique fait le lien entre la qualité de l'éducation préscolaire et la qualité de l'interaction entre les parents et les enseignants afin de toujours essayer de mettre en place un climat susceptible de favoriser le développement et l'apprentissage des petits enfants.

En adhérant à la modalité de thèse par articles, nous en présentons ici les trois qui composent cette étude. Le premier a comme objectif celui de cerner les variables et les concepts qui gravitent autour du thème de la qualité en enseignement au préscolaire. Ainsi, nous avons procédé à réaliser une recension des écrits publiés en trois langues (français, anglais et espagnol) en 2005-2006. Nos résultats mettent en évidence que la qualité est un concept complexe, multifactoriel, social et historiquement défini.

Le second article développe le thème de la participation parental comme étant l'une des variables de la qualité. L'objectif est ici de connaître quand et comment participent les parents. Pour cela, des outils de collecte de données furent appliqués aux parents et enseignants des écoles où les étudiantes du Programme de formation à l'enseignement préscolaire de l'Université Pontifical Catholique du Chile réalisaient leur dernier stage. À cet effet, nous avons utilisé la catégorisation des niveaux de participation de Flamey, Gubbins et Morales (2002) et les études menées par la JUNJI (Regroupement national des centres d'éducation préscolaire) et par le Ministère de l'éducation. Nos résultats montrent que la participation des parents se manifeste dans les niveaux de base de la catégorisation de Flamey *et al.* (2002), ceux de l'information et de la collaboration.

Enfin, l'objectif du troisième article est d'analyser les éléments nécessaires au développement de la compétence des futurs enseignants du préscolaire à établir de liens de collaboration soutenue avec les parents. Pour ce faire, nous avons collecté de données auprès d'étudiantes du programme d'enseignement au préscolaire qui étaient à sa dernière année de formation, des enseignants associés de ces étudiantes et des experts occupant un rôle de leadership dans le travail avec la famille et la communauté qu'ils réalisent à partir des institutions où ils travaillent. Nos résultats montrent que ladite compétence implique, d'une part, la connaissance tant des stratégies nécessaires à l'établissement d'un lien avec la famille et, d'autre part, le développement d'habiletés d'empathie, de communication et de travail en équipe.

Mots clés : Enseignement préscolaire, famille, qualité, participation, formation initiale de maîtres.

Abstract

The following work presents the empirical relation between the quality of nursery education and the quality of interaction between parents and educators, having as the ultimate goal the seeking of educational environments conducive to the learning and development of young children.

Responding to the pattern of thesis by article, three works are presented: The first aims to expose the variables and concepts around the theme of quality in early childhood education. For this purpose documents published in English, French and Spanish, during the period 2005-2006 were revised. The results show that quality is complex, multifactorial and social and historically defined.

The second article develops the theme of parental involvement as one of the variables of quality. The goal is to know how and how much parents are involved in early childhood education. To do so a tool was developed and implemented directed to parents and educators of early childhood centers with in-service female students in Preschool Education Program at the Pontifical Catholic University of Chile, using as a conceptual framework participation levels posed by Flamey, Gubbins and Morales (2002) and studies of the JUNJI (National Kindergarten) and the Ministry of Education. The results show that parental involvement focuses on the most basic levels (information and collaboration).

Finally, the third article wants to be a contribution to the initial training of teachers, aiming at analyzing what would be the elements of competence that needs to develop an early childhood teacher in order to establish partnerships with the family. To do so teacher education students were consulted while in their last year of initial training, as well as teachers, colleagues and experts responsible for leading the work with the family and community from their institutions. The results show that the competence studied implies, on one hand, knowledge of strategies to link up with family and intimate knowledge of children and their families, and for another, developing the skills of empathy, teamwork and communication.

Key words:

Pre-school, family, quality, participation, training of educators

TABLA DE CONTENIDOS

		Página
CAPITULO I: Introducción.....		1
	Introducción.....	1
1.1	El Sistema Familiar.....	3
1.1.1	El contexto de la familia en el siglo XXI.....	3
1.1.2	Definición de familia.....	4
1.1.3	La familia desde una perspectiva sistémica.....	5
1.1.4	Los roles y funciones de la familia.....	7
1.1.5	El ciclo vital.....	8
1.1.6	La familia chilena.....	10
1.2	El Sistema Preescolar.....	12
1.2.1	Conceptualizaciones generales.....	12
1.2.2	Fundamentos de la educación preescolar.....	14
1.2.3	La educación preescolar en Chile.....	18
	1.2.3.1 Breve reseña histórica.....	18
	1.2.3.2 Organismos responsables.....	21
	1.2.3.3 Cobertura.....	24
	1.2.3.4 Bases curriculares y enfoques metodológicos.....	26
1.3	Problemática y presentación de los tres artículos del estudio.....	30
1.3.1	Artículo 1: La calidad en la educación preescolar.....	32
1.3.2	Artículo 2: La participación de los padres en la educación preescolar.....	33
1.3.3	Artículo 3: Las competencias del educador de párvulos para el trabajo con familias.....	34
CAPITULO II:		
ARTICULO 1: La calidad en educación parvularia: Revisión de la literatura 2005-2006.....		35
	Introducción.....	36
2.1	El Problema de investigación.....	37
2.1.1	Antecedentes del problema.....	37
	2.1.1.1 Origen, etimología y precisiones del concepto de calidad en educación.....	37
	2.1.1.2 Algunos elementos históricos sobre calidad en educación.....	38

2.1.1.3.	La calidad en educación preescolar hasta el 2004.....	39
2.1.1.4	La calidad de la educación preescolar en Chile.....	43
2.1.2	Objetivo general.....	48
2.1.3	Objetivos específicos.....	47
2.2	Diseño metodológico.....	48
2.3	Presentación y análisis de resultados.....	50
2.3.1	Descripción de la muestra.....	50
2.3.1.1	Escritos que buscan reglamentar para asegurar un mínimo de calidad: las políticas educativas.....	53
2.3.1.2	Escritos que buscan evaluar el impacto de la implementación de programas desarrollados, especialmente en medios desfavorecidos.....	57
2.3.1.3	Escritos que tratan de identificar cuáles serían las mejores prácticas educativas: las variables asociadas a la calidad.....	60
2.3.2	Los estándares de calidad y la Participación de los padres.....	63
2.4	Discusión y conclusiones.....	68
2.4.1	Discusión.....	68
2.4.2	Limitaciones y proyecciones.....	74
	Referencias.....	75

CAPITULO III:

	ARTICULO 2: la participación de padres y apoderados en los jardines infantiles centros de práctica de las alumnas de último año de educación parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Chile.....	89
	Introducción.....	90
3.1	El problema de investigación.....	91
3.1.1	Antecedentes y fundamentación de problema.....	91
3.1.2	Formulación del problema de investigación.....	95
3.1.3	Objetivo general.....	96
3.1.4	Objetivos específicos.....	96
3.2	Marco teórico.....	97
3.2.1	Los estándares de calidad y la participación de los padres.....	97
3.2.2	La participación: conceptualizaciones generales.....	99
3.2.3	Los niveles de participación.....	103
3.2.4	Facilitadores y obstaculizadores de la participación.....	107
3.2.5	La participación en el nivel preescolar.....	109
3.2.6	La política de participación (MINEDUC).....	112

3.3	Diseño metodológico.....	118
3.3.1	Tipo de estudio.....	118
3.3.2	Universo.....	119
3.3.3	Unidad de análisis.....	120
3.3.4	Muestra.....	121
3.3.5	Instrumentos y técnicas de recolección de datos.....	124
3.3.6	Rigurosidad de la información.....	126
3.3.7	Variables en estudio.....	127
3.3.8	Sistematización y tipos de análisis.....	129
3.4	Presentación y análisis de resultados.....	132
3.4.1	Perfil de la muestra.....	132
3.4.2	Descripción de las variables ligadas a la participación.....	137
	3.4.2.1 Instancias de participación existentes.....	138
	3.4.2.2 Instancias de participación deseadas.....	143
	3.4.2.3 Percepción de la participación.....	149
3.4.3	Las variables sociodemográficas y los niveles de participación.....	151
3.4.4	Resultados de los análisis de confiabilidad del instrumento.....	152
3.4.5	Síntesis de resultados.....	153
3.5	Discusión y conclusiones.....	156
3.5.1	Discusión.....	156
3.5.2	Aportes y proyecciones.....	162
3.5.3	Límites del estudio.....	163
	Referencias.....	165

CAPITULO IV:

ARTICULO 3: Las competencias del educador de párvulos para el trabajo con la familia y la comunidad.....	174
---	------------

Introducción.....	175	
4.1 El Problema de investigación.....	176	
4.1.1 Antecedentes del problema.....	176	
4.1.2 Precisiones del concepto de competencia: Marco teórico.....	178	
	4.1.2.1 Origen del concepto.....	178
	4.1.2.2 Distintos enfoques del concepto de competencia.....	179
	4.1.2.3 Distintos modelos de competencias.....	180
	4.1.2.4 Las competencias del educador de párvulos en el contexto chileno.....	184
	4.1.2.5 La formación inicial de educadores de párvulos en Chile.....	187
	4.1.2.6 Opción de una definición frente al concepto de competencias.....	192

4.1.3	Objetivo general.....	194
4.1.4	Objetivos específicos.....	194
4.2	Diseño metodológico.....	195
4.2.1	Tipo de estudio.....	195
4.2.2	Universo.....	195
4.2.3	Muestra.....	195
4.2.4	Instrumentos y técnicas de recolección de datos.....	196
4.3	Presentación de resultados.....	200
4.3.1	Descripción de la muestra.....	200
4.3.2	Resultados preguntas hechas a las alumnas en práctica terminal.....	200
4.3.3	Resultados focus Group.....	202
4.3.4	Resultados encuesta profesores colaboradores.....	203
4.4	Discusión y conclusiones.....	206
4.4.1	Discusión.....	206
4.4.2	Limitaciones, aportes y proyecciones.....	209
	Referencias.....	210
	CAPITULO V: Conclusiones.....	213
	Conclusiones.....	213
5.1	Artículo 1: “La calidad en educación parvularia: Revisión de la literatura 2005-2006”	213
5.2	Artículo 2: “La participación de padres y apoderados en los jardines infantiles centros de práctica de las alumnas de último año de educación parvularia de la pontificia universidad católica de chile”	218
5.3	Artículo 3: “Las competencias del educador de párvulos para el trabajo con la familia y la comunidad”	218
5.4	Limitaciones y Proyecciones del estudio.....	219
	Referencias.....	223

INDICE DE CUADROS

Cuadro n°

	Introducción	
1	Algunas acepciones de familia.....	4
2	Concepción mecanicista /Teoría sistémica.....	6
3	El ciclo vital de la familia.....	8
4	Cobertura de la educación parvularia según regiones.....	20
5	Cobertura de la educación parvularia por quintil de ingresos: 1990.....	20
6	Cobertura de la educación parvularia por quintil de ingresos: 1996.....	21
7	Características de los estudiantes de educación preescolar por tipo de establecimiento.....	26
8	Síntesis de los temas, preguntas y metodología general propuesta para cada artículo.....	34
	Artículo 1	
1.1	Resultados de la evaluación de los primeros criterios de calidad consensuados.....	44
1.2	Algunas investigaciones que estudiaron la calidad de la educación preescolar en Chile.....	44
1.3	Palabras claves utilizadas.....	48
1.4	Total de escritos encontrados.....	49
1.5	Algunos títulos de presentaciones de los encuentros de la muestra.....	51
1.6	Variables asociadas a la calidad de la educación preescolar....	60
1.7	Informe del progreso educativo en América Latina.....	62
1.8	Cuadro comparativo de algunas experiencias internacionales sobre acreditación.....	64
1.9	Estructura del modelo de calidad del servicio de la educación parvularia en Chile.....	66
1.10	Relación global entre la multifactorialidad de la calidad constatada hasta el 2004 y los factores analizados en la revisión de la literatura 2005-2006	68
	Artículo 2	
2.1	Cuadro comparativo de algunas experiencias internacionales sobre acreditación.....	98
2.2	Estructura del modelo de calidad del servicio de la educación parvularia.....	99
2.3	Acepciones del concepto de participación.....	100
2.4	Modelos de colaboración entre familia y escuela.....	101
2.5	Tipos y niveles de participación de los apoderados para el mejoramiento de la calidad y equidad en educación.....	106
2.6	Formas tradicionales de participación.....	112
2.7	Centros que constituyen el universo del estudio.....	120
2.8	Centros que constituyen la unidad de análisis del estudio.....	121
2.9	“N” finales de la muestra del estudio.....	122

2.10	Insumos para la elaboración de la encuesta.....	125
2.11	Variables en estudio.....	128
2.12	Dimensiones, subdimensiones, indicadores e ítems del instrumento.....	129
2.13	Distribución de la muestra.....	132
2.14	Resultados obtenidos frente a la subdimensión información percibida.....	138
2.15	Resultados obtenidos frente a la subdimensión colaboración percibida.....	140
2.16	Resultados obtenidos frente a la subdimensión consulta percibida.....	141
2.17	Resultados obtenidos frente a la subdimensión toma de decisiones percibida.....	142
2.18	Resultados obtenidos frente a la subdimensión control de eficacia percibida.....	143
2.19	Resultados obtenidos frente a la subdimensión información deseada.....	144
2.20	Resultados obtenidos frente a la subdimensión colaboración deseada.....	145
2.21	Resultados obtenidos frente a la subdimensión consulta deseada.....	146
2.22	Resultados obtenidos frente a la subdimensión toma de decisiones deseada.....	147
2.23	Resultados obtenidos frente a la subdimensión control de eficacia deseada.....	148
2.24	Resultados obtenidos frente a la percepción de obstaculizadores de la participación.....	149
2.25	Resultados obtenidos frente a la percepción de facilitadores de la participación.....	150
2.26	Alpha de Cronbach para las dimensiones y subdimensiones de la participación.....	153
	Artículo 3	
3.1	Países y modelos de competencias.....	181
3.2	Listado de competencias del Educador de párvulos.....	185
3.3	Oferta de vacantes de educación superior en educación parvularia.....	189
3.4	Universidades participantes en el diagnóstico de García Huidobro.....	189
3.5	Mallas curriculares.....	191
3.6	Cursos dictados en las distintas mallas curriculares, según área de formación.....	191
3.7	Pregunta hecha a las alumnas que se encontraban realizando su práctica profesional.....	198
3.8	Distribución de la muestra.....	200
3.9	Frecuencias de respuesta de las alumnas frente a la pregunta: ¿Ha tenido experiencia de trabajo con familias o adultos, fuera del ámbito del Jardín infantil?.....	200

3.10	Categorías y frecuencias de respuesta de las alumnas respecto a experiencias previas de trabajo con familias o adultos, fuera del ámbito del Jardín infantil.....	201
3.11	Frecuencias de respuesta de las alumnas frente a la pregunta: ¿se siente preparada para favorecer la participación de la familia en el jardín infantil?.....	201
3.12	Categorías y frecuencias de respuesta de las alumnas respecto a las razones por las cuales afirman sentirse o no preparadas para favorecer la participación de la familia en el jardín infantil.....	202
3.13	Frecuencias de competencias brutas y agrupadas, más nombradas por los profesores colaboradores.....	204

INDICE DE FIGURAS Y GRÁFICOS

Figura nº		
1	Contexto general.....	2
2	Evolución de los tipos de familia.....	11
3	Polos en la definición de educación preescolar.....	12
4	Desarrollo del cerebro: Algunas etapas fundamentales.....	15
5	Costos públicos / Beneficios para cada participante.....	16
6	Cobertura de la educación preescolar.....	24
7	Evolución de la cobertura de la educación preescolar en Chile entre 2000 y 2003.....	25
8	Distribución de la matrícula preescolar según el tipo de dependencia de la institución.....	25
9	Componentes estructurales de las Bases Curriculares.....	29
10	El contexto de investigación y los tres artículos propuestos.....	31
	Artículo 1	
1.1	El contexto general del estudio y la calidad en educación preescolar.....	36
1.2	Multifactorialidad de la calidad.....	42
1.3	Polos en la definición de la educación preescolar.....	46
	Artículo 2	
2.1	Contexto general de la investigación.....	92
2.2	El marco teórico y el contexto de la investigación.....	116
2.3	Distribución porcentual de edades de padres y apoderados.....	133
2.4	Distribución comparada del nivel de escolaridad del padre y de la madre.....	134
2.5	Distribución comparada del horario de trabajo del padre y de la madre.....	134
2.6	Distribución del número de niños que tiene a cargo quien responde la encuesta.....	135
2.7	Tiempo que el educador se desempeña en su rol.....	136
2.8	Nivel que el educador tiene a su cargo.....	137
2.9	Participación real.....	154
2.10	Participación deseada.....	154
2.11	Límites de los sistemas en interacción: familia-jardín infantil... ..	157
	Artículo 3	
3.1	El contexto general del estudio.....	175
3.2	Fuentes, estrategias de recolección de la información y contenidos tratados.....	199
	Conclusiones	
11	El contexto de investigación y los tres artículos propuestos.....	214
12	Factores de calidad integral.....	217
13	Proyecciones del estudio.....	220

ANEXOS

Anexo 1	Resultados en inglés (ERIC).....	I
Anexo 2	Resultados en inglés (Academia Research Premier).....	IX
Anexo 3	Resultados en francés y español (Google).....	XXIII
Anexo 4	Encuesta versión padres y apoderados.....	XXVII
Anexo 5	Encuesta versión educadores.....	XXXIV
Anexo 6	Objetivos, dimensiones, subdimensiones e ítems del estudio..	XLI
Anexo 7	Análisis de correlación entre los niveles de participación percibida y deseada por los padres.....	XLV
Anexo 8	Resultados análisis de varianza realizados entre los promedios de los niveles de participación y las variables sociodemográficas.....	XLVIII
Anexo 9	Propuesta Focus Group.....	LII
Anexo 10	Cuestionario profesores colaboradores.....	LV
Anexo 11	Transcripción respuestas alumnas respecto a si se sienten o no preparadas para favorecer la participación de las familias en el jardín infantil.....	LVIII
Anexo 12	Transcripción focus Group.....	LXI
Anexo 13	Análisis de contenido: Focus Group.....	LXXXII
Anexo 14	Competencias identificadas por los profesores colaboradores.	LXXXV

Dedicatoria

A mi familia: la que me ha acompañado generosamente en este proceso.

A todos los profesionales y amigos que en estos largos años han enriquecido este trabajo con sus conocimientos y experiencias.

Agradecimientos

Al terminar, quisiera agradecer a todos aquellos que me acompañaron y apoyaron, con tanta generosidad durante estos años, especialmente a mi director, señor François Bowen quien con paciencia me estimuló a terminar el proceso a pesar de las dificultades que surgieron durante el camino. El trabajo fue intenso y muchas veces agotador. Sin embargo, la evaluación final es positiva al ver reflejado en estas páginas un aporte concreto a la educación parvularia chilena. Un aporte que quizás contenga muchas debilidades, pero que establece las bases para seguir trabajando con un equipo, en un contexto y momento determinado...

“(...) Cuando interviene un gran número de personas, es extremadamente difícil resolver el problema del significado, con frecuencia, sólo lo encontramos cuando intentamos algo” Fullan & Stiegelbauer, 1997. p.5)

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

Desde mi rol de educadora, docente de la Facultad de Educación y coordinadora de prácticas del Programa de Educación parvularia, siempre he tenido presente el desafío de buscar una **acción profesional de calidad**.

Generalmente se centra la concepción de una acción educativa de calidad en la interacción entre el educador y el educando. Los grandes desafíos se plantean en la búsqueda de metodologías efectivas para el desarrollo y el aprendizaje, en la creación de materiales atractivos, en la optimización de los espacios, en el cultivo de interacciones que favorezcan un desarrollo afectivo completo.

Fuera de este foco de calidad, se encuentra la interacción entre adultos y el trabajo en equipo. Las educadoras deben realizar un trabajo de calidad incluyendo en su búsqueda no sólo a los niños y sus aprendizajes, sino también a los adultos con que interactúa: el equipo de trabajo y los padres.

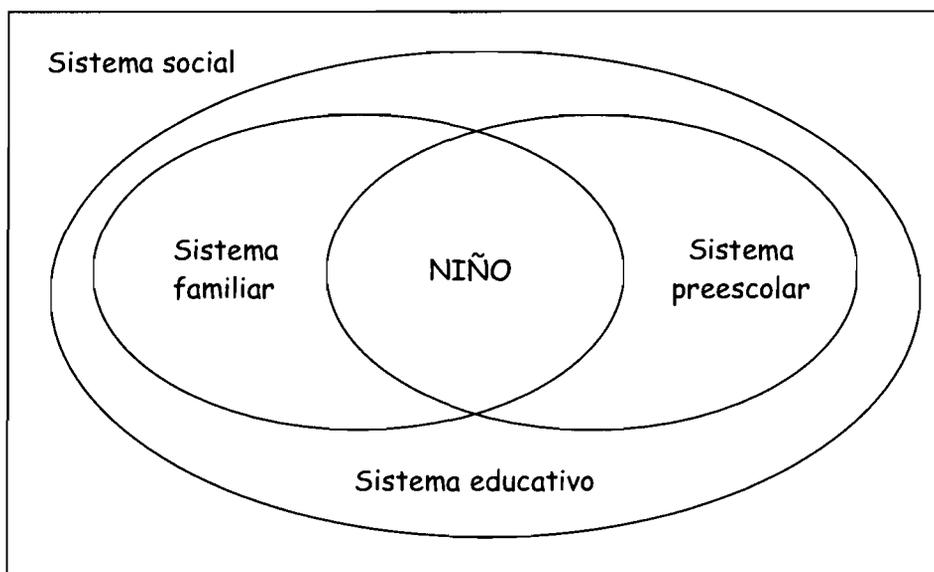
En mi trabajo como supervisora y coordinadora de prácticas, he podido constatar la inseguridad y desconocimiento tanto de alumnas en su fase final, como de educadoras recién egresadas en el trabajo con adultos. Esta situación también ha sido constatada por investigadores de otros contextos (Cantin, 2005).

La investigación que se propone quiere ser un aporte en este sentido, relacionando empíricamente la calidad de la educación parvularia y la calidad de la interacción entre padres y educadores, teniendo siempre como objetivo final el óptimo desarrollo y aprendizaje de nuestros niños.

Basada en la convicción de que el niño no está solo en su construcción de aprendizajes y que ser un buen profesional de la educación implica algo más que planificar la jornada

diaria, es que me interesa ahondar en **la problemática de la interacción entre los dos sistemas: las familias y la educación preescolar.**

Figura 1
"Contexto General"



Es en este contexto donde se han situado dos artículos frutos de estudios anteriores (Valverde, 1999; Valverde, 2004), y donde se quiere seguir profundizando en este trabajo.

Este capítulo de introducción tiene como objetivo presentar el contexto general de los tres artículos que se proponen, además de desarrollar algunas conceptualizaciones básicas de dos temas comunes a ellos, es decir, el sistema familiar y el sistema de la educación preescolar.

1.1 El sistema familiar.

En este capítulo de introducción, parece necesario realizar algunas conceptualizaciones básicas respecto al principal actor de nuestro estudio: la familia.

1.1.1 El contexto de la familia en el siglo XXI.

La globalización, como fenómeno del último siglo, ha traído consigo innumerables **cambios**. En nuestro contexto, se pueden identificar como algunos de ellos:

- Menos tiempo para la familia: la economía de mercado imperante en Chile ha aumentado las exigencias en el mundo laboral, en desmedro del tiempo que cada miembro le destina a su familia. (Coloma y Forni, 2007)
- Inserción de la mujer en el mundo del trabajo: los roles que hasta hace unos años eran tan claros y establecidos, hoy han ido cambiando, generando una sobrecarga de responsabilidades para la mujer y un sentimiento de desconcierto en aquellos hombres que aún mantienen resabios de una cultura machista como la que imperó durante siglos en Chile (Covarrubias, Muñoz y Reyes, 1983; Raczynski y Serrano, 1986)
- Descenso en la natalidad: las familias son menos numerosas que antaño, y menos extensas, ya no existe la disponibilidad de tiempo de parte de abuelos y tíos, para colaborar en la crianza de los niños, por lo que los padres están más solos. (Instituto nacional de estadística, 2004; Donoso, 2007)
- Aumento y desarrollo en las comunicaciones: Internet, televisión por cable, telefonía móvil, entre otros, ha generado una pérdida o al menos una disminución de la identidad propia. Cada vez les es más difícil a las familias, poder mantener su cultura, creencias y tradiciones frente a la masiva información e influencia foránea. La tarea socializadora que, por siglos, ha sido exclusiva de las familias, hoy es compartida con medios de comunicación, publicidad y una infinidad de agentes externos. (Rodrigo y Palacios, 1998)

1.1.2 Definición de familia

Existen múltiples definiciones acerca de lo que es y entendemos por familia. Distintos autores enfatizan un aspecto u otro de su definición, ya sea por la disciplina desde la cual la visualizan, el interés de su estudio, o por las influencias propias del contexto en que se define. El cuadro n.1 muestra algunas de estas definiciones:

Cuadro n.1
"Algunas acepciones de familia"

DEFINICION	AUTOR
Conjunto de ascendientes, descendientes, colaterales y afines de un linaje	Real Academia española de la lengua (RAE)
Familia (ciencias sociales), grupo social básico creado por vínculos de parentesco o matrimonio presente en todas las sociedades. Idealmente, la familia proporeiona a sus miembros protección, compañía, seguridad y socialización	Biblioteca de Consulta Microsoft ® Encarta ® 2005 © 1993-2004 Microsoft Corporation
Grupo social primario que conforma la sociedad	Documento de Puebla. III conferencia general del episcopado latinoamericano.
Grupo social unido entre sí por vínculos de consanguinidad, filiación (biológica o adoptiva) y de alianza de hecho cuando son estables (...)	SERNAM, 1994
La familia es una organización social primaria que se caracteriza por vínculos de consanguinidad y de relaciones afectivas de intimidad y significado, siendo un subsistema del sistema social más amplio.	Hidalgo, 1999

Independiente de cuál sea el énfasis o enfoque que se da en las distintas definiciones, para efectos de este estudio, se ha optado por una definición que integre los cambios contextuales antes identificados, concentrándose en aquello que se plantea como esencial y propio. Según Palacios y Rodrigo (1998), la familia es la:

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

Palacios y Rodrigo (1998) plantean que lo que realmente es esencial a una familia, no son aspectos de orden formal (vínculo legal, consanguinidad, número de miembros o reparto de roles) sino criterios “intangibles” relacionados con metas, motivaciones y sentimientos. Estos criterios son los que tienen una mayor importancia para la calidad de vida y las relaciones entre los miembros del grupo familiar.

1.1.3 La familia desde una perspectiva sistémica.

Para poder entender y estudiar a este grupo de personas en interacción, la teoría de sistemas (Bertalanffy, 1968, Bronfenbrenner, 1979) es una de las que permite enfocar mejor esta compleja realidad.

Tradicionalmente, las técnicas para abordar y analizar a la familia ponían su énfasis en el individuo (enfoque mecanicista), partiendo del supuesto que mientras más se conocía a cada uno de los miembros del grupo familiar, más se conocía de esta familia (el total es igual a la suma de las partes).

La concepción sistémica, junto a otras perspectivas como el enfoque ecológico y el intergeneracional (Aylwin y Solar, 2003), aporta una visión diferente que enfatiza la estructura (Minuchin, 1974), la interdependencia y fundamentalmente las interrelaciones (teoría de la comunicación, Watzlawick, Beavin y Jackson, 1967) entre los miembros (el total es más que la suma de las partes). En el cuadro n.2 se observa una comparación entre ambas:

Cuadro n.2
 "Concepción mecanicista /Teoría Sistémica"

Concepción mecanicista	Teoría Sistémica
• hasta el siglo XIX	• a partir del siglo XX
• causalidad lineal	• causalidad circular
• proceso científico de "análisis" (se desglosaban las partes)	• utilización de conceptos holísticos (globales)
• pensamiento filosófico: "el total es la suma de las partes"	• pensamiento filosófico: "el total es más que la suma de las partes"

Tanto en la definición elegida como en la perspectiva desde la cual se ha decidido abordarla, la totalidad es la que explica el funcionamiento de los fenómenos. El foco está en las RELACIONES. Consecuente con lo anterior, al conceptuar a la familia como un sistema, se plantea que:

- La familia es un **sistema** y por lo tanto se trata de un conjunto de personas en interacción dinámica en el que el estado de cada miembro está determinado por el estado e interrelación de cada uno de los demás integrantes.
- Si entendemos que un sistema es **cerrado** cuando no intercambia materia, energía y/o información con su entorno, y es **abierto** cuando intercambia materia, energía y/o información con su entorno, la familia es un sistema semi-abierto o semi-cerrado ya que es modificado por su entorno y al mismo tiempo modifica a éste.
- La familia cumple el principio de **totalidad** y no sumatividad, es decir, las pautas de funcionamiento del sistema no son reducibles a la suma de sus elementos constituyentes. Por ejemplo, la independencia de un hijo puede desequilibrar las relaciones entre sus padres si éste cumplía la función de mediador en los conflictos que se producían entre ellos (totalidad). Sin embargo, por separado ninguno de los miembros del sistema familiar desempeña el rol que le caracteriza en dicho sistema (no sumatividad)"
- En las relaciones familiares se constata un enfoque de **circularidad** (opuesto a un enfoque lineal): las pautas de causalidad no son nunca lineales (en el sentido que

una "causa" A provoque un "efecto" B), sino circulares en el sentido que B refuerza retroactivamente la manifestación de A).

- El que un mismo efecto puede responder a distintas causas, corresponde al principio de **equifinalidad**. Es decir, los cambios observados en un sistema abierto no están determinados por las condiciones iniciales del sistema, sino por la propia naturaleza de los procesos de cambio. Esta definición no es válida para los sistemas cerrados, ya que éstos vienen determinados por las condiciones iniciales. (Botella y Vilaregut, 2006)

1.1.4 Los roles y funciones de la familia.

Las funciones atribuidas a la familia varían de una cultura a otra. Aún así, existe consenso en afirmar que, independiente del contexto en que se desenvuelva, éstas podrían agruparse en:

- Función biológica tendiente a la reproducción, crianza y cuidado de los hijos.
- Función psicológica: creación de vínculos y experiencias afectivas que le permitan al individuo formar su identidad personal. Esta función es la más específica de la familia, por cuanto cada experiencia que un niño tenga, o deje de tener, al interior de su familia, lo determinará como adulto.
- Función socializadora: es la familia la encargada de transmitir creencias, valores, normas y conductas aceptadas socialmente.
- Función económica: implica la obtención de recursos que permitan satisfacer las necesidades básicas de supervivencia: alimentación, vivienda y abrigo.

(Hidalgo y Carrasco, 1999; Santelices y Scagliotti, 2001; SERNAM, 1994)

El real cumplimiento del rol y las funciones que le son propias a cada familia dependerá del contexto en el cual está inserta. La extrema pobreza, por ejemplo, limita el cumplimiento del rol socializador o educativo de la familia, por cuanto ambos padres deben trabajar

horarios extensos, en desmedro de la atención a sus hijos, buscando satisfacer necesidades básicas de alimentación.

1.1.5 El ciclo vital

La familia, al igual que una persona, nace, crece, y se desarrolla. Esta realidad dio origen a la teoría del ciclo vital de la familia. Ella permite comprender los desafíos o tareas de cada una de las etapas y las crisis a las cuales se ven enfrentadas en ellas. Estos periodos de la vida de una familia están marcados por las etapas que vive el hijo mayor (nacimiento, inicio escolar, adolescencia, partida del hogar). Según Aylwin y Solar (2002) todas las familias, sea cual sea su posición comparten la naturaleza de los vínculos que las unen, el ciclo vital de desarrollo y los problemas más típicos que las afectan.

Las etapas por las que cada familia atraviesa, son descritas en el cuadro n 3, propuesto a continuación:

Cuadro n.3
"El ciclo vital de la familia"

ETAPA	TAREAS
1. Formación de la pareja a. Pololeo y noviazgo b. Matrimonio	<ul style="list-style-type: none"> • Prepararse para el rol de hombre o de mujer • Independizarse de la familia de origen • Iniciar la formación de una identidad de pareja • Generar una intimidad con su pareja • Adaptarse a los roles y tareas de una casa • Manejo del poder • Patrones de resolución de conflictos
2. Crianza inicial de los hijos	<ul style="list-style-type: none"> • Transición de estructura diádica a triádica • Aceptación y adaptación al rol de padres • Vinculación afectiva madre-hijo • Cumplir las labores de la crianza
3. Familia con hijos preescolares	<ul style="list-style-type: none"> • Tolerar y ayudar a la autonomía de los hijos • Iniciar un proceso de socialización y control • Modelos de identificación y roles sexuales

	<ul style="list-style-type: none"> • Tensiones entre los roles laborales y familiares de los padres
4. Familia con hijos escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura a otros ecosistemas: la escuela • Debe apoyar la apertura al mundo extrafamiliar • Apoyar el trabajo escolar • Consolidación y estabilización laboral
5. Familia con hijos adolescentes	<ul style="list-style-type: none"> • La familia necesita hacer los ajustes que requiere el comienzo de la pubertad y la madurez sexual • Ajustarse a las necesidades de independencia • Reconocer la prioridad de los grupos de pares • Apoyar el desarrollo de la identidad personal
6. Familia como plataforma de lanzamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Tolerar la partida de los hijos • Permitir la independencia de los hijos, elección de pareja y elección vocacional • Cambio de los límites intergeneracionales • Apertura de los límites familiares
7. Etapa post parental a. Etapa media b. Familia anciana	<ul style="list-style-type: none"> • Readecuarse y vitalizar la vida de pareja • Asumir roles de abuelos • Desarrollo de un sistema de relaciones y apoyo mutuo que permita mantener a las distintas generaciones en contacto • Enfrentamiento de los cambios biológicos propios de la involución • Enfrentamiento de las múltiples pérdidas: juventud, salud, vitalidad, trabajo, etc. • Enfrentamiento a la soledad y la muerte de la pareja

(adaptado de Florenzano, 1994)

Cada una de las etapas requiere de un esfuerzo de adaptación por parte de la familia. Desde el nacimiento del primer hijo, la gran dificultad será asumir, de parte de los padres, un rol y una responsabilidad que es indelegable. La llegada del primer hijo marca un cambio radical en la pareja, desde un mirarse mutuamente hacia un mirar en la misma dirección. Los padres comienzan a sentir el peso de ser adultos. Las necesidades económicas aumentan y con esto el tiempo de dedicación a la pareja es menor.

A medida que el niño crece, las dificultades varían. Cada día aumenta en autonomía e independencia. Los padres deben hacer un esfuerzo por dejarle crecer sin caer en la sobreprotección, pero cuidando su seguridad.

Los padres con hijos en edad preescolar tienen como desafío el compatibilizar su rol de trabajadores con su rol de padres. Por una parte, se encuentran en un momento de gran capacidad productiva en lo laboral, y por otra, deben dedicarle gran tiempo y energía al proceso de socialización de sus hijos.

La llegada de nuevos hijos enfrenta a la familia a un nuevo proceso adaptativo. Es necesario readecuar los roles, el rol del padre pasa a ser más importante, en especial con el hijo mayor, mientras la madre debe centrarse en el recién nacido en labores en las que es insustituible. Si la familia logra adecuarse a estos cambios con normalidad, los vínculos se ven fortalecidos.

1.1.6 La familia chilena

En Chile, la familia sigue siendo valorizada como la organización de base de la sociedad. Según Hidalgo y Reyes (1999), sociólogas de la Pontificia Universidad Católica de Chile, la familia chilena se caracteriza en que “la jefatura del hogar es mayoritariamente masculina, siendo el hombre el principal – si no el único- proveedor de la familia. La participación de los cónyuges aumenta a medida que sube el nivel de ingresos y cuenta, por lo tanto, con posibilidades de ayuda para el cuidado de los hijos y las labores domésticas. Sin embargo, un problema relevante lo constituye justamente la compatibilización entre el trabajo remunerado y el trabajo doméstico, ya que al interior de la familia no se ha producido una flexibilidad de los roles ligados al género, que permita cumplir adecuadamente las funciones de la familia. (...) Los hogares extensos aumentan a medida que disminuyen los ingresos, alcanzando un 27% en los más pobres y sólo un 13% en los niveles de ingresos más altos. Los hogares unipersonales, en cambio, aumentan significativamente para el estrato de más recursos económicos (16% versus 3%). Estos resultados sugieren que la organización familiar está fuertemente determinada por arreglos económicos dirigidos a enfrentar en común con otros parientes la falta de ingresos, de vivienda y la organización de la vida cotidiana.” (p. 10-11)

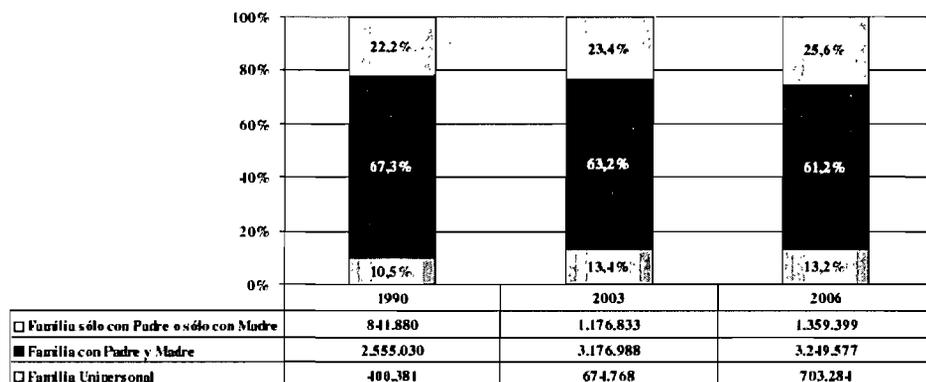
De acuerdo a la encuesta de caracterización socioeconómica nacional (CASEN, 2006) aplicada entre el 7 de noviembre y el 20 de diciembre de 2006 a un total nacional de 73.720 hogares, equivalente a 268.873 personas, de 335 comunas del país del total de familias chilenas:

- en el 61,2% (n=3.249.577) de ellas están presentes ambos padres (familias biparentales)
- las familias en que está presente sólo el padre o sólo la madre (monoparentales) alcanzan a un 25,6% del total.(n=1.359.399)
- las familias unipersonales corresponden a un 13,2% (n=703.285)

De acuerdo a la figura n.2, desde 1990 a 2006 ha aumentado la proporción de familias en que está presente sólo el padre o sólo la madre y de familias unipersonales.

Figura n.2
"Evolución de los tipos de familia"

Evolución de los Tipos de Familias, 1990-2006
(Distribución porcentual)



(Encuesta CASEN, 2006)

1.2 El sistema preescolar

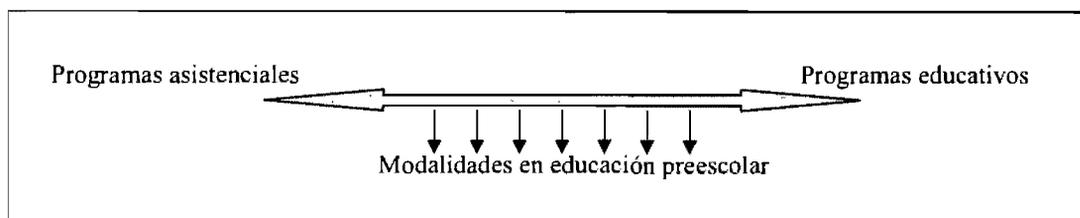
1.2.1 Conceptualizaciones generales

Al investigar acerca de las definiciones de educación preescolar se encuentran diferentes concepciones ligadas a distintos contextos. Sin embargo, podemos decir que hay consenso en que la educación preescolar, educación inicial o educación infantil, comprende diversas modalidades de atención a los niños entre algunas semanas de vida y su ingreso a la educación primaria. Para efectos de este trabajo, consideraremos como equivalentes estas tres definiciones, ya que las tres comprenden el período anterior a la educación primaria.

Según Egido (2000), se considerará la educación inicial como el período de cuidado y educación de los niños en los primeros años de su vida, que se produce fuera del ámbito familiar. Esta concepción permite tener en cuenta las diversas modalidades educativas establecidas para niños desde el nacimiento hasta los 5 o 6 años de edad.

A nivel mundial, esta etapa comprende una gran diversidad de prácticas, tales como: guarderías, jardines infantiles, programas asistenciales, clases de preprimaria, patios de juego, entre otros. Estas prácticas podemos caracterizarlas dentro de un continuo que comprende en uno de sus polos un fin “asistencial”; y en el otro un fin “educativo”. De esta manera, se podrían ubicar las distintas iniciativas que se implementan en esta etapa educativa de acuerdo a las necesidades detectadas, los objetivos que se proponen y las estrategias que se utilizan para lograrlos. Esta conceptualización puede visualizarse en la figura n.3:

Figura n.3
“Polos en la definición de educación preescolar”



(Creación propia)

Las primeras manifestaciones de cuidado infantil institucionalizado y creado a partir del Estado, surgen como respuesta a crisis sociales que evidencian el abandono infantil (revolución industrial, post-guerra, desastres naturales, pobreza). Estos servicios asistenciales se ubican en el extremo izquierdo de la figura n.3. Los avances de la ciencia (psicología, sociología, neurociencia) y el trabajo de los precursores de la educación preescolar (Froebel, Decroly, Montéssori) impulsaron la importancia de darle un carácter educativo a la atención del niño preescolar.

Hoy en día, se puede identificar, en distintas partes del mundo, la coexistencia de ambos polos en los programas de atención a los niños de esta edad, lo que revela la necesidad y apoya los esfuerzos de los distintos gobiernos en invertir recursos que mejoren la cobertura y calidad de este servicio.

En Chile se entiende la Educación Preescolar como el primer nivel del sistema educacional chileno, reconocido en la Constitución Política de la República el año 1999, en virtud de la Ley 19634, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Atiende integralmente a niños y niñas desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituirse como nivel obligatorio (MINEDUC, 1997). Para el Ministerio de educación (2001) este nivel educacional, se propone favorecer en forma sistemática, oportuna y pertinente, aprendizajes de calidad para todos los niños y niñas menores de seis años, hasta su ingreso a la educación básica, a través de diversos organismos e instituciones, en forma complementaria a la educación que realizan las familias.

En la actualidad, un amplio movimiento, inicialmente estudiantil, y posteriormente de la sociedad completa, reclama el mejoramiento de la educación en el país. Consecuencia de ello es la creación del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación y la modificación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE). En esta nueva ley se propone el segundo nivel de transición como nivel obligatorio de la educación. Estos ajustes y cambios evidencian la búsqueda de equidad en la educación, ya que un niño que tiene la posibilidad de acceder a la educación preescolar de calidad, se encuentra en

mejores condiciones para enfrentar la escolaridad y los desafíos futuros (Ministerio de Educación, 2005).

1.2.2 Fundamentos de la educación preescolar

Beneficios para los niños

“Una escolarización iniciada tempranamente puede contribuir a la igualdad de oportunidades al ayudar a superar los obstáculos iniciales de la pobreza o de un entorno social y cultural desfavorecido” (Delors, 1996. p. 133).

La importancia que tiene la edad preescolar es un hecho de consenso entre los distintos profesionales que estudian esta etapa desde distintas disciplinas. Esto se basa principalmente en el impacto que ella tiene en el desarrollo de la personalidad y en la proyección de su vida futura.

En el último tiempo se han realizado distintos estudios y evaluaciones que comprueban que los niños que asisten a establecimientos de educación preescolar, recibiendo estímulos cognitivos y afectivos en sus primeros cinco años de vida, se ven beneficiados en diversos aspectos: mayor desarrollo de habilidades, mejor nutrición y menores índices de repetición y de deserción de la educación escolar formal (UNESCO, 2004; Egidio, 2000).

Por su parte, los últimos hallazgos en el campo de las neurociencias, demuestran que el cerebro requiere de experiencias de calidad para desarrollarse plenamente, crecimiento y desarrollo cerebral que ocurre principalmente durante los primeros tres años de vida. A los dos años, el cerebro del niño tiene el doble de conexiones sinápticas que un adulto y a la edad de diez años, este crecimiento está prácticamente completo, muriendo las sinapsis no estimuladas.

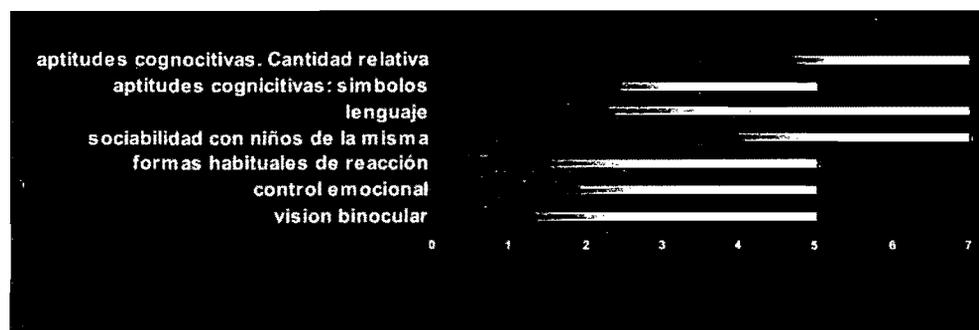
Si bien el cerebro es plástico y la educación es un proceso que continúa durante toda la vida, existen momentos en que éste se encuentra en mejores condiciones para aprender. Según Leseman (UNESCO, 2001), durante los primeros cinco o seis años de vida, el

cerebro es una “Ventana de Oportunidades”, por lo que el entorno social y cultural, así como la adecuada estimulación en los dominios cognitivos y socio emocionales resultan de gran importancia. En este período los niños son especialmente sensibles al desarrollo de destrezas básicas, especialmente aquellas vinculadas a un desempeño óptimo en la educación formal.

La plasticidad del cerebro se manifiesta principalmente durante los primeros cinco años de vida, luego se va perdiendo paulatinamente sin desaparecer del todo, cuestión que está determinada en nuestra información genética. (Obsérvese la figura n.4).

Figura n.4

“Desarrollo del cerebro: Algunas etapas fundamentales”



Mayor plasticidad

Menor plasticidad

(Adaptación de Doherty, 1997 en UNICEF 2001)

No existen dudas acerca de la importancia y relevancia de la intervención educativa temprana. “Cuanto antes mejor”, pareciera ser la propuesta.

Beneficios para las familias

La posibilidad de contar con servicios educativos a nivel preescolar facilita que las familias cumplan en mejor medida sus funciones económicas y educativas. Esto se verá potenciado en aquellas familias que viven en estratos socioeconómicos bajos.

La educación inicial contribuye a disminuir la pobreza, ya que permite que los niños asistan a establecimientos educacionales liberando a las madres de su cuidado y facilitando su incorporación al mundo del trabajo.

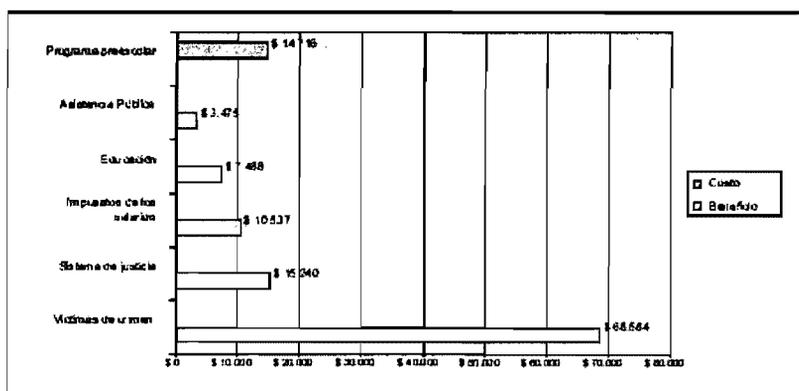
Según Pacheco y otros (2005), Chile posee una baja tasa de inserción laboral femenina, por debajo de otros países de América Latina. Los índices son aún más bajos en el caso de mujeres de menor nivel socio económico, lo cual perjudica aún más a las familias que buscan salir del círculo de la pobreza (Encuesta CASEN, 2000, 2003; PNUD, 2004).

Beneficios para la sociedad

La educación preescolar parece ser un recurso social, según muestran las evidencias recogidas por numerosos investigadores (OECD, 2001; Pacheco y otros, 2005; Barocio, 1999). Un dólar invertido en la primera infancia tiene un retorno de ocho dólares más tarde. Invertir en preescolar puede reducir la necesidad de realizar costosas intervenciones posteriores para remediar el fracaso escolar, la deserción y conductas antisociales (OECD, 2001).

Los gastos en educación preescolar de parte del gobierno serían entonces una inversión. Todo peso que se invierte en educación, se ahorra en futuros programas sociales remediales. (Obsérvese el gráfico de la figura n.5).

Figura n.5
"Costos públicos / Beneficios para cada participante"



(Pacheco y otros, 2005, p. 14)

El Perry Preschool Project es un proyecto del Gobierno de USA en su lucha contra la pobreza. Tiene la ventaja de ser un estudio longitudinal de más de 30 años. Esto ha permitido identificar empíricamente el impacto social de la educación preescolar (diferencias entre el grupo control y el grupo experimental).

Hohmann, Banet y Weikart (1984) señalan que el estudio High/Scope Perry Preschool Study fue dirigido por David Weikart, fundador y entonces presidente de la Fundación High Scope, entre los años 1962 y 1967 en Ypsilanti, Michigan. Desde el inicio, tuvo la intención de identificar si la educación preescolar podía marcar la diferencia en cuanto al bienestar de los niños a largo plazo. Para ello, se identificaron 123 niños afroamericanos desfavorecidos de entre 3 y 4 años, los cuales fueron divididos en dos grupos, uno experimental (programa), constituido por 58 niños y otro de control (no programa) por 65. Los niños del grupo experimental recibieron atención y clase de acuerdo al programa preescolar High/Scope, de inspiración piagetana, es decir, orientado al desarrollo de las capacidades cognitivas. En dicho programa se impartían clases diariamente, en las cuales se potenciaban actividades de aprendizaje planificadas para el niño, a la vez que se realizaban visitas a las familias en el hogar. Las actividades de aprendizaje pretendían potenciar el desarrollo de la representación creativa, del lenguaje y alfabetización, de las relaciones sociales e iniciativa personal, del movimiento, de la música, la clasificación, la seriación, los números, el espacio y el tiempo.

Entre los resultados encontrados, podemos resaltar que aquellos niños que asistieron a programas educacionales formales en edad preescolar, al llegar a la edad adulta obtuvieron menores índices de conductas antisociales y mayores índices en capacidad de ahorro y nivel educacional formal alcanzado (20% menos de arrestos, 28% menos de tratamientos por deterioro mental, 20% menos de arrestos por drogas, 26% más de capacidad de ahorro, 20% más de finalización de estudios escolares).

La evidencia que arrojan las investigaciones referidas al tema de la educación preescolar muestra que, como ya ha sido mencionado, una intervención educativa de calidad a

temprana edad ayuda a revertir las carencias en estimulación que pudieran presentar los niños provenientes de sectores de escasos recursos. Esto justificaría que las grandes intervenciones en la búsqueda de ampliar la cobertura y la calidad en educación preescolar, tengan como destino los sectores más vulnerables de la población, ya que una educación preescolar de calidad puede compensar las desigualdades de origen de los niños.

1.2.3 La educación preescolar en Chile

1.2.3.1 Breve reseña histórica

En 1905 se crea el primer jardín infantil basado en la obra de Federico Froebel. En 1906 se crea el primer curso normal de maestras de kindergarten. En agosto del mismo año se abre el primer jardín fiscal chileno para niños entre tres y seis años atendido por las “kindergarterinas”. El primer programa de kindergarten aparece en el año 1910.

Hasta este momento, se puede observar que la educación preescolar chilena tenía una fuerte influencia extranjera y estaba orientada principalmente para niños entre tres y seis años, del sector privado, siendo escasa la cobertura en los sectores más populares.

El primer gran cambio fue en 1929 cuando se dicta el decreto con fuerza de ley N° 5.291 sobre instrucción primaria obligatoria, el cual en su artículo 43 indica que “habrá escuelas o cursos de párvulos para los niños de ambos sexos que hayan cumplido siete años”. En 1930 se crea la ley que incorpora la sala cuna en los lugares de trabajo.

En 1944 el Ministerio de Educación crea un departamento para la asistencia técnica para la educación preescolar. En 1945 se crea la escuela de Educadoras de Párvulos dependiente de la Universidad de Chile. Esto trajo, entre otras consecuencias, el inicio de la profesionalización del cuidado y educación de los niños entre dos y seis años, ya que se trataba de un programa de formación que entregaba a las futuras Educadoras de párvulos, las bases psicológicas y filosóficas para atender a los niños entre 2 y 6 años de edad (Hermosilla, 1999).

En 1948 se crea el segundo programa oficial de Educación Parvularia. En 1953, se crea la sección de educación primaria y parvularia en el Ministerio de Educación. En 1954, el Comité Nacional Chileno de OMEP (Organización mundial de educación parvularia) es reconocido por la OMEP Mundial. En 1958, se creó el tercer programa oficial enfocado al trabajo con niños entre cuatro y seis años. En 1965, se incorpora el nivel de Educación Parvularia al sistema regular de educación.

En 1970 se promulgó la ley 17.301 que creó la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Con esta ley se formaliza la regulación de la Educación Parvularia en nuestro país, ya que es este organismo el que dicta normas, modifica e integra las leyes referidas a la educación preescolar.

En 1980 se publica el Programa para el nivel de sala cuna (niños menores de dos años). En mayo de 1981 se publica el programa para el nivel medio y primer nivel de transición (niños entre 3 y 5 años).

En 1983 se crea el Compendio de Normas de Educación Parvularia que ratifica la educación parvularia como el primer nivel del sistema educacional chileno. Este compendio se vuelve a revisar en 1988 cuando se hacen las modificaciones propuestas en estos cinco años. A partir del año 1985 se crean nuevas alternativas de educación parvularia, dependientes de JUNJI, pero que muestran modalidades alternativas distintas a las existentes hasta ese momento. Un ejemplo de ellas son: centros de atención infantil con colaboración de madres, centros de intervención nutricional y de estimulación del lenguaje, entre otros.

A fines de 1980, la realidad social del país se caracterizaba por una profunda desigualdad a pesar de que los esfuerzos estaban centrados en el apoyo a los sectores más vulnerables. En educación parvularia cuatro de cada cinco niños no tenía acceso a algún tipo de atención especializada.

La encuesta CASEN de 1990 muestra, en el cuadro n.4, algunos antecedentes interesantes en cuanto a la cobertura de la educación parvularia en esos años:

Cuadro n.4
"Cobertura de la educación parvularia según regiones"

Región	Total %
I	30,9
II	19
III	24,3
IV	18,3
V	20
VI	18
VII	16
VIII	17,4
IX	15,4
X	13,9
XI	16,4
XII	22,9
Región Metropolitana	25,2

(Encuesta CASEN, 1990)

Como se puede observar, los porcentajes de cobertura son bastante heterogéneos, ya que la diferencia entre la mayor y la menor cobertura (30,9 y 13,9) alcanza un 17 %.

Cuadro n.5
"Cobertura de la educación parvularia por quintil de ingresos: 1990"

Quintil de ingreso	% de cobertura
I	16,9
II	17,5
III	20,4
IV	27,2
V	32,4

(Encuesta CASEN, 1990)

El cuadro n.5 muestra claramente el problema de la equidad en la educación parvularia ya que a mayor ingreso se aprecia una mayor cobertura. A partir de estos resultados obtenidos en el diagnóstico se crea el Programa de Mejoramiento de la Calidad y de la Equidad de la Educación (Proyecto MECE) en 1990. Este proyecto tendría una duración de seis años y sería financiado con fondos prestados por el Banco Mundial.

En síntesis, las políticas de educación parvularia se fijaron como grandes objetivos para la década 1990–2000 aumentar la cobertura y mejorar la calidad y la equidad de la educación. Parte de este esfuerzo se pudo apreciar en los resultados obtenidos por la encuesta CASEN de 1996.

Cuadro n.6
“Cobertura de la educación parvularia por quintil de ingreso: 1996”

Quintil de ingreso	% de cobertura	Variación porcentual entre 1990 y 1996
I	22,3	32
II	26,8	53,1
III	30	47,1
IV	36,8	35,3
V	48,4	48,4

(Encuesta CASEN, 1996)

A partir de 1990 se amplían los programas destinados a mejorar la calidad de la educación de los niños menores de seis años. Ejemplos de éstos son: “Manolo y Margarita aprenden con sus padres”, “Programa de articulación entre la educación parvularia y la educación general básica”, “Programa Conozca a su Hijo”, y “Programa de mejoramiento de la Infancia”.

En el año 2001, se crean las “Bases curriculares de la educación parvularia”, las cuales plantean una actualización de los fundamentos de este nivel, y constituyen la propuesta de un marco orientador para todos aquellos profesionales que se relacionan con los niños de esta edad.

1.2.3.2 Organismos responsables

Hoy en Chile, la educación parvularia es impartida tanto por organismos públicos como privados. En sectores de menores recursos, la mayor oferta proviene de sectores públicos, siendo los tres organismos principales:

- Ministerio de Educación (MINEDUC)
- Junta Nacional de Jardines infantiles (JUNJI)
- Fundación Integra

El Ministerio de Educación atiende el nivel preescolar a través de escuelas municipales y particulares subvencionadas. La atención se centra en el nivel de 4 a 5 años (transición), único nivel parvulario que recibe subvención directa del estado.

En este grupo se pueden considerar también los organismos particulares que se rigen por las normas curriculares del MINEDUC y los programas no formales mencionados anteriormente (“Manolo y Margarita aprenden con sus padres”, “Conozca a su Hijo” y el “Programa de mejoramiento de la Infancia” (PMI), entre otros).

JUNJI es una corporación de derecho público que se financia mediante el presupuesto fiscal anual. Como ya fue mencionado, fue creada en 1970 por la ley 17.301 y se relaciona con el Estado a través del Ministerio de Educación. Tiene como objetivo principal ofrecer educación integral gratuita a niños entre 0 y 5 años provenientes de familias de sectores más vulnerables y de menores ingresos. Funciona bajo diferentes modalidades, dentro de las cuales se distinguen las “formales” entre las que se encuentran los jardines infantiles clásicos y los programas alternativos presenciales y las “no formales” que corresponden a los programas alternativos semipresenciales.

Estas modalidades se definen de la siguiente manera:

- Jardín infantil clásico: entrega atención gratuita en establecimientos construidos para este fin, atiende niños y niñas entre 84 días y 5 años de edad, agrupados por edad en salas a cargo de una auxiliar de párvulos, supervisados por una educadora de párvulos por cada dos grupos (máximo 36 niños por sala). El trabajo pedagógico es realizado por la educadora de párvulos, de acuerdo a los planes y programas propuestos por el Ministerio de Educación. La atención se realiza 11 meses del año,

en jornadas diarias de 8 o 4 horas y comprende educación, alimentación y atención médico dental en coordinación con los consultorios de salud.

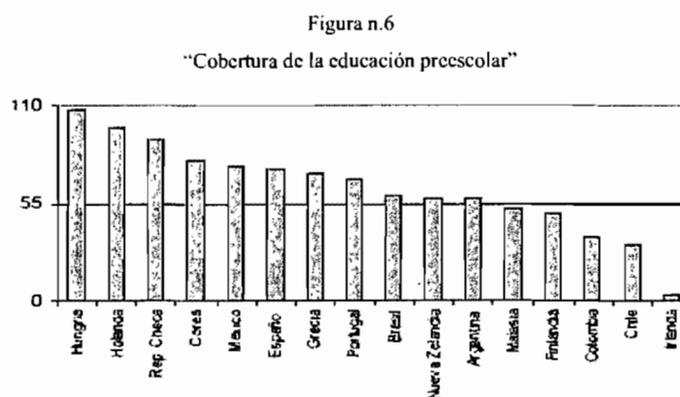
- Programas alternativos presenciales: Son básicamente cinco: jardín infantil familiar, jardín infantil étnico, jardín infantil comunitario, jardín infantil estacional y jardín infantil laboral. La atención se destina a niños entre dos y cinco años de edad, de extrema pobreza, de sectores urbanos y rurales. Funcionan en salas habilitadas para el trabajo con los niños (salas de escuelas, centros comunitarios, locales municipales). Este trabajo es dirigido por un técnico en educación parvularia, apoyada por guías metodológicas.
- Programas alternativos semipresenciales: Son siete: sala cuna en el hogar, jardín infantil a distancia, jardín infantil a domicilio, jardín infantil radial, sala cuna en el consultorio, jardín infantil patio abierto y aprendiendo juntos. Corresponden a modalidades de atención esporádicas, en que los niños asisten una vez a la semana o cuando les corresponde algún control de salud.

Por su parte, Fundación Integra es una institución de derecho privado, sin fines de lucro. Fue creada a partir de la Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad (FUNACO). Hasta 1990 se trataba de un organismo que funcionaba gracias a la ayuda de personal voluntario teniendo como objetivo prestar una atención asistencial a los niños de escasos recursos. A partir de 1990 Fundación Integra modifica su quehacer a partir de la creación de un proyecto educativo institucional, dirigido por equipos técnicos. Fundación Integra implementa su atención a partir de programas formales y no formales.

- Los programas formales corresponden a centros abiertos que atienden niños durante 11 meses del año y tienen como objetivo entregar una atención integral en jornada completa, en locales habilitados para ello. Cada grupo está a cargo de técnicos en educación parvularia o personal auxiliar, supervisadas por una educadora de párvulos en cada centro educativo.
- Los proyectos no formales corresponden a: Veraneadas pehuenches y jardines interculturales mapuches, Sala cuna en cárceles, Jardín sobre ruedas y Arca de Sofía, y Escuchemos a los niños.

1.2.3.3 Cobertura

A pesar del esfuerzo por mejorar la educación preescolar, se puede ver (figura n.6) que Chile aún se encuentra bajo el promedio mundial y bajo el promedio de cobertura de los países latinoamericanos seleccionados en la muestra del estudio realizado por la UNESCO (México, Brasil, Argentina y Colombia).

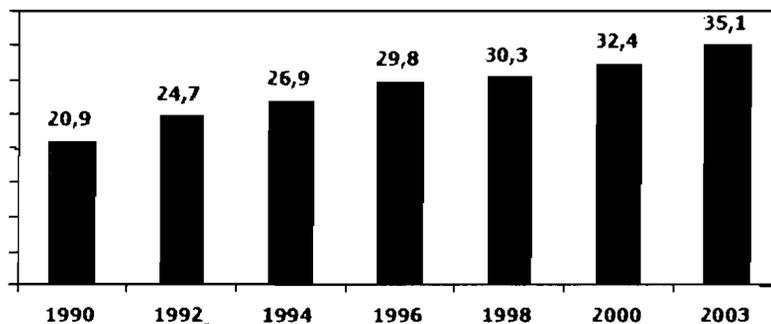


(UNESCO, 2002, en Brunner y Elacqua, 2003, p. 50)

A nivel nacional, a pesar de haber aumentado sostenidamente la cobertura durante los últimos años, podemos observar que ésta es aún insuficiente (ver figura n.7). Según los informes del Ministerio de Planificación, en el año 2003 ésta corresponde sólo al 35,1% de los niños menores de seis años, lo que significa dejar sin atención educativa formal a dos de cada tres niños entre 0 y 6 años.

Figura n. 7

“Evolución de la cobertura de la educación preescolar en Chile entre 1990 y 2003”



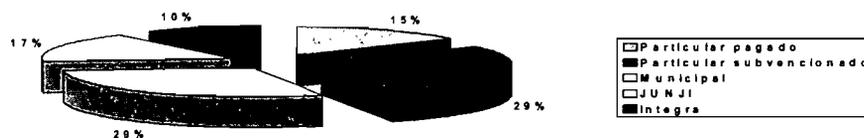
MIDEPLAN, División Social, a partir de Encuesta CASEN años respectivos

(MIDEPLAN, 2003, p. 16)

La figura n.8 muestra la distribución de la matrícula de la educación preescolar, de acuerdo a la dependencia de los organismos a cargo. Visualizando este gráfico se puede observar que un 58% de la cobertura se encuentra en el sector que recibe recursos directos del Estado (Municipal, Integra, JUNJI) y que un 15% de la matrícula está cubierta por el sector particular pagado (Encuesta CASEN, 2003).

Figura n.8

“Distribución de la matrícula preescolar según el tipo de dependencia de la institución”



(Adaptación Pacheco, 2005, p. 30)

De acuerdo a lo planteado en el Documento de la Estrategia para el Bicentenario (Pacheco, 2005), “aun cuando las matrículas en educación preescolar se encuentran segmentadas, esta tendencia es bastante menor que en otros niveles de la educación” (p.33). Obsérvese el cuadro n.7.

Cuadro n.7
“Características de los estudiantes de educación preescolar por tipo de establecimiento”

Características de los estudiantes de educación preescolar por tipo de establecimiento					
	Matrícula en escuela municipal (%)	Matrícula en escuela particular subvencionada (%)	Matrícula en escuela particular pagada (%)	Matrícula en centro JUNJI (%)	Matrícula en centro Integra (%)
Quintil I	40	22	2	21	15
Quintil II	34	29	4	21	12
Quintil III	29	32	8	22	9
Quintil IV	22	40	21	11	6
Quintil V	8	27	59	4	2

(Adaptación Pacheco, 2005)

1.2.3.4 Bases curriculares y enfoques metodológicos.

Como ya ha sido planteado, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia corresponden a una “actualización y apropiación de los fundamentos que tradicionalmente se han empleado (...) y ofrece una propuesta curricular que define un cuerpo de objetivos que busca ampliar las posibilidades de aprendizaje considerando las características y potencialidades de niñas y niños, los nuevos escenarios familiares y culturales del país y los avances de la pedagogía” (MINEDUC, 2002. p.3).

En este sentido, las Bases curriculares proveen:

- Un marco curricular para todo nivel que define qué, para qué y cuándo de las oportunidades de aprendizaje.
- Continuidad, coherencia y progresión a lo largo de los diferentes ciclos.

- Intención educativa que refleje diversidad, intereses, necesidades, características y fortalezas.

Dichas bases curriculares se fundamentan en los siguientes principios pedagógicos:

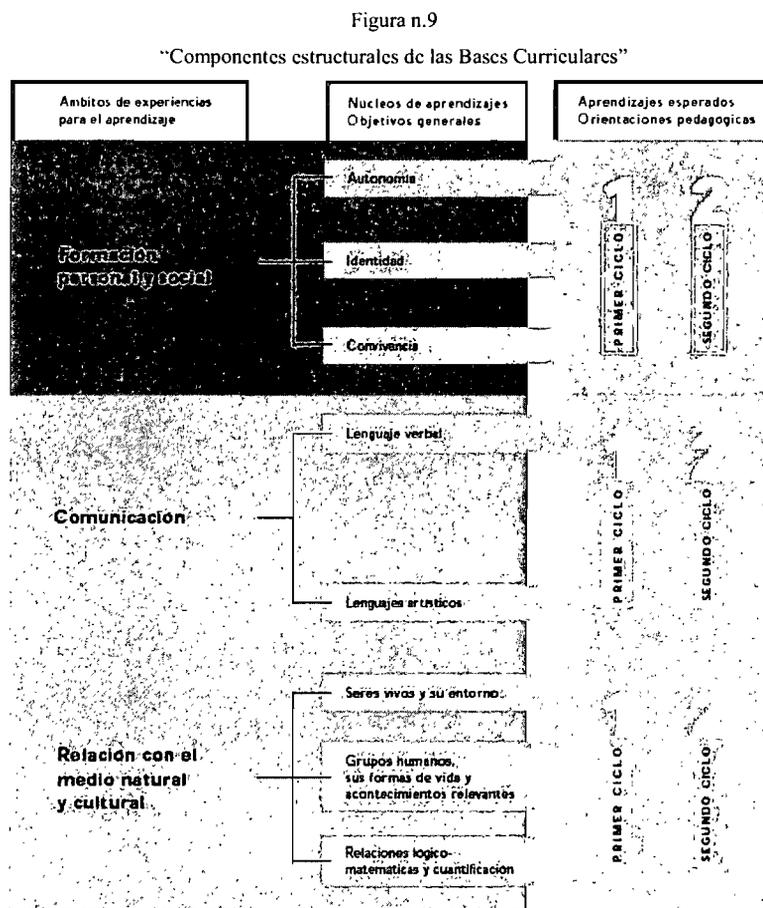
- Principio de actividad: Los niños aprenden haciendo, sintiendo y pensando: es decir, actuando.
- Principio de bienestar: Toda situación educativa debe favorecer que el niño se sienta considerado en cuanto a sus necesidades e intereses, generando sentimientos de seguridad y confortabilidad.
- Principio de singularidad: Cada niño es un ser único con características, necesidades e intereses que se deben conocer, respetar y considerar en toda situación de aprendizaje.
- Principio de potenciación: El proceso de enseñanza aprendizaje debe favorecer el enfrentamiento de nuevos desafíos, fortaleciendo sus potencialidades.
- Principio de relación: El ambiente de aprendizaje debe favorecer las relaciones interpersonales.
- Principio de unidad: El niño enfrenta todos los aprendizajes de forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia.
- Principio del significado: La situación educativa debe responder a las experiencias previas, a los intereses y tener sentido para los niños.
- Principio del juego: A través del juego se abren permanentemente posibilidades para la imaginación, la creatividad y la libertad.

Las bases curriculares se organizan en cuatro componentes o categorías:

- Ámbitos de experiencia para el aprendizaje: Son tres ámbitos y organizan el conjunto de las oportunidades que el currículum debe considerar en lo sustancial.
- Núcleos de aprendizaje: Son ocho y corresponden a focos de experiencias y aprendizajes al interior de cada ámbito.

- Aprendizajes esperados: Especifican qué se espera que aprendan los niños. Se organizan en dos ciclos, el primero de 0 a 3 años y el segundo de 3 a 6 años.
- Orientaciones Pedagógicas: Procuran fundamentar y exponer criterios para la realización y manejo de las actividades destinadas al logro de los aprendizajes esperados.

Las bases curriculares de la educación parvularia entregan un marco de referencia al trabajo que se realiza con los niños en cada uno de los diferentes establecimientos educacionales preescolares de nuestro país, pero existe libertad en cuanto a qué metodología utilizar, dependiendo del contexto y la realidad en que se desarrolle. Obsérvese en la figura n.9.



(Ministerio de Educación, 2002)

De acuerdo a lo observado en la realidad, existen algunas metodologías que han sido incorporadas como las más utilizadas o reconocidas en nuestro país: método Montessori, Integral, Personalizado o High/Scope.

Todos ellos son currículum denominados de “marco abierto”. Mantienen una clara intencionalidad educativa y poseen algún sistema establecido que permita evaluar el logro de los objetivos y aprendizajes de los niños. El centro de cada uno es el niño y su desarrollo integral, potenciando sus capacidades y respetando sus ritmos de aprendizaje.

Por ser metodologías en las que se concibe el aprendizaje como una construcción que cada niño hace a partir de las diferentes situaciones o vivencias, el rol del adulto es el de facilitador, guía o mediador de dichas situaciones. Pareciera que es en este punto (las interacciones) donde, en la práctica, suceden las mayores diferencias.

1.3 Problemática y presentación de los tres artículos del estudio

Como fue planteado en la introducción de este documento, el objetivo de fondo que orienta y motiva este trabajo es el mejoramiento de la calidad en el nivel preescolar, específicamente a través de una optimización de la relación entre dos sistemas en interacción: la familia y el jardín infantil (ver figura n.1).

Se trata de un problema complejo y que está lleno de interrogantes, partiendo por el concepto de calidad en educación preescolar. A medida que este nivel educativo ha ido validándose como una etapa fundamental para el aprendizaje y desarrollo de las personas, han ido aumentando quienes se interesan y se pronuncian frente a él. Se puede constatar la gran cantidad y diversidad de información que circula en el tema. Algunos se plantean interrogantes tales como: qué programas son más eficaces, cómo se evalúan, cuáles son las mejores opciones para el logro de los resultados deseados, qué es lo que realmente funciona, y otros se plantean preguntas en torno a la dimensión ética, asumiendo que se trata también de un problema de valores, donde existen múltiples perspectivas y significados, donde existe la diversidad y la incertidumbre.

Asociado a todo concepto está presente el contexto. Éste es también un nudo problemático. Tenemos presente que cada contexto va a influir en los comportamientos, opciones y decisiones que tenga cada uno de los actores que en él se encuentran. Sin embargo, cabe preguntarse cuáles son aquellos factores que permanecen comunes, cuáles son aquellas variables que se valoran independiente del tiempo y del espacio en que se estudien... cuáles son los “incontournables” de la calidad en la educación preescolar.

Si definimos al niño, al educador y a los padres como los actores que se mantienen constantes en la problemática que estamos analizando, podremos constatar que frente a cada uno de ellos surgen nuevas preguntas: ¿cuáles son las actuales necesidades de los niños del mundo de hoy?... ¿cuáles son las necesidades de los padres?... ¿cuáles son las necesidades de los educadores de este nivel?

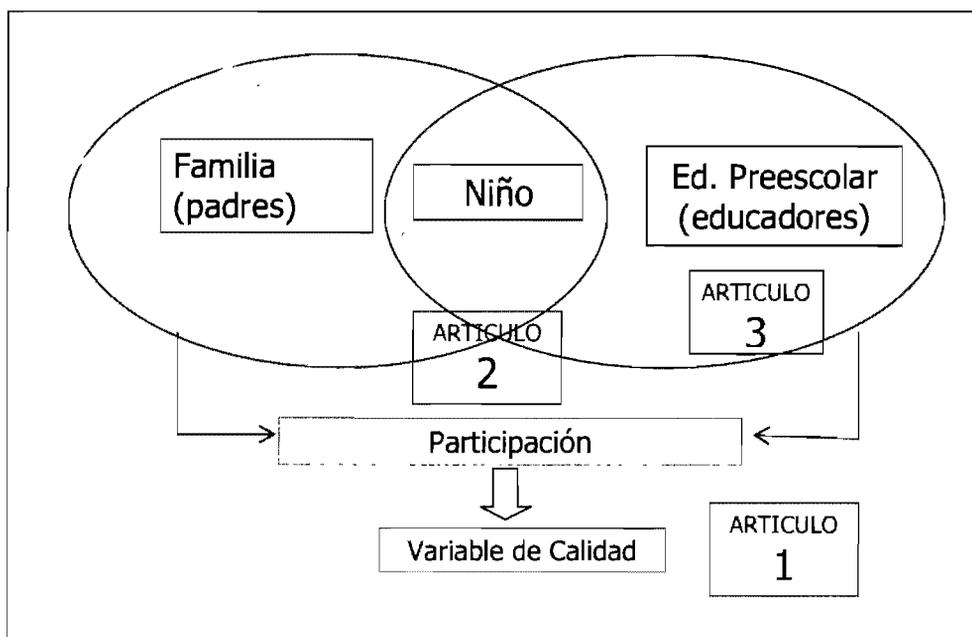
Otro grupo de preguntas surge al mirar las relaciones entre estos actores: ¿Cómo interactúan padres y educadores para favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los niños?, ¿qué espacios de participación tienen los padres en el jardín infantil?, ¿están los padres interesados en cultivar esta relación o se trata de una nueva demanda a la que están sometidos?... y los educadores, ¿quieren y están preparados para establecer esta interacción?

Es a partir de estas reflexiones que presentan la problemática del estudio, que se propone la metodología a seguir y el contenido específico de los tres artículos generados. Se ha optado por la modalidad de tesis por artículo para optar al grado de PhD en Sciences de l'éducation.

Se proponen tres artículos que continúan la línea de estudios realizada dentro del contexto general presentado: la interacción entre dos sistemas: la familia y la educación preescolar. (Ver figura n. 10).

Figura n.10

“El contexto de investigación y los tres artículos propuestos”



En primer lugar se plantea una revisión de lo último postulado en el tema de la **calidad en educación preescolar** (artículo 1). Por lo que se sabe a partir de lo observado en la práctica, **la participación de los padres en el jardín infantil** es uno de los factores de la calidad (artículo 2), pero no se cuenta con evidencia empírica al respecto ni se sabe mucho sobre cómo se da esta participación en los jardines infantiles. Finalmente, parece claro que el educador de párvulos cumple un rol fundamental en la promoción de esta participación. El tercer artículo quiere profundizar el tema de **las competencias del educador de párvulos para trabajar con las familias** (artículo 3).

1.3.1 Artículo 1: La calidad en educación preescolar.

Este primer tema tiene como objetivo el realizar una revisión de las últimas publicaciones que tratan el tema de la calidad de la educación preescolar (2005-2006).

De acuerdo a lo que se ha revisado hasta el momento, la participación y compromiso de los padres con la educación de sus hijos es una de las variables que han sido consideradas como indicador de calidad. (Informe Brunner y Elacqua, 2003)

Los estudios revisados se centran en la educación básica y claramente se han demostrado las consecuencias positivas que conlleva la participación de los padres: los alumnos mejoran sus resultados académicos (Epstein, 1992), tienen una actitud más favorable frente a las tareas, una conducta más adaptativa, autoestima más elevada (Martínez-González en García- Bacete, 2003): se favorece la continuidad de valores y creencias de una comunidad (Betancurt, 1999), entre otras. Sin embargo, conocemos poco sobre la realidad de la participación de los padres en el nivel preescolar.

Para esto se hará una búsqueda en la web utilizando palabras claves como educación preescolar y calidad, revisando los documentos publicados en inglés, francés y español en 2005 y 2006, considerando que éstos son los dos años precedentes al inicio del estudio.

1.3.2 Artículo 2: La participación de los padres en la educación preescolar.

Este segundo tema tiene como objetivo el conocer cuánto y cómo participan los padres en el jardín infantil. Se tomarán tres textos como base del marco teórico:

- Perspectiva internacional: Bredekamp. & Copple (Eds.) (1997) *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Considerando que se trata de una publicación de la NAEYC, un organismo acreditador de la calidad de la educación preescolar en Estados Unidos.
- Perspectiva latinoamericana: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/ UNESCO (2004) *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Considerando que son organizaciones validadas y de prestigio internacional.
- Perspectiva nacional: Flamey, Guzmán, Hojman y Pérez (2002) *Participación de los centros de padres en educación: Ideas y herramientas para mejorar la organización*. Estos autores son los únicos, de acuerdo a lo revisado, que han estudiado y elaborado un modelo de participación de los padres en el contexto chileno. También se toma como referencia la “Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados en el Sistema Educativo (2000) ya que es la propuesta que debiera ser trabajada a nivel nacional y que surge desde JUNJI y el Ministerio de Educación.

Este artículo contempla la elaboración y aplicación de una encuesta a padres y educadores de los jardines infantiles que son centros de práctica final de las alumnas del Programa de Educación Parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, con el fin de identificar los niveles de participación que se dan en este contexto, de acuerdo a lo planteado por Flamey y otros (2002) y considerando los resultados de los estudios de JUNJI y del Ministerio de Educación.

1.3.3 Artículo 3: Las competencias del educador de párvulos para el trabajo con familias.

Reflexionando sobre las posibles causas de las dificultades que se presentan para una adecuada participación de los padres en la educación de sus hijos, se cuenta con evidencias que los educadores de párvulos no disponen de las herramientas para el trabajo con los padres; son profesionales formados para conocer, promover aprendizajes y evaluar a los niños que reciben a su cargo, pero se sienten desvalidos cuando se trata de trabajar con los padres e incorporarlos en la tarea educativa.

Este tercer y último artículo quiere profundizar en cuáles serían las competencias que se asocian al trabajo con familias, para luego contrastarlas con el perfil de formación del educador de párvulos. Para esto se consultará a expertos, educadores y alumnas a través de focus-group y encuestas semiestructuradas.

Cuadro n.8

“Síntesis de los temas, preguntas y metodología general propuesta para cada artículo”

Artículo	Tema	Pregunta	Metodología
1	La calidad en la educación preescolar: revisión de lo publicado en los dos últimos años.	¿Qué se entiende hoy por calidad en educación preescolar?	Revisión bibliográfica
2	La participación de los padres en el jardín infantil: elementos de diagnóstico.	¿Cómo y por qué participan los padres en el jardín infantil?	Encuestas – análisis cuantitativo y cualitativo
3	Las competencias del educador de párvulos para trabajar con los padres.	¿Qué competencias necesita el educador de párvulos para trabajar con familias?	Focus group/ encuestas – análisis cualitativo

A continuación se invita a dar lectura a los resultados obtenidos en los tres artículos propuestos.

CAPITULO II

ARTÍCULO 1

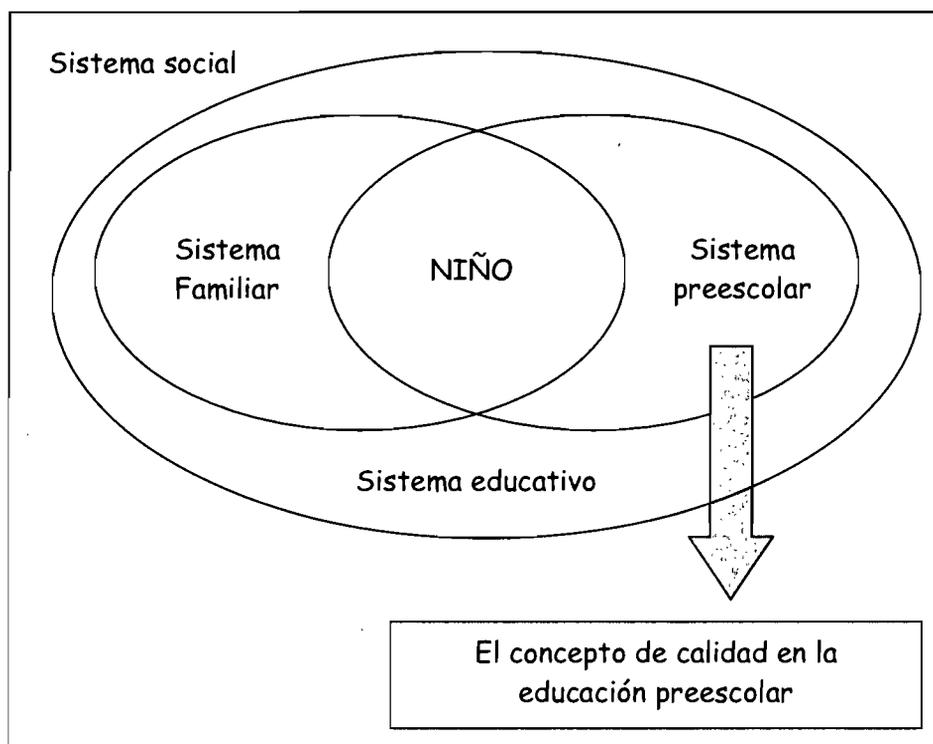
**“LA CALIDAD EN EDUCACIÓN PARVULARIA:
Revisión de la literatura 2005-2006”.**

INTRODUCCIÓN

Como ya fue planteado en el capítulo de Introducción del documento, el siguiente artículo corresponde al primero de una serie de tres, los cuales están situados en el contexto de la interacción entre dos sistemas: la familia y la educación preescolar. Este primer artículo tiene como propósito hacer una revisión de lo que se postula como calidad en educación preescolar, con el fin de establecer las bases conceptuales del estudio.

Figura 1.1

“El contexto general del estudio y la calidad en educación preescolar”



Como puede observarse en la figura 1.1 (que representa el contexto general del estudio propuesto), este artículo se sitúa dentro del sistema preescolar respondiendo a la pregunta **¿Qué se entiende hoy por calidad en educación preescolar?**

2.1 El problema de investigación

2.1.1 Antecedentes del problema

El concepto de calidad en educación lleva a pensar en una serie de nociones y criterios, debido a que se trata de un concepto multifactorial y que además responde a un contexto determinado (en un momento y espacio) y específico (al ser único). Antes de desarrollar este tema, se quiere remarcar la multiplicidad de investigadores que en los últimos 30 años han dedicado su trabajo al estudio de esta variable. Basta con realizar el ejercicio de ingresar en buscadores de la web, palabras claves en torno al concepto de la calidad, para encontrar una infinidad de resultados: claramente no se trata de un problema resuelto.

2.1.1.1 Origen, etimología y precisiones del concepto de calidad en educación

Aparentemente, el concepto de calidad aparece sólo en el último tiempo ya que no es mencionado explícitamente por los precursores de la educación (Pestalozzi, Dewey, Decroly, Montessori, entre otros). De acuerdo a lo revisado, se concuerda con la postura de Victoria Peralta (Peralta y otros, 2000) que plantea que “desde la década de los sesenta, cuando se comenzó a universalizar la educación básica en todo el mundo, se empezó a producir en la mayoría de los países, un marcado distanciamiento entre el “deber ser” de la educación y el “ser” o su aplicación. De esta manera, esta educación “masiva” que no fue en la mayoría de los casos apoyada con los recursos humanos y materiales necesarios, empezó a generar uno de los problemas más agudos de la educación actual que se ha etiquetado bajo el concepto de “calidad de la educación” (p.9).

Peters (1969), García Hoz (1981), Ibáñez-Martín (1981) señalan que “calidad” proviene del latín “qualitas” y que significa “propiedad inherente a una cosa, que permite apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie” (en Peralta y otros, 2000 p.9). Esto implicaría, en una primera aproximación, que se refiere a aquellas “propiedades que pretenden garantizar lo inherente y esencial de un adecuado proceso educativo, y que permiten hacer distinciones sobre diversas experiencias que se implementen, incorporando

las connotaciones que surgen de los diferentes contextos socio-culturales de los cuales son parte. (Peralta y otros, 2000, p.10).

Aguerrondo (1993) explicita que se ha hecho una definición restrictiva del concepto de calidad, lo que expresa una visión limitada del problema. Ella plantea la importancia de considerar que el concepto de calidad está lleno de potencialidades en la medida en que se considere que:

- Es complejo y totalizante: se trata de un concepto multidimensional, lo que permite que sea aplicado a cualquiera de los elementos que entran en el campo de lo educativo.
- Está social e históricamente determinado: la calidad se lee de acuerdo a patrones históricos y culturales que tienen que ver con una realidad específica, en un lugar y momento determinado.
- Se constituye en imagen-objetivo de la transformación educativa: ella orienta la toma de decisiones. De ahí la importancia de explicitar qué se entiende por calidad en cualquier proceso de reforma.
- Se constituye en patrón de control de la eficacia del servicio: entendiendo que un sistema educativo eficiente no es aquél que tenga menos costo por alumno, sino aquel que optimizando los medios que dispone, sea capaz de brindar educación de calidad a toda la población.

2.1.1.2 Algunos elementos históricos sobre calidad en educación

La preocupación por la calidad pareciera ser un tema que surge sólo a fines de la década de los sesenta. Específicamente, encontramos que es a partir del informe de la Carnegie Comisión (1968) y a partir de un simposio realizado por UNESCO en 1969, titulado: “Aspectos cualitativos de la planificación educacional con particular referencia a los países en desarrollo” (Beeby, 1969).

Después de esto se sucedieron numerosos seminarios y publicaciones que tenían como tema central el de la calidad en educación. Fue a partir de estos que surgen diferentes enfoques como el filosófico y el economista, los que se fueron ampliando y enriqueciendo a partir del aporte de otras áreas del conocimiento (sociología, psicología, antropología socio-cultural, entre otras).

Cabe destacar que el primer documento a nivel mundial donde aparece en forma explícita el tema de la calidad en educación, como un punto dentro de un capítulo, es el Informe de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, desarrollada en 1990 en Jomtien, Tailandia (Jomtien, 1990). En este informe se señala que, en función de la revisión que cada país debe hacer sobre la satisfacción a las necesidades básicas de aprendizaje, se debe “prestar especial atención a cuatro cuestiones de política: pertinencia, calidad, igualdad y eficiencia” (Jomtien, 1990, p.41). Respecto a la calidad dice que ésta se ha definido tradicionalmente en términos de los aportes a un programa, una institución o un sistema, lo cual contiene una variedad de significados, según las medidas que se seleccionen. El análisis que se hace aquí de la calidad se concentra en cuatro conjuntos de indicadores: “características de los alumnos, aportes educativos, procesos educativos y productos y resultados de la educación”. (Jomtien, 1990. p.42). Este documento es el que ha sido traducido a diferentes políticas educativas en distintos países a nivel mundial, teniendo como base los derechos del niño postulados en esta Conferencia.

2.1.1.3 La calidad en educación preescolar hasta 2004

Teniendo en consideración que se trata de una categorización arbitraria que sólo permitirá orientar la presentación de la variedad de perspectivas del concepto de calidad, se pueden distinguir los siguientes tipos de estudios que buscan evaluar la “calidad” de la educación en el nivel preescolar:

- Investigaciones que buscan reglamentar para asegurar un minimum de calidad (Gagné, 1993; Clarke- Stewart, 1993; Katz, 1987; Office of Educational Research and Improvement, 1990) y que se relacionan con la formulación de políticas.

- Investigaciones que buscan evaluar el impacto de la implementación de programas desarrollados, especialmente en medios desfavorecidos (Quay y otros, 1993; Keith y otros, 1993; Crahay, 1991; Rachal y otros, 1990; Empson y otros, 1981; Claus y otros, 1988; Sevigny, 1987; Yagi, 1985 y 1986; Wallace, 1984; Barnett y otros, 1988; Escobar y otros, 1988; Stickey y otros, 1983; Hohmann, Banet y Weikart, 1984; Sylva y Wiltshire, 1993; UNICEF, 2001; Peisner-Feinberg y otros, 2001; Capuano y otros, 2001).
- Escritos que tratan de identificar cuáles serían las mejores prácticas educativas (Canning, 1986; Peck y otros, 1988; Fundación Van Leer, 1994) y que buscan cernir aquellas características que permitan a los padres realizar una adecuada elección de un servicio educativo para sus hijos (Colbert, 1993; NAYEC, 1983; Clarke-Stewart, 1993) y donde se estudian las variables asociadas a la calidad.

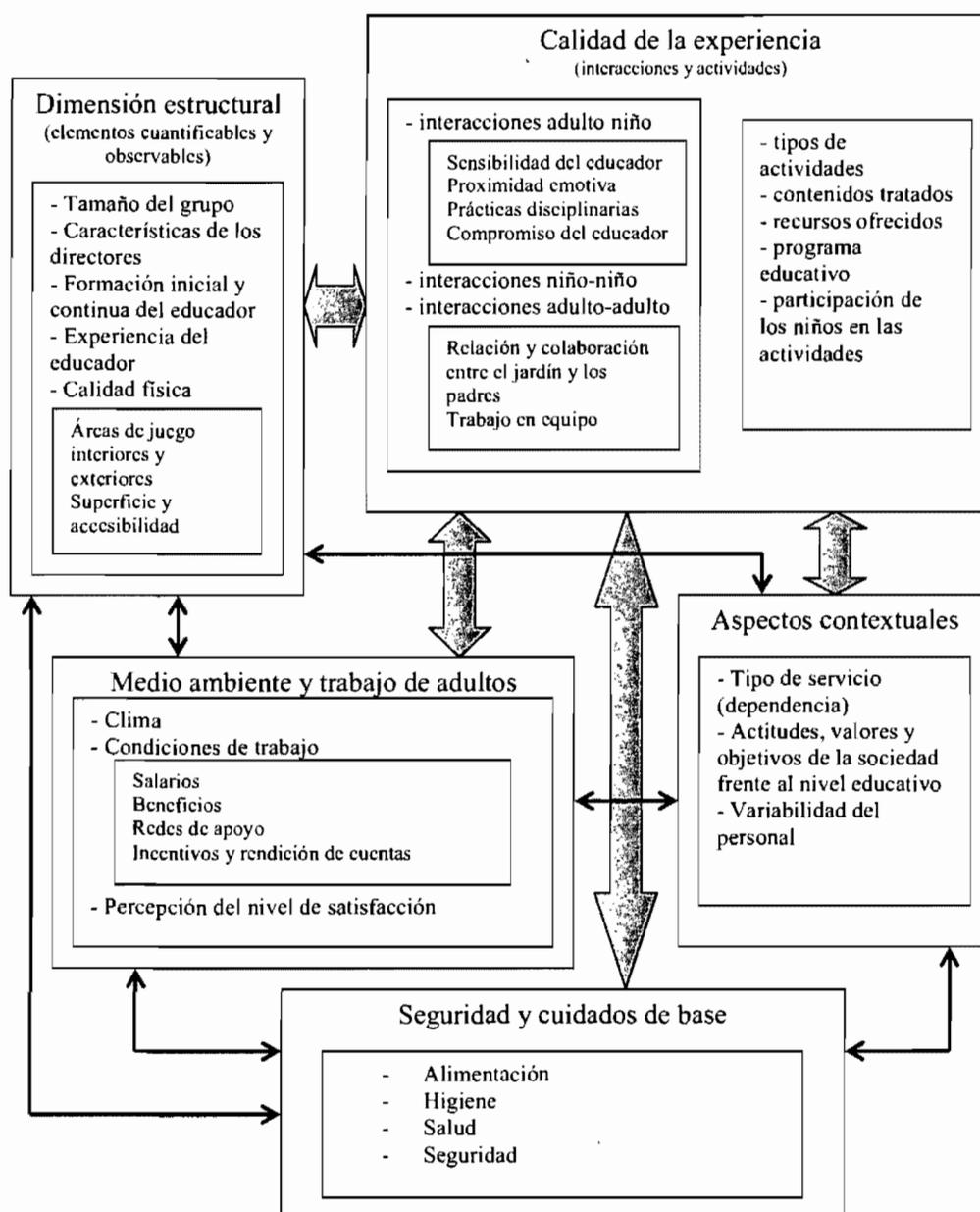
Considerando que la calidad es un concepto multifactorial, podemos sintetizar los aspectos que se estudian como variables asociadas, en cinco grandes áreas:

- Las variables relacionadas con la calidad de la experiencia: comprende las interacciones y las actividades que se realizan en el centro educativo.
- Aquellas que forman parte de la llamada dimensión estructural: está compuesta por elementos observables y cuantificables.
- Variables relacionadas con el medio ambiente y el trabajo de los adultos.
- Aquellas variables relacionadas con la seguridad y los cuidados de base de los niños.
- Finalmente, aquellas variables relacionadas con las características del contexto social y cultural en el cual se define la calidad.

La figura n.1.2 presenta y desarrolla estas cinco áreas. Las flechas gruesas y oscuras que relacionan las variables ligadas a la calidad de la experiencia con los otros grupos de variables, representan la relación predominante que existe entre ellas. Al analizar la realidad y de acuerdo a la experiencia acumulada, es en la calidad de las interacciones donde ésta se define. Por ejemplo, si vemos a un educador formado en un programa inicial reconocido y que siempre ha estado preocupado e interesado en seguir programas de

formación continua, es normal pensar que éste será capaz de establecer interacciones adecuadas con sus alumnos y seguramente tendrá un buen manejo de las normas. Algunos autores plantean incluso que la calidad de la experiencia englobaría a los otros grupos de variables (Kontos y Wilcox-Herzog, 1997; Ministère de la Famille et de l'Enfance, 2003).

Figura 1.2
"Multifactorialidad de la calidad"



Es importante destacar que la definición de cada uno de estos conceptos puede tener connotaciones distintas según los autores que las trabajan en sus investigaciones y que este esquema sólo pretende revisarlos en forma global.

Dentro de esta multiplicidad de factores, es importante mencionar los esfuerzos que se han hecho por crear instrumentos que evalúen la calidad. Entre éstos se destaca el trabajo realizado por Harms, Clifford y Porter Graham, quienes han creado instrumentos de evaluación del ambiente educativo para los niños de distintas edades: “Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) (Harms y otros, 1980), “Infant and Toddler Environment Rating Scale (ITERS) (Harms y otros, 1990), School Age Care Environment Rating Scale (SACERS) (Harms y otros, 1996). Estos instrumentos aparecen frecuentemente utilizados en investigaciones en que la calidad del ambiente educativo es una de las variables de estudio (por ejemplo, Herrera y otros, 2005).

2.1.1.4 La calidad de la educación preescolar en Chile

Focalizando el tema de la calidad en el nivel preescolar en Chile, se puede observar que es en 1993, en el Primer Simposio Latinoamericano: Desarrollo de una atención integral pertinente a América Latina, organizado por la OEA y JUNJI en Santiago de Chile, donde aparecen los primeros “criterios de calidad básicos”. Se aplicó un cuestionario a los 18 países participantes, donde una de las preguntas decía relación con los aspectos más logrados y las limitaciones que restaban por superar en los diferentes programas. Lo más relevante de este episodio es que, por primera vez, este conjunto de países se somete a un diagnóstico a partir de ciertos criterios consensuados (OEA/JUNJI, 1993).

En el cuadro n.1.1 se pueden apreciar los aspectos consensuados como indicadores de calidad, y el número de países que identificaron estos aspectos en tres categorías: logrados (aspecto que se diagnosticaba como favorables a la calidad), como limitantes (aspectos que se diagnosticaban como problemas para lograr un buen nivel de calidad) y ambos (correspondiente a los países que diagnosticaban el aspecto evaluado de manera mixta: algunos sub-aspectos favorables y otros más problemáticos):

Cuadro n.1.1

"Resultados de la evaluación de los primeros criterios de calidad consensuados"

Aspectos	Logrados	Limitantes	Ambos
Cobertura	7	6	5
Integralidad	11	5	2
Rol activo niños	10	4	4
Participación familia	9	6	3
Participación comunidad	12	4	2
Pertinencia cultural	9	6	3
Evaluación	7	10	1

(Adaptación OEA/JUNJI, 1993)

Este esfuerzo de investigación evaluativo continuó en los '90. Los trabajos que se realizaron en el tema de la calidad de la educación parvularia en Chile (ver cuadro n.1.2), fueron la base de la propuesta de Reforma Curricular de la Educación Parvularia chilena, iniciada en 2001.

Cuadro n.1.2

"Algunas investigaciones que estudiaron la calidad de la educación preescolar en Chile"

AUTOR	REFERENCIA
Reveco y Mella (2000)	<i>El Impacto de la educación preescolar en la educación básica</i> , CIDE.
Reveco y Mella (2000)	<i>Factores explicativos de la efectividad pedagógica inmediata en párvulos</i> , JUNJI.
Villalón, Herrera, Mathiesen y Suzuki (2002)	<i>Calidad de la educación preescolar chilena desde una perspectiva internacional</i> , Universidad de Concepción y Pontificia Universidad Católica de Chile.
Villalón, Herrera, Mathiesen y Suzuki (sin publicar)	<i>Chilean early childhood education: global process quality</i> , FONDECYT.
Villalón, Herrera, Mathiesen, Suzuki y Merino (2001)	<i>Calidad de los ambientes educativos preescolares y su incidencia en el desarrollo infantil</i> . Pontificia Universidad Católica de Chile.
Villalón, Herrera, Mathiesen, Suzuki y Merino (2001)	<i>Calidad educativa familiar y desarrollo infantil del párvulo</i> . Universidad de Concepción, Revista PAIDEIA.
Seguel y Navarrete (1999)	<i>Evaluación de impacto en los niños que asisten a cursos de</i>

	<i>transición de centros abiertos INTEGRA, CEDEP, Informe Final.</i>
Eyzaguirre y Le Foulon (2001)	<i>El impacto de la educación preescolar en Chile, CEP.</i>
Sanhueza y Lucchini (2001)	<i>Reflexiones en torno a la educación preescolar: Una visión desde los programas de la Fundación Educacional Arauco, FUNDAR.</i>
Edwards (1998)	<i>Factores que influyen en el desarrollo cognitivo, la adaptación socioafectiva y la creatividad de los niños al finalizar el segundo nivel de transición. Pontificia Universidad Católica de Chile.</i>
Edwards, Eisenberg y Amesti (1999)	<i>Estimulación del desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños durante las actividades pedagógicas preescolares: diferencias según dependencia institucional de la escuela. Pontificia Universidad Católica de Chile.</i>
Lira y Contreras (1999)	<i>Desarrollo psicomotor en lactantes de nivel socioeconómico bajo a cargo de distintos cuidadores. Pontificia Universidad Católica de Chile.</i>
CEDEP y Fundación Arauco (2000)	<i>Descripción del programa Sembrar, FUNDAR.</i>

(Adaptación UNICEF, 2002)

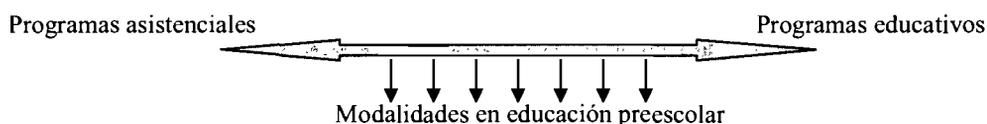
La implementación de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia chilena se realizó a partir del perfeccionamiento de los Educadores de párvulos, de la asignación de mayores y renovados recursos didácticos y de la instalación de centros pilotos en las distintas instituciones públicas. Esto involucra una “mejor selección y exigencia de los aprendizajes esperados para los párvulos, en el marco de contextos de aprendizaje potenciadores, que deben traducirse en renovadas prácticas pedagógicas” (Ministerio de Educación, 2003. p.11).

A pesar de estos esfuerzos de búsqueda de consenso y ajustes de ellos a través de la investigación, son muchas las preguntas que quedan sin respuesta. El presente estudio quiere ser un aporte en este sentido, al identificar las nuevas tendencias y aportes de las publicaciones realizadas en el tema en el período 2005-2006.

2.1.2 Objetivo General

Como ya se ha planteado, el tema de la calidad no es un capítulo cerrado en educación, más aún cuando se considera que las políticas de los gobiernos (independiente del nivel de desarrollo de sus países) tienen en su discurso palabras como calidad y equidad, calidad y cobertura. Se puede decir que, a mayor desarrollo, mayor preocupación por mejorar las prácticas educativas (énfasis en lo educativo). En cambio en los países en vías de desarrollo o subdesarrollados, predomina más la preocupación por la cobertura (énfasis en lo asistencial) (Ver figura N.1.3: Polos en la definición de la educación preescolar, el que ya había sido propuesto en el capítulo introductorio del estudio).

Figura n.1.3
"Polos en la definición de educación preescolar"



Para efectos de este trabajo, se profundizará en los documentos que tratan sobre los estándares que buscan asegurar la calidad (reglamentar: segundo grupo en la tendencia de los estudios encontrados sobre el tema). Para asegurar un determinado nivel de calidad, o los estándares que la acreditan, es necesario identificar las variables asociadas a la calidad (evaluar impacto: tercer grupo de trabajos). Esta opción se hace con el fin de reflexionar sobre la complejidad del concepto, lo que se ve reflejado en la teoría y en la realidad.

El objetivo general que se plantea es: **“Describir y analizar lo que se postula como calidad en el nivel preescolar de la educación en los escritos de 2005 y 2006”**. Se ha elegido este período, por tratarse de los años anteriores al inicio del estudio.

2.1.3 Objetivos específicos

- Conocer cuáles son las variables asociadas al concepto de calidad en educación preescolar en los escritos de 2005 y 2006.
- Conocer cuáles son los estándares que acreditan la calidad en educación preescolar en los escritos de 2005 y 2006.

2.2 Diseño metodológico

La metodología utilizada para el logro de los objetivos propuestos consiste en una revisión de la literatura publicada en el tema de la calidad y la educación preescolar. Se trata de un estudio teórico–descriptivo.

La recolección de datos se realiza en un momento único, lo que le da un carácter transeccional: “los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia o interrelación en un momento dado” (Hernández y otros, 2003. p. 270).

El universo del estudio son todos aquellos escritos que tratan el tema de la calidad en la educación preescolar. Para determinar la muestra, se utilizaron motores de búsqueda a partir de los recursos disponibles en la biblioteca de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile (ERIC, Academia Research Premier, Google avanzado).

Las palabras clave utilizadas fueron aquellas relacionadas con Calidad y Educación preescolar, tanto en español, como inglés y francés.

Cuadro n 1.3
“Palabras clave utilizadas”

Tema	Palabras claves
Educación preescolar	Educación parvularia, educación inicial Preschool, preschool education, daycare, early childhood education. Education préscolaire, maternelle, garderie
Calidad	Calidad, quality, qualité

A través de la estrategia de búsqueda avanzada se redujeron los documentos a revisar a través de:

- Año de creación (2005-2006)
- Sólo aquellos documentos que estuvieran disponibles en texto completo.

Cuadro n. 1.4
 "Total de escritos encontrados"

Buscador	Idioma	Número de documentos encontrados
Google	Español y francés	214.000 aprox.
	Español (páginas en Chile)	15.200
ERIC	Inglés	17
Academia Search Premier	Inglés	44

Para efectos de este estudio, se revisarán los contenidos de los artículos encontrados en inglés: frutos de la búsqueda en Eric (ver anexo 1) y ARP (ver anexo 2). De la enorme cantidad de escritos encontrados en español y francés, sólo se considerarán algunos de ellos (15 en total), teniendo como criterio de selección el que hayan sido tratados o presentados en el contexto nacional chileno a raíz de los eventos sobre calidad en educación, organizados durante 2006 y que, en su mayoría, están disponibles en la web (ver anexo 1, 2 y 3).

2.3 Presentación y análisis de los resultados

2.3.1 Descripción de la muestra

El total de la muestra seleccionada comprende 76 escritos, los cuales pueden ser ordenados en 3 grupos. El primero agrupa los documentos tomando como referencia las tres categorías arbitrarias utilizadas para presentar las tendencias observadas hasta 2004. El segundo grupo comprende los documentos presentados en seminarios o encuentros que tienen como objetivo debatir en torno al tema. Finalmente se presenta el grupo de documentos que fueron desechados por no estar relacionados directamente con el objetivo planteado. Teniendo presente que no se trata de clases exclusivas, se presentan a continuación los tres grupos de estudios:

1. a) escritos que buscan reglamentar para asegurar un mínimo de calidad: políticas educativas.
b) escritos que buscan evaluar el impacto de la implementación de programas desarrollados, especialmente en medios desfavorecidos.
c) escritos que tratan de identificar cuáles serían las mejores prácticas educativas: las variables asociadas a la calidad.
2. escritos presentados en encuentros, seminarios o foros que tienen como objetivo abrir el debate y compartir los diferentes puntos de vista en torno al tema de la educación, siendo algunos específicamente organizados en torno a la calidad de la educación preescolar: Internacional Early Childhood Resources from Educational Research Abstracts on line (ERA); “Un monde de Qualité”, Conférence nationale 2005 (OTTAWA, Canada); la Reforma de la Educación preescolar en Chile: Consensos y Desafíos pendientes. Seminario organizado por Expansiva, Santiago, Chile; “Educación de Calidad para un buen comienzo”, Seminario organizado por la Fundación Educacional Oportunidad, El Gobierno de Chile y Harvard University (2006), Santiago, Chile. Al interior de estos encuentros hay presentaciones tales como: (ver cuadro n.1.5)

Cuadro n. 1.5

"Algunos títulos de presentaciones de los encuentros de la muestra"

Título de la presentación	Autor / coordinador	Encuentro
"ICT and Educacional (dis)advantage familiars, computers and contemporary social and educational inequalities"	Angus, Zinder y Sutherland-Smith	International Early Childhood Resources from Educational Research
"Use of information technology and music learning in the search for quality education"	Ho	Abstracts on line (ERA), 2005
"Répondre aux besoins développementaux des enfants des Premières Nations en matière d'apprentissage et de services de garde"	Kytwayhat, Machiskinic, Peel	Un Monde de qualité: environnements des services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants. PLAN-IT QUALITY
"Un modèle de collaboration centré sur la famille, basé sur le préscolaire et destiné à un apprentissage de qualité"	Lepps y Kane	National Conference 2005 Un monde de Qualité Conférence nationale 2005
"Atteindre une qualité multidimensionnelle dans les programmes destinés aux jeunes enfants"	Harms	
"Les services de garde au Québec : L'enquête Grandir en Qualité 2003 : une nouvelle échelle d'évaluation de la qualité des centres de services à la petite enfance au Québec"	Bigras y Bourgon	
"Evaluación de Programas de Intervención temprana"	Strasser	La Reforma de la Educación preescolar en Chile:
"Política de Infancia temprana en Chile: Condicionantes para el desarrollo de los niños"	Raczynski	Consensos y Desafíos pendientes. Seminario organizado por
"Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile"	García Huidobro	Expansiva (corporación chilena que busca promover un debate amplio sobre los temas fundamentales de la sociedad actual, para lo cual desarrolla un programa de
"¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad?"	Rolla y Rivadeneira	
"Eficacia y efectividad en la atención de niños entre 0 y 4 años"	Bedregal	

		investigaciones orientado a renovar las propuestas en el ámbito de las políticas públicas) desarrollado el 19/06/2006
“¿Dónde estamos? ¿Dónde queremos ir? Políticas públicas y definición de objetivos programáticos”	Irrarrázaval, Hermosilla, Ortiz, Mc Cartney, Ayoub.	“Educación de Calidad para un buen comienzo” Seminario organizado por la
“Un acercamiento integral: Construyendo puentes entre los actores claves”	Baranda, Provoste, Palfrey, Fernández, Ware.	Fundación Educacional Oportunidad, El Gobierno de Chile y Harvard University (2006), Santiago, Chile

3. Finalmente, escritos que al ser revisados fueron sacados de la muestra por no estar directamente relacionados con el tema de la calidad en educación preescolar. Entre ellos se encuentran los siguientes: importancia del rol de los pediatras en derivar a los niños a un servicio preescolar de calidad (Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care, 2005); educación de niños sordos (Thumann-Prezioso, 2005); escritos que corresponden a opiniones personales o contextos específicos (Carpenter, 2005; Miller y otros 2005; American School Board Journal, 2006a;); examen de tamizaje en un estudio de caso que evalúa problemas de lenguaje (Mabri, 2006), un manual de formación de educadores en el contexto de la educación ambiental (Archie y Mann, 2005), y un estudio sobre la relación de las madres japonesas con sus hijos (Holloway y otros, 2005)

A continuación se presentan, con mayor detalle, los escritos que conforman el primer grupo de documentos encontrados, queriendo terminar la presentación con un apartado especial sobre la importancia de la participación de los padres como variable de calidad, por ser uno de los puntos centrales de interés de nuestro estudio.

2.3.1.1 Escritos que buscan reglamentar para asegurar un mínimo de calidad: las políticas educativas (26 documentos)

La gran mayoría de los documentos hacen referencia al contexto de políticas de Estados Unidos. Durante estos dos años, la mayoría de los escritos manifiestan la gran preocupación por invertir en la educación preescolar, ya sea creando programas o mejorando condiciones que permitan mejorar la calidad.

Estas políticas tienen su fundamento en los resultados de investigaciones que aseguran que una educación preescolar de calidad conlleva una serie de beneficios, tales como (resultados que tiene como telón de fondo el estudio longitudinal “Perry School Project” iniciado en la época de los 60 por David Weikart):

- Mejor preparación al ingreso a la educación primaria (Resnick y Zurawsky, 2005)
- Reduce las diferencias étnicas y raciales a nivel de logros (op.cit.)
- Mayores niveles de graduación (USA Today, 2005)
- Menores niveles de repetición (op.cit.)
- Mejor salud, menos crimen y aumento de lo que se recoge en impuestos (McNeil, 2006)

Entre las estrategias utilizadas, se encuentra la búsqueda de mecanismos que aseguren:

- Un grupo de educadores bien formados (Bellm, Whitebook, Cohen & Stevenson, 2005; Bellm y Whitebook, 2005; Howard, 2005; USA Today, 2005; Fuller, Livas, & Bridges, 2006; Reid, 2005; Robelen, 2005; Tennessee State Board of Education, 2006)
- Estándares académicos voluntarios (Reid, 2005; Richard, 2005)
- Estándares de aprendizaje para los niños pequeños (Resnick y Zurawsky, 2005; MacDonell, 2006; Fuller, Livas, & Bridges, 2006; Tennessee State Board of Education, 2006)
- Una legislación para prekindergarten (Howard, 2005; Reid, 2005)
- Una legislación para Kinder de día completo (Howard, 2005)

- Un gobierno y coordinación de los servicios y programas (Howard, 2005; Fuller, Livas, & Bridges, 2006)
- Calidad de programas o currículo probado (Howard, 2005; USA Today, 2005; Fuller, Livas, & Bridges, 2006)
- Disponibilidad y acceso a programas (Gormley, 2005; Reid, 2005; Robelen, 2005; Traill y Brown, 2005; Tennessee State Board of Education, 2006)
- Programas abordables económicamente por lo padres (Gormley, 2005; Robelen, 2005; Traill y Brown, 2005)

Entre estas estrategias, destaca la preocupación y el debate nacido frente a la universalización del prekindergarten (MacDonell, 2006). De acuerdo a lo planteado por los autores, hay consenso en los beneficios que tiene el prekindergarten universal, especialmente para aquellos niños que pertenecen a medios social o culturalmente desfavorecidos (Wilkins, 2005; USA Today, 2005, Gormley, 2005; Reid, 2005; McNeil, 2006). Las diferencias aparecen en la definición de una legislación que asegure una educación de prekindergarten de calidad, en el cómo responder a la diversidad de las características de los niños de 4 años y sus familias (Wilkins, 2005; Fuller, Livas, & Bridges, 2006), y en el cómo responder a las expectativas de los contribuyentes (Wilkins, 2005). El debate más profundo se produce en el tema de la “universalidad” del prekindergarten (¿éste debe implementarse para todos los niños de 4 años o sólo para aquellos que “lo necesitan?”) (Howard, 2006; USA Today, 2005; Gormley, 2005; Fuller, Livas, & Bridges, 2006; Jacobson, 2005a)

Numerosos estados y provincias de Estados Unidos: California (Bellm, Whitebook, Cohen & Stevenson Irrarrázaval, Hermosilla, Ortiz, Mc Cartney, Ayoub (2005); Fuller, Livas, & Bridges, 2006), Florida (Wilkins, 2005; USA Today, 2005), Iowa (Reid, 2005; Jacobson, 2005b), Arizona (Jacobson, 2005b), Wisconsin (Jacobson, 2005b), Hawai (Jacobson, 2005c) y, Tennessee (Tennessee State Board of Education, 2006), dan a conocer lo que están haciendo en esta materia, sus fortalezas y dificultades. El sudeste lidera la expansión nacional de la educación temprana: 6 de los 10 estados han aumentado su presupuesto fiscal de 2006 en un 30% o más que en el año 2005 (Jacobson, 2005a). Claramente, una de las mayores dificultades mencionadas en los escritos es el tema del presupuesto. Esto

principalmente debido a que los presupuestos en educación lideran con otras políticas sociales que también son urgentes: salud, por ejemplo (Jacobson, 2005b; Jacobson, 2005c; Traill y Brown, 2005; Ewen, Mezey y Matthews, 2005; Center for Law and Social Policy: CLASP, 2005; McNeil, 2006). Un chequeo de la realidad en 2006 revela que ha disminuido el apoyo para la creación de estándares y la evaluación (American School Board Journal, 2006b).

A continuación, se presentan diez documentos relacionados con la elaboración de políticas y que surgen en contextos diferentes al de Estados Unidos.

Partiendo por Europa, se encuentra el documento de Dubrigny (2005) (*L'accueil de la petite enfance en Europe*), donde se plantea que los diferentes dispositivos de acogida existentes muestran a la primera infancia como una "pasarela" hacia la educación de los padres y como una manera de mejorar el desarrollo de redes sociales que aumenten la cohesión social.

Un segundo documento se sitúa en el contexto irlandés. A partir de los resultados de un estudio transnacional realizado en 1996 (*Child Care (pre-School Services) Regulations 1*), se estudia la hipótesis de que la implementación de regulaciones tendría un impacto en la calidad del cuidado y educación de los niños más pequeños. El objetivo planteado era examinar una muestra de preescolares para investigar tanto la calidad estructural como de proceso. La metodología utilizada en este estudio consistió en volver a visitar un muestreo del estudio original, realizando observaciones estructuradas y cuestionarios a profesores y supervisores. Los resultados muestran, entre otros aspectos, que la regulación aseguraría la calidad estructural y de proceso (O'Kane, 2005).

Es en el contexto sueco donde se desarrolla el tercer documento (Institut suédois, 2005). Éste explicita la doble misión del cuidado público de los niños pequeños: por una parte, sostener y estimular el desarrollo y aprendizaje de los niños asegurándoles condiciones de crecimiento favorables; y por otra, permitirles a los padres conciliar su rol parental con una actividad profesional o de estudio.

En el contexto canadiense se encontraron tres documentos. El primero corresponde a la estrategia política del Gobierno de Ontario (Canadá) sobre el Programa “Meilleur départ”. Este programa corresponde a una iniciativa prioritaria a nivel del gobierno (iniciada en 1995) y que tiene como objetivo ofrecer un apoyo coordinado e integrado a los padres y a los niños pequeños (servicios de cuidado de calidad). Se trata de un cambio en la manera en que los niños y sus familias son apoyados desde el nacimiento hasta primer año de primaria. Este apoyo estaría asegurado a través de una red de servicios situados en el corazón de las comunidades, de manera de asegurar el acceso a las familias. Esta estrategia está planificada a largo plazo y se implementaría en 10 años (Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse, 2005). Por su parte, el segundo documento en este contexto, plantea las inquietudes de algunos investigadores respecto al fin último que motiva los cambios de las políticas en educación preescolar canadiense, es decir, la reestructuración de la red de servicios de cuidados en Québec: ¿Son intereses económicos o educativos los que están primando? (Bigras, Bouchard, Christa, & Moreau, 2005). Finalmente, Doherty (2005), plantea el tema de la transición a la “maternelle”. La autora plantea que la investigación ha demostrado que la transición hacia la escuela permite identificar los aspectos más pertinentes para el éxito escolar (buenas habilidades sociales, competencia lingüística y un espíritu optimista y entusiasta frente a las tareas académicas), y que las políticas y prácticas gubernamentales deben orientarse hacia la mejoría de las experiencias preescolares, apoyándose en estos aspectos empíricamente validados.

En el contexto latinoamericano se encuentra un séptimo documento. Se trata del Informe sobre el progreso educativo en América Latina realizado por el Consejo Consultativo PREAL. Éste comprende tres secciones: las dos primeras monitorean los avances en los principales indicadores y políticas, y la tercera analiza dos áreas que requieren más atención: las reformas promisorias que han obtenido resultados variables, y la necesidad de que el aprendizaje de los niños sea la primera prioridad (PREAL, 2006).

En El Salvador se origina el octavo documento, que se refiere principalmente, a la educación preescolar y primaria y a los subsistemas que afectan la calidad educacional de

estos niveles en este país. Vuelven a aparecer preocupaciones y estrategias relacionadas con la capacitación de profesores, evaluación y definición de estándares y el financiamiento y administración educacional (Rincón, 2005).

Finalmente, en el contexto chileno se encuentran los dos últimos documentos: el primero corresponde a una propuesta estratégica preescolar en miras al bicentenario de la independencia de Chile (Pacheco y otros, 2005), y el segundo, corresponde a una propuesta de acreditación de calidad de salacunas y jardines infantiles (JUNJI, 2005). Ambos documentos serán retomados en el punto sobre las variables asociadas a la calidad (3.1.3) y en el punto sobre la participación de los padres (3.2).

2.3.1.2 Escritos que buscan evaluar el impacto de la implementación de programas desarrollados, especialmente en medios desfavorecidos (13 documentos)

Este grupo de estudios demuestran que continúa el interés por evaluar el impacto de la educación preescolar, especialmente para orientar las políticas de universalización del nivel. En general, las conclusiones del impacto de una educación preescolar de calidad es positiva, a pesar de las características disímiles de los estudios que las avalan (amplitud de la muestra, instrumentos de evaluación utilizados, enfoques cualitativos o cuantitativos, estudios longitudinales o diagnósticos de contextos particulares) (Jacobson, 2005d; Jacobson 2005e; District Administration, 2006; Hardy, 2006; American School Board Journal, 2006c; Hurst, 2005; International Reading Association, 2005).

Este impacto positivo se explicita en distintas áreas:

- un impacto económico positivo (Hurst, 2005; American School Board Journal, 2006c; District Administration, 2006)
- un impacto en el desempeño académico de los niños: mayor desarrollo de habilidades cognitivas (Hardy, 2006; District Administration, 2006; Jacobson, 2005a; Jacobson, 2005b)
- un impacto en el desarrollo de habilidades sociales de los niños (District Administration, 2006).

Condiciones de este impacto positivo serían el contar con profesores bien preparados y preocupados de los niños, el incluir experiencias de lenguaje apropiadas (Internacional Reading Association, 2005), y el estar coordinados con los niveles superiores (Jacobson, 2006).

Tres de los escritos seleccionados tratan sobre programas e investigaciones logitudinales: Head Start, Effective Provision of Preschool Education (EPPE) y National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care (NICHD).

La Oficina de Head Start, el departamento de Salud y Servicios Humanos (Department of Health and Human Services (HHS)) y la administración para niños y familias (Administration for Children and Families (ACF)), implementaron, en septiembre de 2003, el Nacional Reporting System (NRS), la primera prueba de habilidades aplicada a nivel nacional a más de 400.000 niños de 4 y 5 años. Esta prueba tenía como objetivo proveer información sobre cómo el programa Head Start está apoyando el desarrollo de los niños. El informe examina (1) qué información está diseñada para entregar en el NRS2, (2) cómo ha respondido la oficina de Head Start a las preocupaciones de los becarios y expertos durante la implementación del primer año, y (3) si el NRS provee a la oficina de Head Start información sobre la calidad del programa. Finalmente, el escrito da cuenta de las recomendaciones para continuar con el trabajo de validación y seguimiento de esta evaluación hecha a gran escala (US Government Accountability Office, 2005). Entre estas recomendaciones se encuentra la necesidad de determinar de qué manera los datos de la NRS van a utilizarse para dar cuenta y para focalizar la asistencia técnica, y la necesidad de mejorar el manejo de los datos, estudiar los costos y beneficios del muestreo de la administración del NRS.

Otro estudio que trata la necesidad de la evaluación de la calidad es el mostrado por los investigadores del EPPE (Siraj-Blatchford, Sammons, Taggart, Sylva y Melhuish, 2006) que argumentan, en este escrito, que las divisiones entre las comunidades de los paradigmas cualitativos y cuantitativos, continúan siendo un problema mayor en la búsqueda de

evidencias que permitan informar a las políticas. Se presenta una cuenta de la investigación EPPE y la ubican dentro del campo de las investigaciones mixtas.

El escrito que se basa en el estudio NICHD, evalúa el funcionamiento académico y cognitivo de 832 niños en primer año en asociación con predictores familiares y del tipo de cuidado. Los resultados muestran que las diferencias académicas y cognitivas después de dos años, se mantienen relativamente estables. El modelo de regresión utilizado muestra que el género y la raza, el ingreso familiar, la educación y la sensibilidad de la madre y el ambiente de estudio en el hogar, serían predictores significativos del desarrollo de habilidades cognitivas. El funcionamiento cognitivo en el preescolar parece ser un mediador significativo entre las características del niño, los factores familiares, la calidad del cuidado y los resultados del niño en primer año (Downey y Pianta, 2006).

Finalmente, dos artículos que evalúan aspectos específicos del impacto de programas. El primero (Lev-Wiesel, Besser y Lías, 2005) explora y discute el impacto de una intervención enfocada en las potencias (“Potency-Focused Intervention”) de los niños preescolares, a través del diseño de una investigación predictiva. Los resultados de este estudio muestran que la intervención enfocada en la potencia mejoró significativamente la potencia en los niños pero no su autoconcepto. Los resultados sugieren que potencia y autoconcepto son similares en algunos aspectos, pero que se trata de constructos separados. El segundo escrito presenta los resultados de varios estudios que se esfuerzan por mejorar la educación en Estados Unidos, específicamente discute (1) el impacto de los programas después del colegio tanto para los niños como para sus familias (al respecto se señala que un programa extraescolar correctamente diseñado puede tener efectos altamente positivos sobre el desarrollo académico, social y emocional de los niños); (2) el rol de los estándares (se presentan algunas conclusiones de la AERA, específicamente que programas bien documentados sugieren prácticas acertadas, como es el caso del modelo de Calvert de Baltimore y el programa KIPP); y (3) el impacto del proyecto Perry en la calidad de vida de sus participantes (donde los efectos positivos de la temprana educación recibida a los 3 – 4 años (1962-1967) son evidentes en las evaluaciones hechas a los 40 años (2005) (American School Board Journal, 2005).

2.3.1.3 Escritos que tratan de identificar cuáles serían las mejores prácticas educativas: las variables asociadas a la calidad (15 documentos).

Las variables mencionadas en este grupo de estudios asociadas con la calidad de la educación preescolar pueden observarse en el siguiente cuadro (el comportamiento específico de cada una de ellas puede revisarse en los anexos 1, 2 y 3). Es importante destacar que la mayoría de estos estudios evalúan la calidad de manera indirecta; es decir asociándolas a otras variables que definen como indicadores de la calidad. Por ejemplo, desarrollo del lenguaje (Roberts, 2005), desarrollo cognitivo (Johns, 2005), calidad de la interacción niño-adulto (Pianta y otros, 2005), niveles de comportamiento social (Exceptional children, 2006).

Cuadro n. 1.6
“Variables asociadas a la calidad de la educación preescolar”

VARIABLE	AUTORES
Buen entrenamiento de los profesores (certificación del profesor)	Johns, 2005; Clifford, Barbarie y otros, 2005; White, 2005; Clifford, Bryant y Early, 2005.
Condiciones de trabajo de los profesores	White, 2005.
Interacciones cotidianas entre niños y adultos (relación adulto-niño)	Johns, 2005; Clifford y otros, 2005; Pianta y otros, 2005; Herrera y otros, 2005.
Expectativas del adulto respecto al niño (el niño como centro y en forma integral)	Pianta y otros, 2005; Bodrova, 2005.
Interacciones entre pares	Rimm-Kaufman y otros, 2005.
Tipo de servicio preescolar	Jacobson, 2005f; Yeh Hsueh, 2005.
Tipo de actividades y materiales	Jacobson, 2005g.
Compromiso del niño con la actividad	Rimm-Kaufman y otros, 2005.
Obediencia al profesor	Rimm-Kaufman y otros, 2005.
Intensidad del programa (horario)	Clifford y otros, 2005; Pianta y otros, 2005.
Espacio físico (local, sala de clases)	Clifford, Barbarin, Chang, Early, Bryant, Howes, Burchinal, Pianta, 2005; Pianta y otros, 2005.
Proporción niño adulto	Clifford y otros, 2005; Pianta y otros, 2005.
Origen social de los niños	Pianta y otros, 2005
Frecuencia de la lectura compartida	Roberts, 2005

Estrategias de lectura materna	Roberts, 2005
Gozo del niño frente a la lectura	Roberts, 2005
ECERS-R	Warash, Markstrom y Lucci, 2005
Estrategias de enseñanza de las matemáticas	Mtetwa, 2005
Observaciones intencionadas y reflexión de los profesores sobre su práctica	Mtetwa, 2005
Porcentaje de niños con necesidades especiales dentro del grupo	Excepcional children, 2006
Creencias sociales sobre el nivel preescolar	Yeh Hsueh, 2005

Otra fuente de análisis de las variables asociadas a la calidad, se encuentra en el Informe del Progreso educativo en América Latina (PREAL, 2006). En este informe se puede destacar que los niveles de calidad se ven reflejados en variables tales como: el resultado que obtienen los niños en diferentes pruebas sobre aprendizajes y habilidades, la cobertura del sistema, la disminución en el nivel de deserción de los niños de la educación formal, la capacidad del sistema de brindar educación para todos, los estándares que determinan el nivel deseado de diferentes variables asociadas, la centralización de la toma de decisiones y los recursos disponibles.

Cuadro n.1.7
 “Informe del progreso educativo en América Latina”

Informe de Progreso Educativo en América Latina			
Materia	Nota	Tendencia	Comentarios
Resultados en las pruebas	D	↔	Los puntajes de los estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales siguen siendo inferiores a los niveles aceptables y, en general, no están mejorando.
Matrícula	B	↑	Las matriculas están aumentando rápidamente, especialmente en los niveles preescolar y secundario, pero todavía hay muchos niños fuera del sistema escolar.
Permanencia en la escuela	C	↑	Los niños están permaneciendo más tiempo en el sistema escolar, pero todavía son pocos los que se gradúan. La repetición es considerablemente más alta que en otras regiones.
Equidad	D	↔	El número de niños pobres, de áreas rurales e indígenas que asisten a la escuela ha aumentado, pero aprenden menos y abandonan la escuela más tempranamente que los niños provenientes de familias con un mejor nivel socioeconómico.
Estándares	D	↑	A pesar de que muchos países están desarrollando estándares nacionales, ninguno los ha establecido ni implementado cabalmente ni los ha vinculado a la formación docente, los textos y las evaluaciones.
Evaluación	C	↑	Las pruebas nacionales de rendimiento académico son cada vez más comunes, pero siguen siendo precarias. Los resultados de las mismas pocas veces influyen en las políticas.
Autoridad y responsabilidad por los resultados a nivel de las escuelas	C	↑	Una serie de países ha delegado la toma de decisiones a los niveles locales pero la gestión y la supervisión continúan siendo insatisfactoria.
Carrera docente	D	↔	Hasta la fecha las iniciativas de mejoramiento de la calidad y la responsabilidad por los resultados de los docentes no han mostrado variaciones medibles en los procesos de aula.
Inversión en educación primaria y secundaria	C	↑	La inversión está aumentando, pero el gasto por alumno no es suficiente para dar una educación de calidad a todos los estudiantes.
Escala de notas:	A B C D F	Excelente Bueno Regular Malo Muy malo	↑ Progreso ↔ Sin tendencia definida ↓ Retroceso

(PREAL, 2006)

Como puede apreciarse en los cuadros 1.6 (Variables asociadas a la calidad de la educación preescolar encontradas en los estudios revisados) y 1.7 (Variables utilizadas en el Informe del progreso educativo en América Latina), se confirma la multifactorialidad de variables asociadas a la calidad propuestas en el cuadro 1, al inicio del artículo. Hay variables que corresponden al medio ambiente y trabajo de adultos (por ejemplo, las condiciones de trabajo de los profesores (White, 2005)), otras que pertenecen más a la dimensión estructural de la calidad (por ejemplo, el espacio físico de la sala de actividades (Clifford y otros, 2005)), a los aspectos contextuales (por ejemplo, creencias sociales sobre el nivel preescolar (Yeh Hsueh, 2005)), o a la calidad de la experiencia (por ejemplo, las interacciones entre pares (Rimm-Kaufman y otros, 2005)).

Una vez presentados los documentos seleccionados, podemos constatar cómo el problema se complejiza aún más: cada autor trabaja la calidad desde un contexto y punto de vista particular, determinando como variables lo que otros consideran “indicadores”. Claramente todos tratan de hacer un aporte desde una perspectiva más parcelada al problema de favorecer la calidad en educación. Por ejemplo, podemos entender que: un buen nivel de calidad de la educación → favorece el desarrollo del pensamiento de los niños (Johns, 2005; Whie, 2005) → lo que se ve reflejado en el nivel del lenguaje alcanzado (Roberts, 2005) → lo que se favorece a través de las interacciones cotidianas entre adultos y niños (Johns, 2005; Clifford y otros, 2005; Pianta y otros, 2005) → y que se evidencia a través de un buen resultado en las pruebas nacionales (PREAL, 2006).

Esta visión de la complejidad de la realidad de la calidad en educación releva la importancia de continuar en la búsqueda de respuestas, de no desestimar la importancia del diálogo, tanto desde la teoría como desde la práctica, a fin de ir consensuando y discerniendo el comportamiento de cada uno de los factores ligados a la calidad. Muchos gobiernos han creado organismos que buscan cautelar el nivel de calidad de las aulas en educación preescolar. Éstos han desarrollado estándares nacionales, pero como lo dice el Informe del Progreso Educativo en América Latina (PREAL, 2005), son pocos los que han establecido e implementado cabalmente textos y evaluaciones, en vinculación con la formación docente.

2.3.2 Los estándares de calidad y la Participación de los padres

Al revisar los estándares elaborados por diferentes organismos responsables de asegurar un buen nivel de calidad en los distintos niveles de la educación formal, parece haber consenso en que la participación de los padres en la educación formal de sus hijos tiene un impacto positivo. A continuación se presenta la evidencia que sustenta esta afirmación.

Durante el año 2003, y gracias al apoyo de la UNICEF, el Ministerio de educación de Chile desarrolló un estudio que recogía y analizaba las principales experiencias en el mundo

sobre acreditación de la educación parvularia. Cabe destacar que en América Latina no son muchas las experiencias sobre acreditación en educación inicial.

El cuadro 1.8 presenta, en forma resumida, las distintas fórmulas de certificación de la calidad en educación inicial (carácter) y el lugar o rol que tiene la variable de la participación de los padres en ella, en algunos de los países estudiados: Inglaterra, Australia, Estados Unidos, Escocia y España.

Cuadro n. 1.8

“Cuadro comparativo de algunas experiencias internacionales sobre acreditación”

País	Ente certificador	Año	Sistema	Participación de la familia
Inglaterra	OFSTED Estatal	2001	14 estándares nacionales flexibles que deben adecuarse al tipo de servicio que ofrece cada centro	ESTANDAR 13
Australia	NCAC Gobierno federal	1994	10 áreas de calidad nacionales asociadas a 35 principios que se califican de manera insatisfactoria, satisfactoria, buena y alta calidad	Factor determinante
E.E.U.U.	NAEYC Privada	1999	5 áreas de foco de acreditación, con 10 estándares pre-definidos: niños comunidad y familia y liderazgo y administración	Criterio de calidad
Escocia	SCRC Estatal	1996	14 estándares agrupados en área: el ser acogido y cuidado y confianza en el servicio y la administración	Estándar de calidad
Suecia	Comisión Nacional para el cuidado infantil	1968	6 bases prioritarias que considera el cuidado preescolar	bases prioritarias n. 4
Holanda	Ministerio de Salud Pública, Asistencia y Deportes	2000	“Green Paper”. Acta de instalaciones básicas para el cuidado infantil. Se redefine el sistema de financiamiento en tercios: gobierno, empleadores y familia	Sujeto de subvención

(Adaptación JUNJI (2005) y UNICEF (2001b))

En Inglaterra, el estándar de calidad 13, se relaciona con el trabajo en equipo entre padres y educadores, y se refiere a que la persona a cargo del jardín y el personal que trabaja con él deberán formar equipo con los padres, de manera de satisfacer las necesidades de los niños (individualmente y en grupo). La información deberá ser compartida.

En Australia se definen áreas de evaluación de calidad, a partir de las cuales se establecen 55 principios básicos. Entre los factores determinantes se encuentra “la positiva y acogedora relación que se pueda dar entre el personal y los padres” (JUNJI, 2005, p.45).

En Estados Unidos, es “The National Association for Education of Young Children” uno de los organismos encargados de acreditar la calidad. Ésta “tiene como objetivo facilitar el mejoramiento de las prácticas profesionales y en las condiciones laborales de la educación de niños y niñas; mejorar la conciencia pública, el apoyo y los fondos para programas de alta calidad en los centros, casas y escuelas que atienden a estos niños y niñas, así como sus familias” (JUNJI, 2005, p.47). Para ello, establece 10 criterios de calidad. El tercero corresponde a las relaciones entre educadores y familia, en el cual se propone cultivar un modelo de interacción compartida, a diferencia de uno centrado en la familia o centrado en el jardín infantil.

En Suecia, es la Comisión Nacional para el cuidado infantil, el organismo responsable de la acreditación. Esta comisión tiene como labor central el apoyo a la parentalidad. Dentro de las seis bases prioritarias que considera el cuidado preescolar en Suecia, la cuarta es: la importancia de la cooperación entre padres y personal que trabaja en jardines o guarderías.

Finalmente, en Holanda, en junio de 2000, el Ministerio de Salud Pública, Asistencia y Deportes desarrolló el llamado “documento verde” (Green Paper) para los servicios de cuidado infantil. En dos de ellos se menciona a los padres, uno explicitando el apoyo económico que será ofrecido, y en el otro, explicitando el poder que ellos tienen en la toma de decisiones. “1.- Los padres tendrán la oportunidad de “comprar” un cupo en un centro de cuidado infantil y recibirán soporte financiero directamente del Gobierno (...) 4.- En el nuevo sistema de centros de cuidado infantil, las demandas de los padres deben ser decisivas” (JUNJI, 2005, p. 54).

Es posible observar que en todos los países mencionados está presente la participación de la familia como indicador o dimensión de la calidad. En Chile, el año 2003 se comenzó a trabajar en la búsqueda de un sistema que pudiera evaluar y acreditar a las instituciones de

educación parvularia del país. Este sistema de acreditación, estaría orientado a dar un reconocimiento público a los establecimientos de atención infantil con “sellos de calidad”.

A partir de múltiples reflexiones, y contando con equipos multidisciplinarios en el tema de la educación infantil, se invitó a la empresa privada y organismos nacionales e internacionales a poder establecer un Sistema de Acreditación de Calidad del Servicio de Salas Cunas y Jardines Infantiles.

Como puede observarse en el cuadro n.1.9, el modelo agrupa los factores de calidad en seis áreas que dan cuenta de la Calidad del Servicio (ver cuadro n.1.9)

Cuadro n. 1.9

“Estructura del modelo de calidad del servicio de la educación parvularia en Chile”

ÁREA	DIMENSIONES
Liderazgo	Visión estratégica
	Conducción
	Evaluación institucional
Gestión de procesos educativos	Gestión educativa
	Planificación curricular
	Prácticas educativas y ambientes positivos
	Evaluación
Participación y compromiso de la Familia y la Comunidad	Relación entre el jardín infantil y la familia
	Redes sociales de apoyo
Protección y cuidado	Construcción
	Seguridad
	Estilos de vida saludable
	Promoción del buen trato infantil
Gestión y administración de recursos humanos y financieros	Estructura organizacional y administración de recursos
	Perfil del personal
	Evaluación de desempeño y desarrollo profesional
Resultados	Resultados institucionales
	Resultados de aprendizajes
	Resultados de satisfacción de la comunidad ejecutiva

(Adaptación JUNJI, 2005)

Una vez más, la participación de los padres aparece como un factor relevante en la búsqueda de calidad en la educación, al ser una de las áreas que conforman el modelo de calidad elaborado para Chile. En este caso, la participación de la familia integra a la comunidad y cuenta con dos dimensiones: la relación entre el jardín infantil y la familia y las redes sociales de apoyo disponibles. Ambas dimensiones se fundamentan en el criterio de participación y responden a un llamado a promover una participación activa de los padres y madres, asumiendo un rol protagónico, incorporándose al proceso educativo de sus hijos con una comprensión y actuación desde el diagnóstico hasta la evaluación de las distintas acciones que el proceso demanda. De este modo, la participación de la familia adquiere una connotación cualitativamente distinta, de mayor protagonismo y efectivamente más activa. Para ello, la comunidad apoya a través de las redes disponibles. En la activación de estas redes, el rol de los centros de padres parece fundamental. Este aspecto ha sido trabajado especialmente por JUNJI, a través de sus políticas institucionales.

El tema de la participación de los padres como variable de calidad está siendo visualizado por algunos investigadores como un área con escasa evidencia empírica, especialmente en el nivel preescolar. Zellman & Perlman (2005) presentan un trabajo que se sitúa en un estudio más amplio diseñado para validar un sistema multidimensional de calidad en el nivel preescolar (cinco dimensiones: relación número de niños-número de adultos, certificación del equipo, medio ambiente de la clase, acreditación y la participación de los padres (Parent Child Care Involvement: PCCI)). Este estudio analiza la evaluación de PCCI, profundizando la relación entre los padres y los educadores, entre la participación de los padres y la calidad educativa. Los autores plantean que el impacto positivo de la participación de los padres se ha focalizado en la primaria y no en el nivel preescolar y que se sabe poco sobre cuáles son los aspectos de la participación de los padres que son los más efectivos, relativizando que los efectos positivos se deban “sólo” a la participación de los padres: un padre que participa, generalmente es un padre que se involucra también en otros aspectos de la vida de su hijo. Los resultados sugieren que la participación de los padres es un buen indicador de la calidad del servicio, pero que aún estamos lejos de evaluarla en forma efectiva.

2.4 Discusión y conclusiones

2.4.1 Discusión

De acuerdo a la gran cantidad de documentos encontrados en el tema de la calidad de la educación preescolar, se puede decir que se trata de un tema de interés mundial y que tiene muchas preguntas sin respuesta o respuestas en las cuales no hay consenso.

El cuadro n. 1.10 relaciona globalmente la multifactorialidad de la calidad constatada hasta 2004 (figura n.1.2) y los factores analizados en la revisión de la literatura 2005-2006.

Cuadro n. 1.10

“Relación global entre la multifactorialidad de la calidad constatada hasta 2004 y los factores analizados en la revisión de la literatura 2005-2006”

Tema tratado	Factor de la calidad asociado	
<ul style="list-style-type: none"> Educadores bien formados (Bellm, Whitebook, Cohen & Stevenson, 2005; Bellm y Whitebook, 2005; Howard, 2005; USA Today, 2005; Fuller, Livas, & Bridgcs, 2006; Reid, 2005; Robclen, 2005; Tennessee State Board of Education, 2006; Rincón, 2005; Internacional Reading Association, 2005; Johns, 2005; Clifford y otros, 2005; White, 2005; Clifford, Bryant y Early, 2005; Mtetwa, 2005) 	Dimensión estructural	Formación inicial y continua del educador
<ul style="list-style-type: none"> Espacio físico (local, sala de clases) (Clifford, Barbarin, Chang, Early, Bryant, Howes, Burchinal, Pianta, 2005; Pianta y otros, 2005) 		Calidad física
<ul style="list-style-type: none"> Proporción niño-adulto (Clifford y otros, 2005; Pianta y otros, 2005). 		Tamaño del grupo

<ul style="list-style-type: none"> • Estándares académicos y acreditación (Reid, 2005; Richard, 2005; Rincón, 2005; JUNJI, 2005) • Estándares de aprendizaje para los niños pequeños (Resnick y Zurawsky, 2005; MacDonell, 2006; Fuller, Livas, & Bridges, 2006; Tennessee State Board of Education, 2006; O'Kane, 2005; Hardy, 2006; District Administration, 2006; Jacobson, 2005a; Jacobson, 2005b) • Calidad de programas o currículo probado (Howard, 2005; USA Today, 2005; Fuller, Livas, & Bridges, 2006; Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse, 2005; PREAL, 2006; Pacheco y otros, 2005) ECERS-R (Warash y otros, 2005) • Tipo de servicio preescolar (Jacobson, 2005f; Yeh Hsueh, 2005) • Intensidad del programa (horario) (Clifford y otros, 2005; Pianta y otros, 2005) • Evaluación impacto de programas (Jacobson, 2005d; Jacobson 2005c; District Administration, 2006; Hardy, 2006; American School Board Journal, 2006-3; Hurst, 2005; Internacional Reading Association, 2005; US Government Accountability Office, 2005; Siraj-Blatchford & otros, 2006; Downey y Pianta, 2006; Lcv-Wiesel, Besser y Lías, 2005). 	Dimensión estructural / Calidad de la experiencia	
<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de enseñanza (Roberts, 2005; Mtetwa, 2005) 	Calidad de la experiencia	Tipos de actividades
<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso del niño con la actividad (Rimm-Kaufman y otros, 2005) 		Participación de los niños en las actividades
<ul style="list-style-type: none"> • Acogida y apoyo a los padres (Dubrigny, 2005; Institut suédois, 2005; Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse, 2005) 		Interacciones adulto-adulto
<ul style="list-style-type: none"> • Interacciones cotidianas entre niños y adultos (relación adulto-niño) (Johns, 2005; Clifford y otros, 2005; Pianta y otros, 2005; Herrera y otros, 2005; Bodrova, 2005; Rimm-Kaufman y otros, 2005). 		Interacciones niño-adulto
<ul style="list-style-type: none"> • Interacciones entre pares (Rimm-Kaufman y otros, 2005) 		Interacciones niño-niño
<ul style="list-style-type: none"> • Continuidad educativa (Doherty, 2005; Jacobson, 2006) 		Programa educativo
<ul style="list-style-type: none"> • Diversidad y características de los niños (Pianta y otros, 2005; Exceptional children, 2006) 	Calidad de la experiencia/ Aspectos contextuales	
<ul style="list-style-type: none"> • Una legislación para prekindergarten (Howard, 2005; Reid, 2005; MacDonell, 2006; Wilkins, 2005; USA Today, 2005; Gormley, 2005; Reid, 2005; McNeil, 2006; Fuller, Livas, & Bridges, 2006; Howard, 2006; Jacobson, 2005a) • Legislación para Kinder de día completo (Howard, 2005) • Presupuesto fiscal (Jacobson, 2005a; Jacobson, 2005c; Jacobson, 2005b; Traill y Brown, 2005; Ewen, Mezcy y Matthews, 2005; Center for Law and Social Policy: CLASP, 2005; McNeil, 2006; American School Board Journal, 2006b; Rincón, 2005; 	Aspectos contextuales	Actitudes, valores y objetivos de la sociedad frente al nivel educativo

Hurst, 2005; American School Board Journal, 2006c; District Administration, 2006)		
<ul style="list-style-type: none"> • Fines educativos (Bigras y otros, 2005; Pacheco y otros, 2005) • Creencias sociales sobre el nivel preescolar (Yeh Hsuch, 2005) 		
<ul style="list-style-type: none"> • Gobierno y coordinación de los servicios y programas (Howard, 2005; Fuller, Livas, & Bridges, 2006) • Disponibilidad y acceso a programas (Gormley, 2005; Reid, 2005; Robelen, 2005; Traill y Brown, 2005; Tennessee State Board of Education, 2006; Institut suédois, 2005) • Programas abordables económicamente por lo padres (Gormley, 2005; Robelen, 2005; Traill y Brown, 2005) 		Tipo de servicio
<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones de trabajo de los profesores (White, 2005) 		Medio ambiente y trabajo de adultos (Condiciones de trabajo)

A partir de la información sistematizada, se puede apreciar que las inquietudes en torno a la calidad se centran en tres dimensiones: la estructural, la de la calidad de la experiencia y la del contexto. A partir de esto se podría reformular la figura n.1.2, más que incluyendo nuevos aspectos, cambiando la intensidad de las relaciones que existen entre ellos.

¿Por qué la seguridad y los cuidados de base no son mencionados como inquietudes en los documentos escritos sobre calidad? Una posible respuesta es considerar que gracias a la validación educativa del nivel, las experiencias de atención han ido avanzando hacia el polo “educativo” (ver figura 1.3), y que las necesidades de seguridad y cuidados de base serían aspectos ya controlados. El foco de la calidad está en los aprendizajes de los niños.

El gran número de estudios que se sitúan entre la dimensión estructural y la de calidad de la experiencia, podrían explicarse como un intento de evaluar las interacciones y actividades a través de elementos cuantificables y observables.

Llama también la atención el énfasis en el trabajo de estándares (tanto de aprendizaje como para la acreditación). Esto confirma la necesidad de contar con estrategias realistas (donde las acciones propuestas y los insumos requeridos sean viables y que los resultados se puedan alcanzar en condiciones normales de operación), dinámicas (que se pueda ajustar en el proceso y en el tiempo), medibles (que se pueda verificar su cualidad mediante un

indicador acordado) y concertadas (acordada por todos los interesados); características con las que debería contar un buen estándar (JUNJI, 2005).

Hay ciertas problemáticas que se mantienen como constantes en el estudio de la calidad: la formación de profesores (como dimensión estructural), la calidad de las interacciones (como dimensión de la calidad de la experiencia), la prioridad de la educación como valor a nivel de la sociedad (como dimensión del contexto ligada a los recursos).

Finalmente, llama la atención que sólo un autor trate el tema del medio ambiente y trabajo de adultos. Esto es uno de los aspectos evaluados en la ECERS como escala de evaluación del ambiente educativo (lo que ratifica su importancia). Quizás, la evidencia de este estudio nos invite a remirar este factor como camino de mejoramiento de la calidad educativa (clima laboral, condiciones de trabajo y percepción del nivel de satisfacción de los educadores).

Volviendo al concepto de calidad, específicamente, a las características planteadas por Inés Aguerro (1993) y a los objetivos propuestos para este trabajo, se proponen las siguientes reflexiones:

Se confirma lo planteado respecto a que se trata de un tema complejo y totalizante. Se puede observar en el cuadro n.1.6 que son muchas las dimensiones relacionadas con la educación preescolar que pueden explicar y favorecer la calidad de ésta. Entre ellas, las que aparecen con mayor frecuencia en la revisión de la literatura 2005-2006 realizada, es la de la acción de los profesores. Según muestra la evidencia (7 variables de 13 lo nombran en forma explícita), el cuerpo docente es un actor clave en el proceso educativo, siendo especialmente la calidad de las interacciones que éstos establecen con los niños, la variable que tendría un mayor impacto sobre el aprendizaje de los alumnos, respecto a otras variables del contexto educativo.

El hecho de que se trate de un concepto social e históricamente determinado, explica la gran variedad de estudios encontrados. El contexto es diferente en distintos espacios y

momentos. Cada uno de estos contextos propondría dilemas e interrogantes que les son propios.

Un ejemplo de las diferencias de contexto es la diversidad de enfoques y opiniones que surgen en los distintos Estados frente a la intención política de la universalización del prekinder.

La otra cara de la moneda de esta diversidad es la homogeneidad en los dilemas de fondo. Uno de éstos ya fue presentado en la figura n.1.3 y representa los dos polos en la definición de la educación preescolar: asistencialidad o educación. Esta bipolaridad se encuentra desde el origen de la educación preescolar: las iniciativas de cuidado de los niños nacieron bajo dos motivaciones separadas: la primera tenía como propósito brindar experiencias de aprendizaje previas a la educación formal; y la otra, tenía como propósito brindar un medio alternativo de cuidado a los niños. Con el aporte multidisciplinario de conocimientos sobre las características de los niños, se ha evidenciado la importancia de brindar ambientes educativos de calidad, con el correspondiente impacto que esto tendría en la calidad de vida adulta. Es en este punto de la reflexión donde variables económicas entran en juego: ¿cómo lograr, con los recursos disponibles, una educación preescolar de calidad?

Siguiendo con lo planteado por Aguerro (1993) respecto a que la calidad constituye una imagen objetivo de la transformación educativa, pareciera un área frágil la relación entre lo que se dice que se entiende por calidad y lo que se hace en los distintos contextos específicos. ¿Cuáles son los valores que están a la base de la formulación de estándares y que guían la formulación de políticas? ¿Son más fuertes los criterios económicos? Varios escritos resaltan que el “invertir en educación preescolar sería un buen “negocio”. Volvemos así al punto anterior: ¿dónde invertir para lograr un mejor impacto?

Si son los criterios de “eficiencia” los que predominan frente a la toma de decisiones, es esperanzador para los contextos con menos recursos el último punto planteado por Aguerro (1993): un sistema educativo eficiente no es aquél que tenga menos costo por alumno, sino aquel que optimizando los medios que dispone, sea capaz de brindar

educación de calidad a toda la población. Interacciones de buena calidad pueden producirse en cualquier contexto, lo que vuelve a centrar la atención en adultos bien preparados para favorecerlas.

Entre estas interacciones de calidad que debe establecer el educador, se encuentran las interacciones con los padres: hay consenso respecto a la importancia de la participación de los padres en el centro educativo, como fue mostrado en el punto 2.3.2. Sin embargo, y de acuerdo a lo que muestra la experiencia chilena, ésta es una de las áreas débiles de la formación inicial de un educador de párvulos. Queda así abierta la puerta para continuar la investigación en esta línea: ¿cómo participan los padres en el centro educativo preescolar? ¿Están los educadores preparados para favorecerlo?

Retomando los objetivos específicos planteados en esta revisión, es que se sintetizan algunos resultados encontrados.

Objetivo específico 1: Conocer cuáles son las variables asociadas al concepto de calidad en educación preescolar en los escritos de 2005 y 2006.

Como ya fue mencionado, son múltiples las variables asociadas a la calidad en educación preescolar. En el contexto de los escritos de 2005-2006, las variables ligadas a la acción de los educadores de párvulos, son las que tiene una frecuencia mayor. Entre ellas se mencionan distintos momentos de formación: formación inicial (en mucho contextos de cuidado de niños pequeños, los encargados no cuentan con una certificación inicial ni estudios iniciales universitarios), y formación continua. Ésta implica tanto la investigación-acción (entendida como la reflexión que realiza el educador frente a su propio desempeño) como el perfeccionamiento profesional (entendido como formación formal continua).

Objetivo específico 2: Conocer cuáles son los estándares que acreditan la calidad en la educación preescolar en los escritos del 2005 y 2006.

Se pudo evidenciar la importancia del contexto y cómo éste va a influir la elaboración de estándares. Para ello continúa el trabajo de evaluación de estudios longitudinales y de implementación de programas que buscan certificar la calidad de la educación preescolar.

2.4.2 Limitaciones y proyecciones

Claramente se puede identificar como una de las mayores dificultades encontradas al realizar este estudio, la gran cantidad de escritos encontrados. Sin duda esto fue en contra de la profundidad en que se presentaron sus contenidos, permitiendo hacer sólo una presentación general de los temas abordados.

Otra dificultad fue la gran diversidad de contextos y variables relacionadas con el tema. Esto significó un desafío importante a la hora de optar por una estructura de presentación, tanto en el marco teórico como en la presentación de los resultados.

Se espera que este esfuerzo por revisar y presentar el concepto y las variables asociadas a la calidad, sea un aporte para quienes se encuentran en la formación de educadores, y sirva como nuevo punto de partida para continuar en la búsqueda de respuestas a otras preguntas.

Una educación de calidad es aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para estar equipados para la vida adulta (OECD, 2001)

REFERENCIAS

Aguerrondo, I. (1993). La calidad en educación: ejes para su definición y evaluación. En *La Educación*, NE 116, OEA.

American School Board Journal (2005). *Making schools work for everyone*. 192, (2) 10. Virginia, USA.

American School Board Journal (2006a). *A conversation with Chauncey Veatch*. 193, (11), 23. Virginia, USA.

American School Board Journal (2006b). *From Preschool to High School*. 193, (9), pp. 74-76. Virginia, USA

American School Board Journal (2006c). *Preschool Pays*. 193, (4), 7-74. Virginia, USA.

Archie, M. & Mann, L. (2005). *Guidelines for the preparation and professional development of environmental educators*. North American Association for Environmental Education. Washington DC, USA.

Barnett, W.S., Frede, E.C., Mobasher, H. & Mohr, P. (1988). The Efficacy of Public Preschool Programs and the Relationships of Programs Quality to Efficacy. En *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol.10, N°1, 37-49. Washington DC, USA.

Bedregal, P. (2006). *Eficacia y efectividad en la atención de niños entre 0 y 4 años*. En Foro N° 79. Expansiva. Santiago, Chile. Consultado en noviembre 20, 2006 en http://www.expansiva.org/en_foco/documentos/19062006104824.pdf

Beeby, C.E. (1969). *Qualitative aspects of educational planning*. Instituto Internacional para la Planificación Educacional (IIEP). UNESCO. Bélgica.

Bellm, D. & Whitebook, M. (2005) Compensation and comparable Worth: What lives Ahead for California's Preschool Teachers? *Building California's Preschool for All Workforce*. Center for Study of Child Care Employment. California, USA

Bellm, D., Whitebook, M., Cohen, A. & Stevenson, C. (2005). Teacher Credentialing in Early Care Education: Prospects for Universal Preschool in California, and Lessons from other States. *Building California's Preschool For All Workforce*. Center for study of Child Care Employment. California, USA.

Bigras, N., Bouchard, C., Christa, J. & Moreau, J. (2005). *Le projet de loi sur les services de garde: menace au development des enfants. Ou s'en va le Quebec fou de ses enfants?* Université de Québec a Montreal et Université de Montréal. Montreal, Canadá. Consultado en setiembre 23, 2006 en http://www.graveardec.uqam.ca/pdf/gravite_89.pdf

Bodrova, E. & Leong, D.J. (2005). Uniquely Preschool. En *Educational Leadership*. 63, (1), 44-47. Colorado, USA.

Canning, P.M. (1986). The rain Daycare Project. *Canadian journal of Education*. 11, (1), 1-8.

Capuano, F., Bigras, M., Gauthier, M., Normandeau, S., Letarte, M.J. & Parent, S. (2001). L'impact de la fréquentation préscolaire sur la préparation scolaire des enfants à risque de manifester des problèmes de comportement et d'apprentissage à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*. XXVII, (1), 195-228.

Carnegie Commission on Higher Education. (1968) *Quality and equality: News levels of federal responsibility for higher education*. New York: Mc Graw Hill.

Carpenter, W. (2005) Behind Every Silver Lining. *Educational Horizons*. 83, (2), 87-91, win 2005.

Center for Law and Social Policy (CLASP) (2005). *Cost of meeting house and Senate Proposed Head Start Teacher Qualification Requirements*. Center for Law and Social Policy. Washington, DC.

Clarke-Stewart, A. (1993). *Daycare*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts.

Claus, R.N. & Quimper, B.E. (1988). *Prekindergarten Program Product Evaluation Report*. Saginaw Public Schools, Mich. Dept of Evaluation Services.

Clifford, R., Bryant, D. & Early, D. (2005). A pre-K Programs Status Report. *Education Digest*. 71, (2), 50-53. USA.

Clifford, R., Barbarin, O., Chang, F., Early, D., Bryant, D., Howes, C., Burchinal, M. & Pianta, R. (2005). What is pre-kindergarten? Characteristics of Public Prekindergarten Programs. *Applied Development Science*. 9, (3), 144-159. Florida: University of Miami Libraries.

Colbert, R.P. (1993). *How to pick up a Special Day Care Center*. A paper Presented at the Fitchburg State College Time for a Change Parent/Neighborhood Conference. Microfiche ED363448 (E.P.C.).

Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care (2005). Quality Early Education and Child Care From Birth to Kindergarten. En *Pediatrics*, 115, (1), 187-191.

Consejo Consultivo del PREAL (2006). *Cantidad sin calidad. Programa de Promoción de la reforma Educativa en América Latina y el Caribe*. Consultado en septiembre 20, 2007 en http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-112424_archivo_pdf.pdf

Crahay, M. (1991). *Childcare and Preschool effects: A review of Anglo-Saxon Evaluative studies Related to compensatory Education and Preschool Education*. Microfiche ED 349081 (E.P.C.).

District Administration (2006). *Pre-K as an Investment*. 42, (5), 24-25.

Doherty, G. (2005). Commentaires des milieux – Transition vers la maternelle: Bâtir en se basant sur l'expérience antérieure. Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Transition vers l'école. Consultado en noviembre 27, 2007 en www.excellence-earlychildhood.ca/documents/DohertyFR.pdf

Downey, J.R. & Pianta, R. (2006). Academic and Cognitive Functioning in First Grade: Associations with Earlier Home and A Child Care Predictors and with Concurrent Home and Classroom Experience. *School Psychology Review*, 35, (1), 11-30. USA.

Dubrigny, J.-L. (2005). *L'accueil de la petite enfance en Europe. A partir de l'étude de Marie Nicole Rubio et Sylvie Rayna*. Consultado en diciembre 12, 2006 en www.urbanet.documentation.equipement.gouv.fr

Empson, J. Gruber, L.C. & McGrath, M. (1981). *An Impact Evaluation of Resource Access Projects 1980-1981*. Littlejohn (roy) Associates, Inc. Washington, D.C. Microfiche ED329585 (E.P.C.).

Escobar, C.M., Barnett, W.S. & Keith, J.E. (1988). A contingent Valuation Approach to Measuring. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10, (1), 13-22.

Ewen, D., Mezey, J. & Matthews, H. (2005). *Missed opportunities? The possibilities and challenges of funding High Quality preschool through Title I of the No Child Left Behind Act*. Center for Law and Social Policy (CLASP). ED 484650.

Fuller, B., Livas, A. & Bridges, M. (2006). How to expand and improve preschool in California: Ideals, Evidence, and Policy Options. *Working Paper* 05-1. ED 491702.

Fundación Bernard Van Leer (1994) *El por qué de la importancia de la niñez*. La Haya, Países Bajos

Fundación Educacional Oportunidad, Gobierno de Chile & Harvard University (2006). *Educación de Calidad para un buen comienzo. Desafíos y oportunidades para mejorar la calidad de la educación inicial en Chile. Un diálogo entre voces nacionales e internacionales*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago. Consultado en junio 20, 2007 en <http://drclas.fas.harvard.edu/index.pl/santiago>

Gagné, P. (1993). *Le Kaléidoscope de la Qualité, Outil d'évaluation des services de garde en garderie*_Collection de ressources et petit enfance. Les Publications du Quebec. Council for Early Childhood Professional Recognition.

Gallagher, P. & Lambert G. (2006). Classroom Quality, Concentration of children with special needs and Child Outcomes. En *Exceptional Children*, 73, (1), 31-52.

García Huidobro, J.E. (2006). *Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile*. En Foro N° 80. Expansiva Santiago, Chile. Consultado en octubre 25, 2007 en http://www.expansiva.org/en_foco/documentos/19062006104331.pdf

Gormley, Jr. & William, T. (2005). The Universal Bandwagon. En *Phi Delta Kappan* 87, (3), 246-249.

Hardy, L. (2006) Is early childhood education working? It depends in with study you read. En *American School Board Journal*, 193, 8-9.

Harms, T. & Clifford, R. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale: ECERS*. Teachers College Press. New York, USA.

Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. (1990) *Infant and Toddler Environment Rating Scale: ITERS*. Teachers College Press and Columbia University. New York, USA.

Harms, T., Jacobs, E. & White, D.R. (1996). *School Age Care Environment Rating Scale: SACERS*. Teachers College Press and Columbia University. New York, USA.

Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Herrera, M.O., Mathiessen, M.E., Merino, M. & Recart, I. (2005). Learning Contexts for young children in Chile: Process Quality Assessment in Preschool Centres. En *International Journal of Early Years Education*, 13, (1), 13-27. Universidad de Concepción. Concepción, Chile.

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1984). *Niños pequeños en acción: manual para educadoras*. México:Trillas.

Holloway, S., Suzuki, S., Yamamoto, Y. & Behrens, K. (2005). Parenting Self-Efficacy Among Japanese Mothers. En *Journal of Comparative Family Studies*, 36, (1), 61-76.

Howard, M. (2005). *Early Education Legislation, 2005: Overview of Trends and Issues Policy Brief*. Education Commission of States (NJ1). ED 493712.

Howard, M. (2006). *Current and emerging State Policy Trends in Early Childhood Education: A Review of Governors' 2006 State of the State Addresses, Policy Brief*. Education Commission of States (NJ1) ED 493707.

Hurst, M.D. (2005). Early-Childhood Investment. En *Education Week*, 24, (33), 12.

Institute Suédois (2005). *L'accueil de l'enfance en Suède*. Consultado en noviembre 25, 2006 en

www.sweden.se/upload/Sweden_se/french/factsheets/SI/L_accueil_de_l_enfance_en_Suede_FD86j.pdf

International Early Childhood Resources from Educational Research Abstracts online (ERA) (2005). *International Journal of Early Years Education*. 13 (1), 87-91.

International Reading Association (NIJ) (2005). *Literacy Development in the preschool years*. International Reading Association, Order Department, P.O. ED 486189.

Jacobson, L. (2005a). Most States Raise Pre-K Spending. En *Education Week*, 25, (13).

Jacobson, L. (2005b). More Governors Want to Rate Early-Childhood Programs. En *Education Week*, 24, (22), 17.

Jacobson, L. (2005c). Gov. Lingle Proposes Preschool Initiative. En *Education Week*, 24, (22), 20.

Jacobson, L. (2005d). Studies Find Payoff, Drawbacks Persist For Pupils in Preschool and Child Care. En *Education Week*, 25, (10).

Jacobson, L. (2005e). Report Details Benefits of Pre-K Programs. En *Education Week*, 25, (15).

Jacobson, L. (2005f). An Earlier Start. En *Education Week*, 25, (36), 28-30

Jacobson, L. (2005g). Preschool Quality Inconsistent for Poor. En *Education Week*, 24, (21), 6.

Johns, T. (2005). Investing in preschool. En *Leadership*, 34, (3), 30-32.

JUNJI (2005). *Hacia un sistema de acreditación de calidad. Salas cunas y Jardines infantiles*. Junta Nacional de jardines Infantiles, departamento técnico. Gobierno de Chile. Consultado en agosto 28, 2006 en http://www.junji.cl/junjijoomla/images/COMUNICACIONES/SITIO_WEB/CENTRO_DOCUMENTACION/DOC_TECNICOS/HACIA%20UN%20SISTEMA%20DE%20ACREDITACION.pdf

Katz, L. (1987). *La educación inicial y el maestro*. México: Trillas.

Keith, P. & Fortune, J. (1993). *Establishing Rural Even Star Programs: Lessons Learned from a demonstration Project*. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, Atlanta, G.A. Microficha ED357912 (E.P.C).

Kontos, S. & Wilcox-Herzog, A. (1997). Teacher's interaction with children: Why are they so important? En *Young Children*, 52, (2), 4-12.

Lev-Wiesel, Besser, & Lías, (incluir iniciales de los nombres) (2005). Measuring Potential Among Preschool Children: Instruments and Intervention. En *Child and Adolescent Social Work Journal*, 22, (3/4), 343-360.

Mabri, I. (2006). Screening for speech and language delay in preschool children. *American Family Physician*, Oct 15, 2006. Consultado en mayo 29, 2007 en http://findarticles.com/p/articles/mi_m3225/is_8_74/ai_n16832614

MacDonell, C. (2006). The early years and School Libraries: a call to action. En *Library Media Connection*, 24, (5), 24-25.

McNeil, M. (2006). Business Group Seeks Ambitious Pre-K Agenda. En *Education Week*, 25, (42), 16.

Miller, M., Vargo, M., Atkinson, B., Talbot, M., Rich, D., Berntson, M. & Domenick, P. (2005). What They're Saying. En *Curriculum Review*, 45, (2).

Ministère de la Famille et de l'Enfance (2003). *Enquête grandir en qualité : Recension des écrits sur la qualité des services de garde*. Gouvernement du Québec. Consultado en enero 22, 2006 en

http://www.mfa.gouv.qc.ca/services-de-garde/parents/qualite-des-services/enquete-grandir-en-qualite_en.asp

Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse (2005). *Meilleur départ : Planifier ensemble l'avenir de nos enfants*. Ville d'Ottawa. Consultation avec la collectivité, le 13 et 14 septembre 2005. Linde Holmes. Superviseur de programme. Consultado en enero 22, 2006 en

www.city.ottawa.on.ca/residents/childcare/beststart/planning_fr.html

Ministerio de Educación (2002). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Gobierno de Chile, Unidad de Currículo y Evaluación. Santiago: Ediciones Salesianos.

Ministerio de Educación (2003). *Estado del Arte de la Evaluación de Aprendizajes en Educación Parvularia 2003*. Edición Liliana Mayorga, Unidad de Educación Parvularia. Santiago, Chile.

Mtsetwa, D.K.J. (2005). Some characteristics of mathematics teaching in Zimbabwean infant and primary school classrooms. En *International Journal of Early Years Education*, 13, (3), 255-264. University of Zimbabwe.

National Academy of Early Childhood Programs (NAYEC) (1983). *How to Choose a Good Early Childhood programs*. 39, (1), 28-32.

OEA/JUNJI (1993). *Desarrollo de una atención integral pertinente a América Latina para el niño menor de 6 años*. Primer Simposio Latinoamericano. Santiago, Chile.

Office of Educational Research and Improvement (1990). *Excellence in Early Childhood Education: Defining characteristics and next-decade strategies*. U.S. Department of Education. Washington DC, USA.

O'Kane, M. (2005) The effect of Regulation on the Quality of Early Childhood Services in Ireland. En *Child Care in Practice*, 11, (2), 231-251.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2001). *The new economy; Beyond the Hype*. Paris.

Pacheco, P., Elacqua, G., Brunner, J.J., Montt, P., Peralta, M.V., Poblete, P. & Muñoz, A. (2005). *Educación Preescolar Estrategia Bicentenario*. Escuela de Gobierno Universidad Adolfo Ibáñez, Ministerio de Educación, Fundación Integra, Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Santiago, Chile. Consultado en junio 23, 2006 en <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Preescolar/Pressc-def.pdf>

Peck J.T.M., Caig, G. & Sapp, M.E. (1988). *Kindergarten Policies. What is best for children?* Natl Assn for the Education. USA.

Peisner-Feinberg, E.S., Burchinal, M.R., Clifford, R.M., Culkin, M.L., Howes, C., Kagan S.L. & Yazejian N. (2001). The relation of Preschool Child-Care Quality to Children's Cognitive and Social Development Trajectories through Second Grade. En *Child Development*, 72 (5), 1534-1553.

Peralta, M.V., Didonet, V., Birhuett, E., Paniagua, M.E., Ivaldi, E., Paredes, C., Salazar, R., Siverio, A.M., Fujimoto, G., Malagón, G. & Racciopi, G. (2000). *Calidad y modalidades alternativas en educación inicial*. La Paz: Cerid/Maizal.

Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2005). Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They

Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions? En *Applied Developmental Science*, 9, (3), 144-159.

PLAN-IT QUALITY National Conférence (2005). *Un Monde de qualité : environnements des services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants*. Un monde de Qualité Conférence nationale 2005. Consultado en julio 26, 2006 en www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/Coll06-05FinalProgramFR.pdf

Quay, L.C. & Kaufman-Mc, M. (1993). *Georgia Prekindergarten Program Evaluation*. Microfiche ED373868 (EPC).

Rachal, A. & Abshire, B. (1990). *State Funded Program for High-Risk Four years old, 1980-90*. Office of Research and Development. Louisiana State dept. of Education, Baton Rouge. Microfiche ED329585 (E.P.C.).

Raczynski, D. (2006). *Política de Infancia temprana en Chile: Condicionantes para el desarrollo de los niños*. En Foro N° 77. Expansiva. Santiago, Chile. Consultado en enero 12, 2007 en http://www.expansiva.org/en_foco/documentos/19062006104331.pdf

Reid, K.S. (2005). Teacher Plan Gets Financial Boost. En *Education Week*, 24, (44), 24.

Resnick, L. & Zurawsky, C. (2005). Early Childhood Education: Investing in Quality Makes Sense. En *AERA Research Points*, American Educational Research Association, 3, (2).

Richard, A. (2005). Task Force Urges Billions More in Federal Aid. En *Education Week*, 25, (1), 7.

Rimm-Kaufman, S.E., La Paro, K.M., Downer, J.T. & Pianta, R.C. (2005). The Contribution of Classroom Setting and Quality of Instruction to Children's Behavior in Kindergarten Classrooms. En *Elementary School Journal*, 105, (4), 377-394.

Rincon, H. (2005). *Basic education in El Salvador: Consolidating the Foundation for Quality and Equal Opportunities*. Academy for Educational Development. ED 491175.

Robelen, E.W. (2005). Democrats in House Offer Their Own Agenda on Education. En *Education Week*, 24, (41), 32.

Roberts, J., Jurgens, J. & Burchinal, M. (2005). The Role of Home Literacy Practices in Preschool Children's Language and Emergent Literacy Skills. En *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 48, (2), 345-359.

Rolla, A. & Rivadeneira, M. (2006). *¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad?* En Foro N° 76. Expansiva. Santiago, Chile. Consultado en enero 21, 2007 en http://www.expansiva.org/en_foco/documentos/19062006104123.pdf

Seliverstova, I.V. (2006). The Influence of the Territorial Factor on the Accessibility of Preschool Education. En *Russian Education and Society*, 48, (6), 27-43.

Sevigny, K. (1987). *Thirteen Years After Preschool-Is Here a Difference?* Detroit Public Schools, Mi. Office of instructional Improvement. Microfiche ED299287 (E.P.C.).

Siraj-Blatchford, I., Sammons, P., Taggart, B., Sylva, K. & Melhuish, E. (2006). Educational Research and Evidence-based Policy: The mixed-method Approach of the EPPE- Project. En *Evaluation and Research in Education*, 19, (2), 63-82.

Stickey, B.D. & Plunkett, V.R.L. (1983). Closing The Gap: A Historical Perspective on the Effectiveness of compensatory Education. En *Phi Delta Kappan*, 65, (4), 287-290.

Strasser, K. (2006). *Evaluación de Programas de Intervención temprana*. En Foro N° 78. Expansiva. Santiago, Chile. Consultado en enero 12, 2007 en http://www.expansiva.org/en_foco/documentos/19062006104553.pdf

Sylva, K. & Witshire, J. (1993). The impact of early learning on children's later development. En *European Early Childhood Research Journal*, 1, NE1.

Tennessee State Board of Education (2006) *Annual Joint Report on Pre-Kindergarten Through Higher Education in Tennessee 2006*. ED 493500.

Thumann-Prezioso, C. (2005). Deaf Parents' Perspectives on Deaf Education. En *Sign Language Studies*, 5, (4), 415-440.

Traill, S. & Brown, B. (2005). *Increasing the supply of quality, Accessible, Affordable Child Care: An economic development Strategy for the North Central Region*. North Central Regional Centre for Rural Development. ED 493066.

UNESCO (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtien, Tailandia.

UNICEF (2001a). Impacto educativo de la enseñanza preescolar: Resultados, causas y desafíos. *Ciclo de debates: Desafíos de la Política Educacional*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Oficina de área para Argentina, Chile y Uruguay.

UNICEF (2001b). *Estándares de calidad y procesos de certificación de establecimientos educacionales: Revisión de experiencias internacionales*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Consultado en octubre 12, 2006 en www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/77/estudio_certificacion.pps -

UNICEF (2002). Impacto qué se sabe sobre la realidad de la educación parvularia chilena. *Ciclo de debates: Desafíos de la Política Educacional*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Oficina de área para Argentina, Chile y Uruguay.

US Government Accountability Office (2005). *Head Start. Further Development Could Allow Results of New Test to Be Used for Decision Making. Results in Brief*. ED 485197

USA Today (2005). *Ride the preschool wave*. Academic Search Premier Section: News, Pg. 13a.

Wallace, S. (1984). Prekinder Program 1983-1984. En *Fort Worth Independent School district*. Tex. Dept of research and Evaluation. Microfiche ED257841 (E.P.C.)

Warash, B., Markstrom, C. & Lucci, B. (2005). *The Early Childhood Environment rating Scale – revised as a tool to improve child care centres*. Project Innovation, Inc. P.O.

White, N. (2005). R&D Alert. En *Early Preschool Foundation*, 7, (2).

Wilkins, A. (2005). Fwd: Half empty or half full? En *Florida's Voluntary Pre-Kindergarten Standards*, 2, (1). Arresting Insights in Education. Thomas B. Fordham Foundation and Institute.

Yagi, K. (1986). *ECIA, Chapter I Early Childhood Education Program in the Portland Public Schools, 1985-1986*. Evaluation Report. Portland Public Schools, OR. Research and evaluation Dept. Microfiche ED266163 (E.P.C.).

Yeh H. & Barton, B. (2005). A cultural Perspective on Professional Beliefs of Childcare Teachers. En *Early Childhood Educational Journal*, 33, (3), 179-1.

Zellman, G.L. & Perlman, M. (2005). Parent involvement in child care settings: conceptual and measurement issues. En *Early Child Development and Care*. 176, (5), 521-538.

CAPITULO III**ARTÍCULO 2**

**“LA PARTICIPACIÓN DE PADRES Y APODERADOS EN
LOS JARDINES INFANTILES CENTROS DE PRÁCTICA DE
LAS ALUMNAS DE ÚLTIMO AÑO DE EDUCACIÓN
PARVULARIA DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CHILE”.**

INTRODUCCIÓN

Este artículo es el segundo de la serie de tres artículos situados en el contexto de la interacción entre dos sistemas: la familia y la educación preescolar. Teniendo en cuenta que una de las variables de la calidad es la participación de los padres, este trabajo quiere investigar sobre la realidad de la participación de la familia, utilizando como muestra intencionada los centros de práctica de las alumnas de último año, de la carrera de Educación Parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Cabe señalar que este artículo se estructuró en capítulos. El primero abordará los antecedentes relacionados con el tema y el problema de investigación. El segundo capítulo agrupará una serie de elementos teórico-conceptuales, considerando todos aquellos ejes temáticos que están implícitos en los objetivos del estudio: la familia y sus características; la importancia de la educación preescolar, el desarrollo histórico de esta etapa de la educación, la realidad actual; los conceptos de calidad en educación y, finalmente, la participación como un factor de calidad y los diferentes niveles de participación. Cada uno de los ejes temáticos tratados en este capítulo será abordado desde diferentes perspectivas, después de realizar una exhaustiva revisión bibliográfica. El tercer capítulo dará cuenta del diseño metodológico, donde se dará a conocer el tipo de estudio, los procedimientos elegidos para la selección de la muestra, los pasos realizados en el proceso de recolección de datos y los procedimientos para la sistematización y análisis de los datos. En el cuarto capítulo, se expondrán los resultados obtenidos, utilizando tablas y gráficos, de manera de ayudar al lector a clarificar la información entregada. En el quinto capítulo, se entregarán las conclusiones, relacionando el marco teórico con la información recogida en esta investigación, además de algunas reflexiones relacionadas con la temática de la investigación. Finalmente, se expondrán las referencias bibliográficas y los anexos.

3.1 El problema de investigación

3.1.1 Antecedentes y fundamentación del problema

Es reconocido y hay consenso respecto a que la familia es la primera y principal educadora de sus niños, ya que se trata del primer entorno en el que éste se desarrolla y, en general, constituyen las personas más cercanas y significativas en la vida de cada uno. Esto se ve afirmado diariamente tanto en el discurso público de autoridades como en documentos mundiales como la Carta de los derechos de la familia (Santa Sede, 1983) y el discurso de la Conferencia Mundial de Educación para todos (Jomtien, 1990).

Los cambios sociales, la tendencia mundial a la globalización, la necesidad de aumentar la productividad en el trabajo, cada día más exigente y competitivo, han tenido un claro impacto en el funcionamiento de la familia, su estructura y la forma en que satisface sus necesidades.

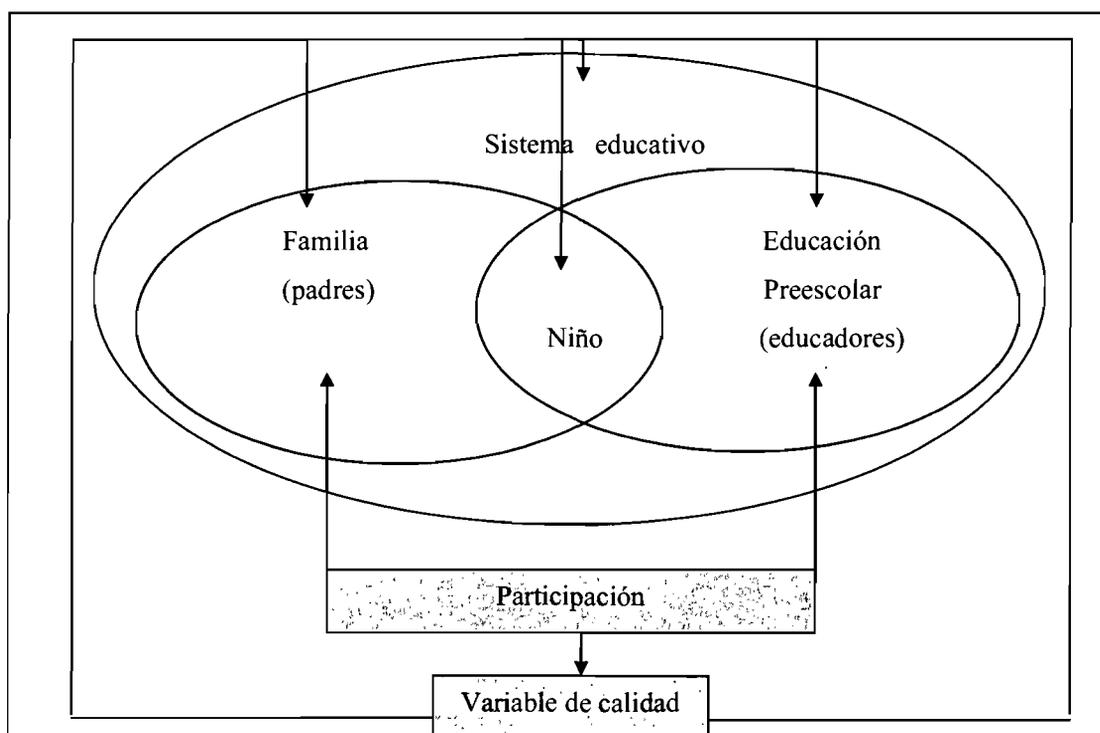
El tamaño de la familia se ha reducido enormemente debido al menor número de hijos y al espaciamiento entre ellos. Han disminuido los hogares multigeneracionales y han aumentado los unipersonales. Por otra parte se puede notar un mayor número de migraciones por causas económicas (UNESCO, 2001).

La familia, desde una perspectiva ecológica, no es un sistema aislado; tanto el individuo, como la familia y la sociedad en general, son subsistemas dentro de uno mayor. Cualquier modificación que afecte a un elemento de estos sistemas, afectará al resto de la sociedad. Por lo tanto, las dificultades o incertidumbres a las que se enfrente uno de los elementos, como los logros o la estabilidad lograda por otros, influirá directamente en todos los sistemas y subsistemas.

La siguiente figura grafica dicha relación entre los actores: Familia y educación preescolar. Ambos poseen un elemento en común: el niño. Cada vez que se reconocen y aceptan estos puntos de unión se puede hablar de Interacción entre padres y educadores. Si esta interacción implica un compromiso frente a un objetivo común (el niño, su desarrollo y

aprendizaje), podemos hablar de participación. La participación, como una variable de la calidad en educación, es beneficiosa tanto para el sistema educativo en general, como para el niño y la familia en particular.

Figura 2.1
"Contexto general de la investigación"



(Adaptación Valverde, 1999)

Las redes de apoyo han adquirido gran relevancia ya que las familias se ven fortalecidas y logran adaptarse mejor a las exigencias que la modernidad trae consigo cuando cuentan con ellas.

Dentro de las redes de apoyo, el jardín infantil ha ido ganando en importancia y formalidad. Los aportes hechos por la neurociencia, destacan la relevancia de un trabajo sistemático e intencionado con los niños entre los 0 y los 3 años de vida, los cuales parecen cruciales para el desarrollo cognitivo, dado que las células cerebrales (neuronas) experimentan un enorme

aumento. Al respecto, Acredolo y Goodwyn (2000) plantean que, hasta hace muy poco, se pensaba que los cables del cerebro se formaban casi automáticamente, que se trataba de un proceso programado por los genes y que se daba paralelamente a la maduración física. Pero los investigadores han descubierto ahora que este proceso automático, si bien es crucial, da cuenta solamente de una porción muy pequeña del total de 1.000 billones de conexiones sinápticas que hacen los miles de millones de neuronas del recién nacido. Esto significa que la experiencia del individuo determinará cientos de billones de conexiones para crecer y establecer conexiones fuertes, las células cerebrales también deben ejercitarse. Las conexiones sinápticas que no se ejercitan, se atrofian y desaparecen por falta de uso. Las que se ejercitan más, desarrollan conexiones estables y fuertes.

El tema de la cobertura y la calidad de la educación preescolar es un tema que ha sido objeto de preocupación de los distintos gobiernos, evidenciando la importancia que poco a poco ha ido adquiriendo este nivel de la educación y la necesidad de cautelar su mejoramiento.

Uno de los índices considerados en el proyecto piloto que espera poder determinar los estándares de calidad de la educación preescolar, impulsado por JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles) y auspiciado por UNICEF y organismos privados entre otros, es el grado de participación de los padres en estas instituciones.

Investigaciones como la de UNICEF (2004) “¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza” demuestran que, dentro de los puntos en común entre aquellas escuelas que, a pesar de su vulnerabilidad social, eran capaces de mantener sostenidamente buenos rendimientos en pruebas como SIMCE (Sistema de medición de la calidad de la educación), estaba la capacidad y el interés de trabajar con los padres como parte de sus proyectos educativos.

Sin embargo, parece ser claro que la participación de los padres (que en este caso se circunscribirá a la educación preescolar) no es un problema resuelto, y predomina la

sensación de que se trata de un tema que ha sido abordado con iniciativas individuales y de bajo impacto, o que tiene una relevancia menor en el minuto de trabajar con niños.

Las posibles causas pueden ser múltiples: falta de tiempo o de real interés de los padres, poca preparación de los educadores para enfrentar a las familias de los educandos, falta de instancias atractivas y válidas de participación, falta de recursos, entre otros. Frente a ello la evidencia empírica es escasa, produciéndose la paradoja entre el consenso generalizado respecto a la importancia de la participación de los padres en el jardín infantil y lo que se observa en la realidad.

Si se sabe que el trabajo conjunto y coordinado entre la familia y el jardín infantil es lo adecuado; que los niños aprenderán más y las escuelas mejorarán si los padres participan más activamente en la educación formal de sus hijos; se hace necesario establecer cómo se puede lograr este objetivo, de manera de satisfacer los intereses y requerimientos de cada uno de los componentes del proceso educativo. El involucramiento de la familia en la educación de los niños está estrechamente vinculado con el éxito de ellos en la escuela. (U.S. department of education, 1994; Henderson y Berla, 1994.)

Surge entonces, el interés por conocer qué es lo que se hace en la realidad en términos de trabajo con los padres, cuáles son los niveles reales de participación de éstos y los factores que eventualmente la condicionan.

Con todo, la presente investigación pone en relieve la importancia de la educación preescolar y, en especial, de una educación preescolar de calidad; generando un cuestionamiento acerca de la claridad, por parte de las instituciones educativas, para enfrentar la participación de los padres como un factor de calidad en educación.

Pertinencia de esta investigación

La investigación pretende ser un aporte en el conocimiento de la realidad de aquellos Jardines Infantiles que son Centro de Práctica de las alumnas de último año de la carrera de

Educación Parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en lo referido a participación de los padres.

Así también, a la luz de los resultados de esta investigación, se podrán hacer los cambios o propuestas necesarios a la malla curricular de este programa de estudios; o, al menos, darle mayor énfasis al trabajo con familias dentro de la formación de educadoras en la Pontificia Universidad Católica de Chile, como en cualquier otra entidad formadora de profesionales de la educación. Además, si se considera la formación de educadores desde una perspectiva de desarrollo de competencias, se podrán aportar elementos de reflexión sobre cuáles serían aquellas que se requieren para ejercer el rol de educadores (específicamente al relacionarse con las familias).

Por su parte, los instrumentos de recolección de datos confeccionados para los fines de esta investigación, podrán ser un aporte metodológico para la recolección de datos de investigaciones futuras en esta temática.

La ausencia de otros estudios de este tipo en este nivel educacional, al menos en la revisión de la literatura realizada, sólo permiten a la presente investigación alcanzar un nivel descriptivo, estableciendo las bases para que en el futuro se puedan estudiar las variables detectadas, en un análisis de tipo comparativo e inferencial.

3.1.2 Formulación del problema de investigación

Para poder realizar un análisis acerca de las intervenciones que podrían realizarse en la educación, buscando lograr un mejor nivel de participación de los padres y, por lo tanto, mejorar la calidad de la educación que reciben los niños, es necesario conocer a cabalidad qué es lo que sucede en los jardines infantiles en lo que a esta materia se refiere. Es necesario poder llegar a establecer cuáles son las mejores instancias de participación si es que las hay, y si los padres consideran relevante dicha participación, de acuerdo a la importancia asignada a la educación preescolar.

Surgen, entonces, las preguntas que guiarán esta investigación: ¿Cómo se relacionan padres y educadores teniendo como marco la problemática de la educación preescolar y la de la participación? Más específicamente, ¿Cuáles son las instancias que existen para que los padres participen en el nivel preescolar?, ¿Qué instancias les gustaría tener para participar en el jardín infantil de sus hijos?, ¿Qué factores perciben los educadores y los padres como facilitadores y obstaculizadores de la participación?

3.1.3. Objetivo general

“Caracterizar y analizar la participación de los padres en los jardines infantiles que son centro de práctica final de las alumnas de educación parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Chile”.

3.1.4 Objetivos específicos

- Conocer las instancias de participación que tienen los padres en los jardines infantiles que son centro de práctica final de las alumnas de educación parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Caracterizar las instancias de participación deseadas por los padres en los jardines infantiles que son centro de práctica final de las alumnas de educación parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Caracterizar los factores que facilitan u obstaculizan la participación de acuerdo a la percepción que tienen padres y educadores de los jardines infantiles que son centro de práctica final de las alumnas de educación parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

3.2 Marco teórico

En este capítulo se revisarán teorías, investigaciones y antecedentes que permitirán enmarcar el presente estudio. Para ser elaborado, fue necesaria una amplia revisión bibliográfica, que permitiera conocer las diferentes posturas y teorías, así como las investigaciones y estudios realizados con anterioridad en los temas ejes de esta investigación: la familia, la educación preescolar, la calidad en la educación y la participación.

3.2.1 Los estándares de calidad y la participación de los padres

Existe consenso en que la participación de los padres en la educación formal de sus hijos tiene un impacto positivo. Esto se puede comprobar al revisar los estándares elaborados por los diferentes organismos responsables de asegurar un buen nivel de calidad en los distintos niveles de la educación formal.

De acuerdo a los datos recopilados en un estudio del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2003), la acreditación propuesta en distintos países incluye y señala explícitamente a la participación de la familia como indicador o dimensión de la calidad (ver cuadro n. 2.1). Cabe destacar en este punto que en América Latina no son muchas las experiencias sobre acreditación en educación inicial, por lo que los resultados presentados corresponden a países que se encuentran fuera de la Región.

Cuadro n.2.1

"Cuadro comparativo de algunas experiencias internacionales sobre acreditación"

Carácter	Inglaterra	Australia	E.E.U.U.	Escocia	España
Ente certificador	OFSTED Estatal	NCAC Gobierno federal	NAEYC Privada	SCRC Estatal	Más bebés Privada
Año	2001	1994	2003	1996	2002
Sistema	14 estándares nacionales flexibles que deben adecuarse al tipo de servicio que ofrece cada centro	10 áreas de calidad nacionales asociadas a 35 principios que se califican de manera insatisfactoria, satisfactoria, buena y alta calidad	5 áreas de foco de acreditación, con 10 estándares pre-definidos: niños comunidad, familia, liderazgo y administración	14 estándares agrupados en áreas: el ser acogido, cuidado y confianza en el servicio y la administración	Disaña y gestiona centros con 10 áreas de calidad para sus trabajadores
Participación de la familia	ESTANDAR 13	Factor determinante	Criterio de calidad	Estándar de calidad	Área de calidad

(Adaptación JUNJI, 2005)

En Chile, el año 2003 se comenzó a trabajar en la búsqueda de un sistema que pudiera evaluar y acreditar a las instituciones de educación parvularia del país. Este Sistema de acreditación, estaría orientado a dar un reconocimiento público a los establecimientos de atención infantil con "sellos de calidad".

A partir de múltiples reflexiones y contando con equipos multidisciplinarios en el tema de la educación infantil, se logró establecer un modelo de calidad, orientado a lograr procesos de autoevaluación guiada que permitan un mejoramiento continuo por parte de los establecimientos educacionales. (JUNJI, 2005)

Este modelo agrupa los factores de calidad en seis áreas que dan cuenta de la Calidad del Servicio: Liderazgo, Gestión de los procesos educativos, Participación y compromiso de la familia y la Comunidad, Protección y cuidado, Gestión y administración de recursos humanos y financieros, y Resultados (ver cuadro n.2.2). Una vez más, la participación de los padres aparece como un factor relevante en la búsqueda de calidad en la educación. (JUNJI, 2005)

Cuadro n.2.2

"Estructura del modelo de calidad del servicio de la educación parvularia"

ÁREA	DIMENSIONES
Liderazgo	Visión estratégica
	Conducción
	Evaluación institucional
Gestión de procesos educativos	Gestión educativa
	Planificación curricular
	Prácticas educativas y ambientes positivos
	Evaluación
Participación y compromiso de la Familia y la Comunidad	Relación entre el jardín infantil y la familia
	Redes sociales de apoyo
Protección y cuidado	Construcción
	Seguridad
	Estilos de vida saludable
	Promoción del buen trato infantil
Gestión y administración de recursos humanos y financieros	Estructura organizacional y administración de recursos
	Perfil del personal
	Evaluación de desempeño y desarrollo profesional
Resultados	Resultados institucionales
	Resultados de aprendizajes
	Resultados de satisfacción de la comunidad ejecutiva

(Adaptación JUNJI, 2005)

Antes de implementar integralmente este modelo, falta algún camino por recorrer. Por ejemplo, el definir cuál será el organismo o institución encargado de la Certificación; o si se utilizará una sola matriz de dimensiones, sin considerar el contexto de la institución educacional evaluada.

3.2.2 La Participación: Conceptualizaciones generales

Resulta fundamental, para los objetivos de este trabajo, conceptualizar lo que se entiende por participación.

En forma general, se dice que el concepto de participación proviene del latín *participeps*: “tiene una parte de”, “que comparte”.

El concepto de participación tiene múltiples connotaciones; esto lo transforma en un concepto confuso. Tiende a ser relacionado con asistencia, presencia, aporte de recursos o acción. Participar implicaría variadas acciones que abarcan desde asistir, insistir, decidir; hasta opinar, aportar y disentir.

Las diferencias de estas distintas acepciones están dadas por el paradigma del cual se desprenden. “Los orígenes de la participación en educación pueden estar basados en tradiciones tan dispares como la democracia pluralista norteamericana (Dahl, 1961), la administración participativa de negocios y los círculos de calidad orientados a elevar la productividad (Deming, 1988), demandas de justicia distributiva mediante la elección racional en el mercado (1990), educación multicultural dirigida a elevar voces anteriormente silenciadas (Weiss y Fime, 1993), movimientos de control comunitario (Levin, 1970) y tradiciones de organización comunitaria para favorecer el ejercicio de poder por los marginados (Freire, 1970)”. (UNESCO, 2004. pp. 26-27). De esta diversidad se pueden rescatar cinco conceptos que parecen sinónimos pero que tienen diferencias desde los paradigmas fundacionales:

Cuadro n. 2.3
“Acepciones del concepto de participación”

Concepto	Definición
• Relación familia-educación	General. Existe una relación, cualquiera sea
• Participación de la familia en la educación	Posibilidad de incidir, opinar, aportar, disentir, actuar. Funciones definidas.
• Educación familiar o parental	Procesos educativos dirigidos a los adultos. Talleres, reuniones.
• Articulación familia-escuela	Actividades conjuntas que buscan mejorar los aprendizajes y potenciar su desarrollo
• Integración de los padres	Aporte de recursos, trabajo, dinero o especies

(Adaptación UNESCO, 2004)

Por otra parte, la heterogeneidad de paradigmas y la diversidad de concepciones acerca de la participación hacen necesario preguntarse: “¿cuál o cuáles concepciones de participación son aquellas que permiten construir una práctica que aporte al enriquecimiento de las potencialidades de niñas y niños, a lograr mejores aprendizajes y también a que sean más felices?”(UNESCO, 2004. p. 27)

Deslandes (1999) presenta tres modelos ligados a la relación familia–escuela: el modelo de la influencia compartida (Epstein, 1987), el modelo del proceso de la participación parental (Hoover-Dempsey, 1995, 1997) y el modelo de la apropiación y de autodeterminación de la familia (Bouchard, 1998; Dunst y otros, 1992).

Cuadro n.2.4

“Modelos de colaboración entre familia y escuela”

Modelo	Características
De la influencia compartida (Epstein, 1987)	<ul style="list-style-type: none"> • Inspirado en el modelo ecológico, desde una perspectiva social y organizacional • Privilegia la complementariedad y la cooperación entre la familia y la escuela. • Favorece la comunicación y la colaboración • Está ilustrado por dos esferas que representan a la familia y la escuela. Éstas se acercan o alejan de acuerdo a tres fuerzas: 1. el tiempo, 2. las características, prácticas y filosofías de la familia, y 3. la escuela.
Del proceso de la participación parental (Hoover-Dempsey, 1995, 1997)	<ul style="list-style-type: none"> • Fundado en parte sobre el modelo de Bronfenbrenner y basado en los resultados de estudios psicológicos y sociológicos. • Examina el proceso de participación parental a partir de la toma de la decisión de participar en él. • Alude al sentimiento de competencia positiva de los padres para ayudar a sus hijos a tener éxito en la escuela. • El comportamiento parental estaría fundado en sus creencias, valores, objetivos y saberes. • Plantea que para aumentar la participación, la escuela y los educadores deben considerar la perspectiva de los padres en el proceso.
De la apropiación y de autodeterminación	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de relación recíproca que implica una puesta en común de conocimientos, habilidades y experiencias. • Se basa en principios de apropiación (empoderamiento) y autodeterminación

de la familia (Bouchard, 1998; Dunst y otros, 1992).	(habilitación). La apropiación se refiere a la actualización de recursos y competencias de cada uno, mientras que la autodeterminación se refiere a la habilidad de los padres para precisar su rol y determinar de qué manera ellos entienden la colaboración. • Plantea cuatro categorías propias a la relación: 1. predisposiciones afectivas (actitudes) basadas en la confianza, compromiso, generosidad, empatía y comprensión 2. predisposiciones intelectuales (creencias) basadas en la honestidad, confianza, respecto mutuo, flexibilidad y el compartir responsabilidades, 3. comunicación abierta y bidireccional y, 4. acciones a través de las cuales se manifiestan actitudes y creencia.
--	--

(Adaptación Deslandes, 1999)

Deslandes (1999) aborda el tema del “partenariat” estableciendo como condición la confianza mutua, objetivos comunes y la comunicación bidireccional. Esta relación de colaboración nos lleva de vuelta al concepto de participación (como una tarea o una responsabilidad) (Bouchard, 1998; Boutin et Le Cren, 1998; Dunst y otros, 1992; Epstein, 1992), pero esta vez como un concepto que tiene una intensidad mayor en el compromiso de los actores, que se extiende sobre un periodo de tiempo y que se apoya sobre múltiples experiencias compartidas. Luego de presentar y analizar los tres modelos, el autor demuestra la complementariedad que existe entre ellos.

En esta investigación, se considerarán elementos de los distintos niveles planteados por la UNESCO (2004), y de los modelos presentados por Deslandes (1999) como marco para sondear las acciones y mecanismos de participación existentes en los jardines infantiles. Por otra parte, se tomará como referencia la definición entregada por el Centro de Investigación Educativa (CIDE), que se basa en el origen de la palabra participación y que alude a la idea de asociados en un proyecto común (Flamey, Gubbins & Morales, 1999). Concebida así, la participación aparece ligada a la noción de proceso; es decir, como una realidad dinámica que puede variar en tipo, grado e intensidad en el tiempo.

Esta opción se fundamenta en que este equipo de investigadores (CIDE) ha llegado a establecer empíricamente, y en el contexto educacional chileno (específicamente a partir de las escuelas de educación básica y media), una jerarquía en cuanto a la participación, la que

permitirá sondear el “nivel” de participación existente al hacer el diagnóstico del nivel preescolar (Flamey, Gubbins, & Morales, 1999).

3.2.3 Los niveles de participación

Como ya ha sido mencionado, el CIDE propone algunas categorías que dan luces acerca de los distintos niveles que puede presentar la participación de los padres y apoderados (op.cit) (ver síntesis en el cuadro n.5).

1er nivel: INFORMACIÓN

Considera el nivel básico de la participación, el traspaso de información desde y hacia las familias; y es el requisito mínimo para comenzar a participar.

En primer lugar, se espera que el establecimiento educativo entregue, en forma clara, precisa y oportuna, información acerca del proyecto educativo, planes, programas, reglamentos, normas, actividades, mecanismos formales de comunicación y coordinación. Toda esta información permite a los padres conocer el contexto en que se desenvuelven sus hijos y ellos mismos. También es necesario que se mantengan informados a los padres acerca de los logros, avances y aprendizajes de sus hijos.

“Lo central de esta dimensión, es que esta información, y toda otra que se considere importante de transmitir, debiera ser de público y oportuno acceso”. (op. cit. p.13)

De los padres se espera que sean capaces de buscar esa información, manteniendo una actitud de apertura y confianza en el establecimiento educativo, de manera de informar, también, de aquellos sucesos o cambios importantes para los niños que ocurran al interior del hogar.

2º nivel: DE COLABORACIÓN

Implica, necesariamente, una entrega de tiempo de parte de los padres y de acogida de parte del establecimiento, para asistir a eventos, charlas, talleres, reuniones, entrevistas. Se consideran en este nivel la colaboración en reparaciones, mantención, así como los aportes económicos de los padres para mejorar algún aspecto del establecimiento.

La colaboración puede darse también a nivel pedagógico, ya sea mediante el apoyo en el hogar, que busque reafirmar algún proceso de aprendizaje en los niños, o a través de intervenciones en aula, mediando aprendizajes con los niños.

En este marco, Flamey, Gubbins & Morales (1999) señalan: “esto implica que la escuela se interese y se disponga a abrir espacios para ampliar el abanico de colaboraciones más allá de lo presencial y de los aportes económicos que tradicionalmente realizan los apoderados. De los apoderados se espera mayor apertura en términos de disponibilidad de tiempo y compromiso para una colaboración efectiva” (p.12)

3er nivel: DE CONSULTA

Se refiere a aquel nivel en que el centro educativo ofrece la oportunidad a los padres de tener “voz” en el proceso educativo de sus hijos. Para que se considere realmente como parte del proceso de participación de los padres, esta consulta debe ser hecha de manera abierta y no predeterminada: esto es, sin sugerir opiniones por parte del establecimiento, sino permitiendo que nazcan de los propios padres y su realidad. Este nivel, puede subdividirse en dos:

- Aquel en que los padres pueden opinar acerca de la planificación, diseño, ejecución y evaluación de acciones a nivel de convivencia escolar, gestión, administración o cualquier otro ámbito de interés para la comunidad educativa. En este primer subnivel, no necesariamente se consideran las opiniones de los padres.
- Un segundo subnivel que considera las opiniones de los padres como insumo en la toma de decisiones, generando los cambios correspondientes.

4o nivel: DE TOMA DE DECISIONES

Este nivel, junto con el siguiente (Control de eficacia), aparecen como los de mayor impacto al hablar de mejorar la calidad y equidad en educación. Se pueden considerar subniveles, de acuerdo al tipo de influencia y las responsabilidades que adoptan las partes:

- Un primer subnivel en que uno o varios representantes de los padres participan, con derecho a voz y voto, en instancias de toma de decisiones del centro educacional: consejos directivos, mesas de negociaciones, consejos de profesores, entre otros.
- Un segundo subnivel apunta a la posibilidad que sean los mismos padres quienes puedan asumir responsabilidades o cargos en la gestión administrativa o pedagógica.

5° nivel: DE CONTROL DE EFICACIA

Requiere que los padres hayan podido participar de los niveles anteriores. Se refiere a la posibilidad que los padres puedan ser supervisores del cumplimiento del proyecto educativo y de la gestión del establecimiento. El objetivo de este nivel es permitir que se produzca la retroalimentación al funcionamiento del sistema educativo.

Los niveles de participación antes expuestos, dan una perspectiva acerca de, por una parte, qué es lo que se espera que una institución educativa favorezca y, por otra, qué es lo que se espera que los padres se interesen por hacer.

Gento (1994), señala que los padres pueden participar tanto como individuos como colectivamente. En cuanto a la participación individual, ésta puede ser desde aportar recursos, como asistir a actividades extracurriculares, hasta formular propuestas o participar en actividades de formación. En relación a la participación colectiva, ésta puede ser en los consejos escolares, centros de padres, entre otros. Según el autor, es en la participación

colectiva en la que los padres logran realmente intervenir en el control y gestión del proceso educativo.

Cuadro n.2.5

“Tipos y niveles de participación de los apoderados para el mejoramiento de la calidad y equidad en educación”

CATEGORÍAS DE PARTICIPACIÓN	DESCRIPCIÓN
INFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Del sentido de la educación para cada uno de los actores y estamentos del sistema. • Del PEI, planes y programas en ejecución. • Derechos y deberes de cada uno de los actores del sistema. • Mecanismos formales e informales para la comunicación y coordinación de acciones entre los actores. • Reglas, normativas y mecanismos de control. • Proceso educativo y de aprendizaje del alumnado.
COLABORACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Presencial. • Monetaria. • Productiva: en términos de infraestructura y material didáctico, entre otros. • Pedagógica. • En aspectos relacionados con la disciplina. • En la gestión administrativa.
CONSULTA	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir opinión para la planificación, diseño, ejecución y evaluación de acciones a nivel de convivencia escolar, gestión pedagógica, gestión administrativa, otros. • Incorporar la opinión recabada como insumo en los procesos de toma de decisiones institucionales.
TOMA DE DECISIONES EN RELACIÓN A OBJETIVOS, ACCIONES Y RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> • Asistir y participar como representantes de su estamento con voz y voto en mesas, consejos y comisiones para la toma de decisiones (consejos directivos, consejos de profesores, otros). • Asumir responsabilidades o cargos a nivel de la gestión administrativa o pedagógica de la escuela.
CONTROL DE EFICACIA	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimación suficiente que permita introducir retroalimentación al funcionamiento y eficacia del sistema en el marco de una visión ampliada de la educación basada en la concertación de acciones y de participación ciudadana.

(Flamey, Gubbins y Morales, 1999)

En cuanto a las áreas en las que los padres pueden participar, son preferentemente tres (Flamey, Gubbins y Morales, 1999):

- Aprendizaje: apoyo del aprendizaje dentro o fuera del aula, material didáctico, planificación, estrategias, diseño de sistemas de evaluación.
- Gestión: tanto pedagógica como administrativa. En cuanto a la administración pedagógica, los padres podrían participar en el diseño del proyecto educativo, reglamento interno y en el diseño de proyectos de mejoramiento. En cuanto a la gestión administrativa, podrían participar en la organización del centro educativo, decisiones financieras o decisiones acerca del uso de la infraestructura.
- Extensión a la comunidad: asistencia a cursos de interés para padres, generando alianzas con otras organizaciones (comunales, vecinales).

Los autores citados plantean que los padres pueden participar en los ámbitos mencionados, pero que la real participación depende tanto de la apertura del centro educacional a la participación de los padres, como a la iniciativa e interés por parte de ellos. Por esto, el éxito de esta alianza es responsabilidad de estos actores del centro educativo: padres y educadores.

3.2.4 Obstaculizadores y facilitadores de la participación

A pesar de las evidencias e investigaciones que señalan la importancia de la participación de los padres en la institución educativa, éste es un tema que aún continúa generando discusión entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

Por una parte, los padres reclaman que las instancias de participación que las instituciones educativas ofrecen no son las adecuadas (por horario, calidad, estrategias comunicacionales utilizadas) y, por el otro, los educadores se sienten invadidos o invalidados en su rol educador (Deslandes, 1999).

“Cuando se han hecho intentos de gestar iniciativas que favorezcan la mutua colaboración entre profesores y padres, la respuesta de estos últimos es pobre y suele ser pasiva. En

vistas de los anterior, aparece importante estudiar formas de apoyar este aspecto de la actual reforma educativa” (Guiñez, 2002. p.9).

Existen, a juicio de Reveco (2000), algunos aspectos que podrían estar obstaculizando la relación familia-educación, tales como:

- La tradición de desvinculación entre la escuela y la familia: Los educadores suelen no estar preparados para involucrar a las familias, sintiendo su presencia como una intromisión o muestra de desconfianza hacia ellos.
- Muchas veces los educadores responsabilizan a los padres por las acciones y actitudes de los hijos: esta descalificación a la cultura o pautas de crianza de la familia no permite crear un vínculo, generando desconfianza de parte de la familia.
- Mantenimiento de estrategias tradicionales dirigidas a las familias. A pesar de los cambios en la sociedad, se mantienen las formas de comunicación que han estado vigentes por años. Los educadores deben renovarse y buscar estrategias y temáticas acordes a los tiempos que se viven.
- Entrega de la responsabilidad de parte de los padres: Aún algunos padres consideran que es la institución educativa la encargada de “educar” a su hijo, desentendiéndose de su función.
- La exigencia, de parte de los padres, del cumplimiento de objetivos, sin considerar los procesos, necesidades e intereses de los niños, aspectos que sí considera la institución educativa.
- Los padres que, a pesar de variados esfuerzos de parte de las instituciones educativas, no consideran importante su participación.

A juicio de los propios padres, son varios los factores que contribuyen a mejorar la participación de la familia en la escuela (Hernández, Merino & Reyes, 2002):

- Información relacionada con el proyecto educativo institucional de la escuela: objetivos, contenidos mínimos por nivel, los espacios de participación que le corresponden.
- Buenas relaciones interpersonales entre los apoderados y su directiva revelan por sobretodo la necesidad de trabajar en forma colaborativa y en equipo.

- Acuerdo en conjunto, equipo directivo de la escuela, directiva de los centros de padres y delegados de los subcentros, sobre los límites y atribuciones de los apoderados.
- Consideración de que la participación de los padres, madres y apoderados es un acto voluntario y de libertad personal.

Según UNESCO (2004: 29), los educadores deberían ser capaces de reconocer el interés por participar que tienen los padres de acuerdo a la etapa del ciclo de vida familiar que les es propio: “los padres están inaugurando su quehacer como tales”.

Así también, se deben crear instancias en que la propuesta educativa utilizada cumpla con los requerimientos del trabajo con adultos:

- Se considere la disponibilidad en tiempo y espacio que tienen los padres.
- Se respete la cultura de las familias.
- Se les de espacio a los padres para compartir sus experiencias y su sabiduría.

De acuerdo a lo evaluado por JUNJI (2003), una de las dificultades que han sido señaladas como importantes en el proceso de puesta en marcha de la Política de Trabajo con Madres, Padres, Apoderados y la Comunidad está relacionada con factores de tipo cultural: desconfianza y falta de apertura de parte de educadores y falta de interés por participar de parte de los padres. Parece necesario detenerse en este último punto: la importancia que los padres le asignan a la educación preescolar. Tal vez, parte de las nuevas estrategias que deben utilizar los educadores para lograr un mayor nivel de participación con los padres, sería crear conciencia y opinión respecto a la importancia de este nivel educativo.

3.2.5 La participación en el nivel preescolar

Como ya se ha dicho, no son muchos los estudios que se han realizado respecto a la participación de los padres en el nivel preescolar. En esta área se encontró el trabajo realizado por JUNJI (2005), respecto a la implementación de la política de trabajo con

padres y apoderados, que será tratada en una etapa posterior en este documento. Esta experiencia tiene su foco en la institución y no en la relación entre la familia y los educadores, lo que confirma la necesidad de hacer un aporte en esta área.

El trabajo de un educador de párvulos incluye una relación con los padres del grupo de niños que se le ha asignado. Esta relación tiene algunas características establecidas como “tradicionales”, y es considerada más como un recurso metodológico que como un principio orientador de la gestión educativa. En general son pocas las instituciones que se plantean (desde el proyecto educativo) y se cuestionan (a través de una reflexión sistemática), el ser y deber ser de la participación de los padres. Esto da origen a proyectos aislados, y no a una práctica generalizada frente a una propuesta en la que sí hay acuerdo: la importancia de la participación de los padres en el jardín infantil, y una falta de estudios en el tema.

Es así como surgen múltiples interrogantes: ¿de qué tipo de participación se está hablando?, ¿los jardines están dispuestos a que los padres opinen y tengan una influencia en la educación formal?; por su parte, ¿los padres están preparados para participar en un sistema que se plantea como red de apoyo a sus funciones?, y si lo están, ¿les interesa hacerlo?

Instancias tradicionales de participación

Entre las formas más tradicionales en que los centros educativos favorecen la “participación de los padres” se encuentran: entrevistas, reuniones, escuelas de padres, charlas, talleres, actos, entre otros. Éstas se pueden dividir entre aquellas de carácter formal y aquellas de índole informal (Silva y Suárez, 1990).

Entre las instancias informales se encuentran:

- Los contactos ocasionales o “charlas de pasillo”: son contactos frecuentes y espontáneos que se producen entre padres y educadores (generalmente en el jardín infantil). Dado su carácter “informal”, se intercambia información donde los padres

expresan con más libertad lo que piensan y sienten. En estas situaciones se revela el estado de las relaciones entre el jardín y los padres.

- Los llamados telefónicos: se trata de un canal de comunicación usado para dar o recibir información breve y específica. Es una instancia bastante utilizada en el jardín infantil especialmente cuando ambos padres trabajan.

Entre las instancias formales se encuentran:

- Las reuniones de apoderados: corresponden a instancias de encuentro entre padres y educadores. Éstas pueden tener distintos objetivos: afianzar lazos, mejorar la comunicación escuela-familia, informar a la familia sobre la evolución de los aprendizajes o sobre el trabajo educativo dentro de la sala, buscar la solución a problemáticas grupales. Las reuniones pueden tener diferentes frecuencias aunque generalmente se realizan tres encuentros anuales. La primera reunión de padres se realiza antes de iniciar el ciclo (o luego de iniciado) y, a veces, al concluir el periodo de inicio o adaptación), para trabajar sobre: 1.- el establecimiento de nuevos vínculos a través de una integración entre las familias a partir del conocimiento mutuo, 2.- el conocimiento y apropiación del nuevo espacio institucional propio de cada sala, 3.- la información acerca del proyecto institucional, en relación con la modalidad y características del período de inicio (Aquino y otros, 1999).
- Las entrevistas: sirven para contactar a educadores con las familias en forma individual y tienen como objetivo conocer costumbres, estilos de crianza, estilos de relaciones familiares, entregando un feedback respecto al comportamiento del niño en el jardín infantil. Sirven como un medio de recolección de información acerca del niño y su familia, así como el medio más adecuado para brindar información y construir vínculos a partir de ellas (Aquino y otros, 1999).
- Los talleres y charlas: generalmente tienen como objetivo el desarrollo personal de los padres, adquiriendo conocimientos y habilidades para lograr una mejor relación familiar y crecimiento personal. “sirven para incidir en un determinado ámbito o función de la familia con el propósito de optimizarlo” (Bassedas, 2002. p. 316).

Estas instancias tradicionales de comunicación no implican necesariamente asegurar la participación de los padres. Pueden tratarse de interacciones impuestas, sin un objetivo común y que no permitan un empoderamiento de los padres frente a sus capacidades y el rol educativo que tienen por derecho propio (los padres primeros educadores y modelo de participación).

Además, la mayoría de estas instancias son contactos iniciados en la institución educativa, lo que reduce la concepción de participación a aquellos espacios propuestos desde el centro educativo.

Una síntesis de las formas tradicionales de participación, se presenta en el siguiente cuadro, en el que se distingue el tipo de contacto (formal o informal), la modalidad (grupal, individual; verbal o escrita) y el canal utilizado (entrevistas, reuniones...) (ver cuadro n.2.6).

Cuadro n.2.6
"Formas tradicionales de participación"

Tipo de contacto	Modalidad	Canales
Formal – Informal	Grupal – Individual Verbal – Escrita	Entrevistas - Reuniones - Charlas de pasillo - Visitas al aula - Paseos y visitas extraescolares - Trabajos en comisiones - Notas o cartas - Actos escolares - Llamados telefónicos.

Adaptación cuadro presentado en Pulpeiro, 1999

3.2.6 La política de participación (MINEDUC).

El MINEDUC, en su búsqueda constante por mejorar la calidad y equidad de la educación, implementó a principios de los años 90 el Proceso de Reforma Educacional, cuyo objetivo central era el mejoramiento de la calidad de la educación que reciben niños y niñas, especialmente de aquellos que provienen de sectores más vulnerables.

Como parte importante de la reforma, y considerando que la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos mejora significativamente el rendimiento y la actitud de éstos frente a la educación, es que se implementó la “Política de participación de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo” (MINEDUC, 2003). La reforma educacional determinó en su política la participación de los padres, madres y apoderados en el sistema escolar. El argumento: las alianzas de compromiso y de colaboración entre familias e instituciones escolares, mejora la calidad educativa.

La Política de participación de padres, madres y apoderados busca formar alianza entre los distintos actores de la “comunidad educativa”: padres, madres, apoderados, alumnos, docentes y sostenedores. De esta forma, valida el aporte de cada uno de ellos: las herramientas, recursos y conocimientos de que disponen los establecimientos educacionales; y la motivación, el interés y el conocimiento de sus hijos, propio de los padres. Tener una relación de cooperación entre la familia y la escuela es fundamental para mejorar los aprendizajes. Una relación de diálogo, de información y de trabajo común (Aylwin, 2001).

En la implementación de la política, ha sido necesario que las instituciones educativas sean capaces de lograr un acercamiento a las familias, aclarando los derechos y las responsabilidades de cada uno de los actores de la comunidad educativa, así como abrir oportunidades de colaboración entre las partes.

El objetivo de esta Política es generar condiciones institucionales y jurídicas que garanticen la promoción, fomento y desarrollo de la participación amplia, diversa y organizada de padres, madres y apoderados y de la comunidad en el sistema educativo. Esta participación se realiza en alianza con los demás actores de la comunidad educativa, con el fin de contribuir en la construcción, desarrollo y cumplimiento de su proyecto y metas educativo-institucionales, en el marco de mejorar la calidad de la educación (MINEDUC, 2002).

Para esto, la Política de participación de padres, madres y apoderados en el sistema educativo, propone cuatro impulsos estratégicos:

- Fomentar el diálogo y la alianza entre los actores: favoreciendo instancias de reflexión y colaboración en torno al proyecto educativo u otros proyectos comunes.
- Formar y apoyar a los actores para la participación en el sistema educativo: estableciendo instancias de capacitación mutua, que consideren los aprendizajes previos y la experiencia.
- Habilitar jurídica e institucionalmente la política: apoyándose en el marco jurídico constitucional vigente.
- Sensibilizar, motivar y difundir la política: definiendo acciones que tiendan a hacer pública la política entre los actores de la comunidad educativa y hacia la comunidad en general.

Se espera, entonces, que los padres sean protagonistas, agentes activos en la educación formal de sus hijos, para lo cual es necesario que todos los agentes estén dispuestos y preparados para hacerlo.

A partir de la política de participación impulsada por el MINEDUC, el departamento técnico de JUNJI, en su carácter de organismo especializado en atención preescolar, comenzó a implementar la “Política de trabajo con madres, padres apoderados/as y comunidad”, en el año 2002.

Esta política se basa en el principio de participación ciudadana, en el reconocimiento de la familia como actor determinante en el proceso educativo de sus hijos, en el objetivo de la Política de Participación impulsada por el MINEDUC, orientada por las Bases curriculares de la educación parvularia.

El objetivo general que ella se plantea es: “Fortalecer la capacidad de los agentes educativos institucionales y de las familias, para establecer alianzas y desarrollar un trabajo en conjunto, que garanticen la participación de madres, padres, apoderados/as y otros agentes de la comunidad en el proceso educativo, con el fin de mejorar la calidad de los aprendizajes de los párvulos” (JUNJI, 2003).

Para poder llegar al logro del objetivo propuesto, se establecieron tres ejes temáticos, o tres áreas de trabajo que fue necesario planificar, reflexionar y diseñar para la acción, considerando siempre el contexto de la realidad educativa en la cual esté inmerso, y que hasta el momento de esta revisión, aun se seguía trabajando:

- La familia y su participación en el ámbito pedagógico
- Los agentes educativos institucionales y la participación de la familia
- El ejercicio de derechos de las familias en JUNJI

La primera etapa de la implementación de esta política fue evaluada mostrando algunas dificultades que, según se ha podido ver en la práctica, aún persisten:

- Falta de tiempo de las familias y el personal: Frente a esta realidad, se hace necesario innovar y buscar nuevas formas y espacios de encuentro entre los equipos docentes y los padres de familia, priorizando siempre el foco pedagógico que deben tener las instancias de encuentro.
- Falta de recursos: Aun cuando esto es indiscutible, el llamado es a centrarse en el recurso humano con que se cuenta, más que en las carencias económicas que existen.
- Factores culturales: Se detecta un fuerte prejuicio desde los funcionarios de las instituciones educativas para poder acoger a las familias con sus diferencias culturales, estilos de crianza y de educación de sus hijos.

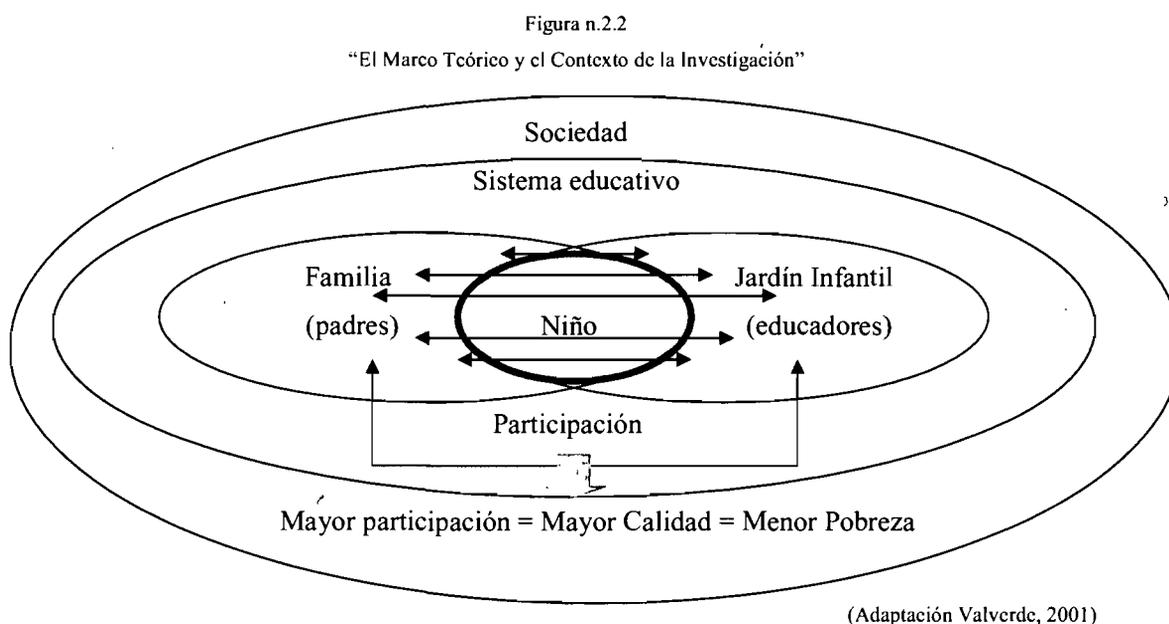
Esta relación de colaboración debe superar la barrera de resistencia de algunos directivos y profesores que se resisten a abrir espacios de colaboración y de algunas familias que desconfían en la apertura de parte de los educadores (Santelices, 2000).

El desafío para el gobierno es continuar en la implementación de estas políticas, a pesar de las dificultades que se han podido detectar. Continuar en la sensibilización de los actores de la comunidad educativa frente a la importancia y trascendencia que merece esta alianza estratégica entre la familia y la institución educativa en función del logro del gran objetivo

de la reforma curricular vigente: educación de calidad y en equidad para todos los niños de Chile.

Al finalizar el marco teórico, y volviendo al contexto de esta investigación, graficado en la figura 1, se visualizan algunas relaciones interesantes de explicitar y que orientarán el análisis de los resultados que se obtengan:

- La familia y el jardín infantil son dos sistemas en interacción, y el tema de la participación se relaciona con la permeabilidad de los límites (ver figura 2.2).
- La participación de los padres (desde las políticas y como variable de calidad) parece ser uno de los caminos que permitirán avanzar en la búsqueda de soluciones a los problemas de equidad evidenciados en nuestra sociedad.



- La búsqueda de calidad en educación debe partir desde el nivel preescolar, siendo una instancia óptima y única de acuerdo a lo demostrado por los avances de la neurociencia. Esto evidencia y justifica los esfuerzos por mejorar la calidad de este

nivel, que hasta hace poco era visto como una alternativa más asistencial que educativa.

- La educación preescolar tiene instancias tradicionales de participación, que aparentemente se quedan en un nivel de “información” de acuerdo a lo planteado por Flamey, Gubbins y Morales (1999); lo que claramente se aleja de las políticas propuestas en torno a la participación de los padres en la educación de sus hijos.
- Por su parte, las familias que tienen hijos en edad preescolar se encuentran en una etapa evolutiva favorable para la participación: son padres jóvenes que hasta ese momento han sido los únicos responsables de la educación de sus hijos y quieren seguir participando activamente en ello (teoría del ciclo vital de la familia, ver capítulo de introducción del estudio). Esto parece demostrar que existe un espacio favorable de intervención.

Son múltiples las preguntas que quedan sin respuesta, incluidas las planteadas antes del desarrollo del marco teórico: ¿de qué tipo de participación se está hablando?, ¿los jardines están dispuestos a que los padres opinen y tengan una influencia en la educación formal?, por su parte, ¿los padres están preparados para participar en un sistema que se plantea como red de apoyo a sus funciones?, y si lo están, ¿les interesa hacerlo? Parece estar claro el “deber ser”; sin embargo, faltan antecedentes respecto a cómo lograrlo.

3.3 Diseño metodológico

3.3.1 Tipo de estudio

Desde el punto de vista del paradigma investigativo, esta investigación se sustenta en un enfoque mixto; es decir, contempla la perspectiva cualitativa y cuantitativa. Este enfoque permitirá indagar acerca de las áreas de participación de los padres existentes en los centros de práctica y de la percepción que tienen padres y educadores respecto al tema de la participación. “El modelo mixto constituye el mayor nivel de integración entre los enfoques cualitativo y cuantitativo, donde ambos se combinan durante todo el proceso de investigación” (Hernández, Fernández & Baptista, 2003. p.22).

Se trata de un estudio de campo **no experimental**, por cuanto no existe manipulación de variables, sino que se pretende conocer una realidad en el mismo ambiente en que ésta se da.

La recolección de datos se realiza en un momento único, lo que le da un carácter transeccional o transversal, ya que el propósito del estudio es “describir variables y analizar su incidencia o interrelación en un momento dado” (op. cit. p. 270).

El diseño metodológico tuvo una primera fase **exploratoria**, y posteriormente se realizó un estudio **descriptivo**. La primera fase consistió en explorar la realidad existente en los diferentes centros, los posibles factores que facilitan o entorpecen la participación de los padres, de acuerdo a la experiencia vivida por las alumnas en práctica. Es **exploratorio** por cuanto el foco de estudio corresponde a un tema escasamente investigado en la realidad de la educación chilena y es la base de una línea de investigación que ya se ha abierto de acuerdo a las publicaciones encontradas en la revisión de la literatura de los últimos años (UNESCO, 2004; MINEDUC, 2006; Pacheco y otros, 2005). Además porque permitió, en una primera etapa, determinar los aspectos investigados, en cuanto facilitadores u obstaculizadores de la participación. “El propósito de estos diseños es comenzar a conocer una comunidad, un contexto (...). Se aplican a una exploración inicial, en un momento

específico (...) se aplican a problemas de investigación nuevos o poco conocidos” (Hernández y otros, 2003. p.272).

La segunda fase de la investigación correspondió al tipo **descriptivo** ya que su objetivo fue caracterizar y categorizar la participación de los padres en los jardines infantiles. Hernández y otros (op. cit) definen la investigación descriptiva como aquella que “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice” (p. 19).

3.3.2 Universo

Para esta investigación se consideró el universo como la totalidad de padres, educadores y directores de los jardines infantiles dependientes de organismos públicos que son Centros de prácticas de alumnas de Educación Parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

La característica principal de estos centros es la de estar destinados a atender los sectores de más escasos recursos de nuestro país. Son gratuitos para quienes asisten y la matrícula está condicionada al nivel de ingresos y grado de vulnerabilidad social de las familias y los niños. Todos ellos trabajan de acuerdo a las bases curriculares propuestas por el Ministerio e Educación (2001) (para mayor referencia dirigirse al capítulo introductorio del estudio), optando por la metodología de trabajo que sea más apropiada a su contexto.

Dentro del universo se encuentran diez jardines JUNJI, cuatro jardines INTEGRA, dos dependientes de la COMUDEF (Corporación Municipal de La Florida), un jardín dependiente del MINEDUC y un jardín dependiente del colegio Grange. El cuadro n.2.7 presenta los 18 jardines infantiles que forman parte del universo del estudio, de acuerdo a la dependencia, al número de niveles que atiende (entendiendo nivel como grupo de niños que están en una sala de actividades) y al número total de niños que atiende (n=1791).

Cuadro n.2.7
 "Centros que constituyen el universo del estudio"

Jardines que constituyen la población	Dependencia	Niveles que atiende	Nº total de niños
Belén	INTEGRA	12	264
Villa Puente Alto	JUNJI	2	44
Los Anhelos	COLEGIO GRANGE	2	50
Las Ardillitas	JUNJI	2	47
Colegio Julio Barrenechea	MINEDUC	2	46
Los Duendecitos	JUNJI	2	60
Cristo Vive	JUNJI	5	110
Teresa de Calcuta	INTEGRA	5	140
Hueñitral	JUNJI	4	90
No me olvides	JUNJI	5	100
El Canelo	JUNJI	2	50
Javiera Carrera	COMUDEF	4	110
Pupeñi	JUNJI	6	130
San Emilio	COMUDEF	4	70
Railen	INTEGRA	6	170
Duende Travieso	JUNJI	3	90
Illihue	JUNJI	2	60
María Luisa Bombal	INTEGRA	6	160
TOTAL	18	74	1791

3.3.3 Unidad de análisis

Padres, educadores y directivos de los Jardines infantiles que son centros de práctica de las alumnas de último año de la Carrera de educación Parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Dentro de la muestra, nuestra unidad de análisis serán aquellos jardines donde se encuentren alumnas de cuarto año realizando su práctica final (n=12, ver cuadro n. 2.8).

Cada uno de estos jardines cuenta con al menos una educadora de párvulos quien se encarga de la labor administrativa y de gestión del jardín. La labor pedagógica y las

actividades diarias son responsabilidad de las alumnas de internado (durante el período de prácticas: marzo a diciembre) o de las técnicas asistentes en ausencia de las alumnas.

3.3.4 Muestra:

Las educadoras, directivos, alumnas en práctica y apoderados de niños que han asistido por más de un año a los Jardines infantiles que son Centros de Práctica de las alumnas de último año de la carrera de Educación Parvularia de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Se seleccionó como muestra a los padres de niños que han asistido por más de un año al mismo jardín infantil, ya que la encuesta fue aplicada en marzo del año en curso, por lo que los padres de aquellos niños que recién se incorporaban al centro, podían no haber tenido las mismas oportunidades de participación que el resto de la comunidad.

Todos los centros de la muestra atienden niños de sectores de escasos recursos, en modalidades que intentan cubrir las necesidades asistenciales (alimentación, salud) y educacionales. El cuadro n.2.8 presenta los centros que constituyen la muestra del estudio, su dependencia, el número de niveles y de niños que atiende y el número de niños que han asistido por más de un año a dicho centro educativo.

Cuadro n.2.8
"Centros que constituyen la muestra del estudio"

Jardines que constituyen la muestra	Dependencia	Niveles que atiende	Nº total de niños	Nº de niños que asisten por más de un año (en Marzo 2006)
Belén	INTEGRA	12	264	90
Villa Puente Alto	JUNJI	2	44	32
Los Anhelos	COLEGIO GRANGE	2	50	40
Las Ardillitas	JUNJI	2	47	35
Colegio Julio Barrenechea	MINEDUC	2	46	20
Los Duendecitos	JUNJI	2	60	35
Cristo Vive	JUNJI	5	110	80

Hueñitral	JUNJI	4	90	50
El Canelo	JUNJI	2	50	20
Javiera Carrera	COMUDEF	4	110	80
San Emilio	COMUDEF	4	70	40
No me olvides	JUNJI	5	100	50
TOTAL	12	46	1041	572

En el cuadro n.2.9, se presenta un recuento general de la muestra: se pueden observar que de un total de 12 jardines infantiles, los padres que participaron en el estudio fueron 456, los directores fueron 12 y las alumnas en práctica fueron 40. La disminución de los totales respecto a los datos presentados en el cuadro n.2.8, se debe a que un padre puede tener varios hijos (en el caso del “n” de los padres); y a que, del total de niveles que atienden los centros seleccionados, no todos tienen alumnas en práctica (en el caso del “n” de las alumnas).

Cuadro n.2.9
“n final de la Muestra de estudio”

Padres	Directores	Alumnas en práctica	TOTAL
456	12	40	508

Parámetros muestrales

El tipo de muestreo corresponde al no probabilístico, ya que “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las causas relacionadas con el investigador o del que hace la muestra. Aquí el procedimiento no es mecánico, ni con base de fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de una persona o grupo de personas” (Hernández, y otros, 2003. pp. 207-208).

El muestreo fue **bietápico**, ya que en una primera instancia se seleccionaron los establecimientos, considerando sólo aquellos que contaban con alumnas de cuarto año durante la investigación; y en una segunda etapa se seleccionaron los padres. El criterio para ello fue la permanencia por más de un año en el establecimiento.

La selección de la muestra se realizó fundamentalmente considerando los siguientes aspectos:

- Se trata de una muestra acotada a una realidad socioeconómica particular, pero que presenta diversas variables en otros aspectos que pueden estar asociados a la variable en estudio. Por ejemplo, el currículum implementado, el número de niños que atiende, y su dependencia.
- Como supervisora y coordinadora de práctica existe un contacto con los alumnos de último año, lo que puede facilitar el levantamiento de datos.
- Son grupos que funcionan con educadoras que terminan su período de formación y son guiadas a la constante reflexión sobre su práctica. Esto facilita el diagnóstico de una problemática ya planteada y cuestionada.

Como se puede apreciar en el cuadro n.2.9, que muestra los “n” finales de la muestra, los informantes para la investigación son cuatro:

- Alumnos de cuarto año que se encuentran realizando su práctica profesional. Asisten cinco mañanas a la semana a los centros y están a cargo del funcionamiento de una sala trabajando con una técnico que las apoya. En el caso de tener más de 30 niños, hay dos alumnos en una sala.
- Técnicos y educadoras de párvulos que trabajan cinco días a la semana en los centros y son las responsables del funcionamiento de los niveles.
- Directora, que es una educadora de párvulos responsable de la gestión del centro. En varios casos se trata de centros “unidocente”, es decir la educadora-directora es el profesional a cargo y son las técnicas quienes están en constante interacción con los niños.
- Padres o apoderados que tuvieran al menos un año de antigüedad en el centro. Se entregó una encuesta por niño en la cual se preguntaba quién era el apoderado que contestaba.

3.3.5 Instrumentos y técnicas de recolección de datos.

La recolección de datos se realizó a través de la aplicación de una encuesta. Para el diseño de ella se utilizaron tres insumos.

El primer insumo fue una serie de preguntas abiertas aplicadas a las alumnas en práctica de último año de la Carrera de Educación Parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Chile. “Las preguntas abiertas son particularmente útiles cuando no tenemos información sobre las posibles respuestas de las personas o cuando esta información es insuficiente” (op. cit p. 397). Estas preguntas tenían como objetivo sondear la realidad de la participación de los padres en los jardines de práctica.

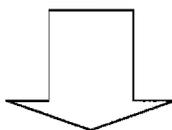
Un segundo insumo fue la revisión de algunos instrumentos ya existentes que evaluaban la participación de los padres. El material encontrado estaba básicamente circunscrito a la realidad de los niveles superiores de enseñanza formal (educación básica y educación media), destacando el instrumento de Benítez (2006), por su afinidad con los objetivos de esta investigación.

Finalmente, el tercer insumo seleccionado para la elaboración del instrumento fue el marco teórico planteado por Flamey, Gubbins y Morales (1999), considerando que este proponía niveles de participación levantados desde el contexto de este estudio: la realidad chilena.

El análisis de estos tres insumos (ver cuadro n.2.10) dio origen a las preguntas del cuestionario que fue aplicado a padres (anexo n.4) y educadores (anexo n.5).

Cuadro n.10
 "Insumos para la elaboración de la encuesta"

Ísumo n.1	Ísumo n.2	Ísumo n.3
Cuestionario de preguntas abiertas aplicado a las alumnas de último año de la carrera de Educación parvularia.	Instrumento de evaluación de la participación de los padres elaborado en México por Benítez (2006)	Niveles de participación planteados por Flamey, Gubbins y Morales (1999)



ENCUESTA
<ul style="list-style-type: none"> • versión padres y apoderados (anexo 4) • versión educadores (alumnas en práctica, educadores y directivos) (anexo 5)

La educadora encargada de aplicar el instrumento, debió verificar que todos los informantes supieran leer; se les dieron las explicaciones acerca de la manera de responder y la posibilidad de preguntar en caso de no entender (situación que no sucedió). Este instrumento comprende en su mayoría preguntas cerradas (dicotómicas o de escalas de valor).

La elección del tipo de instrumento se hizo pensando en las características socioculturales de la muestra, en su mayoría padres de nivel socioeconómico bajo. "Las preguntas cerradas (...) requieren de un menor esfuerzo por parte de los respondientes" (Hernández, 2003. p. 396).

La recolección de datos se inició en una reunión con el equipo de supervisores de práctica, donde se les informó acerca de la investigación y se solicitó su colaboración, especialmente en lo referido a la recolección de las encuestas respondidas.

Se creó un “protocolo de aplicación” para las alumnas de internado (práctica final), necesario para realizar la aplicación y recolección de la información. Éste fue entregado a las alumnas en una reunión general. En esta oportunidad se les pidió que seleccionaran a aquellos padres que ya pertenecían al jardín el año anterior. Una semana después se inició la aplicación, que tuvo una duración de dos semanas.

En forma paralela a este proceso, se enviaron cartas a las directoras de los centros explicando la investigación y solicitando su colaboración tanto para responder el cuestionario como para dar las facilidades para que las alumnas pudieran aplicarlo a los padres. Un día antes de la entrega de las encuestas a los padres, se estableció contacto telefónico con las directoras, recordando la importancia del proceso de levantamiento de datos.

Dos semanas después de la entrega de las encuestas, éstas fueron recogidas en la oficina de coordinación de prácticas.

3.3.6 Rigurosidad de la información

La validez del instrumento se probó a través del juicio de expertos: se entregó el instrumento a cuatro expertos en la temática de la participación en el nivel preescolar, quienes emitieron un juicio validando el instrumento en una primera etapa.

Para cautelar la confiabilidad del instrumento, entendida ésta como la medida en que ese instrumento arroje siempre los mismos resultados se realizaron dos acciones:

- una aplicación piloto a una educadora recién egresada, una directora y un apoderado de un jardín, pertenecientes al medio en que se seleccionó la muestra de este estudio. La información recogida permitió realizar los últimos ajustes al instrumento.
- una vez aplicado el instrumento, se realizó el análisis de la confiabilidad estadística de los ítems, agrupados por subdimensión evaluada utilizando como índice el Alfa de Cronbach.

3.3.7 Variables en estudio

La presente investigación considera como tema central la Participación de los Padres de los jardines infantiles que son centros de práctica de las alumnas de último año de la carrera de Educación Parvularia de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Como variables del estudio, se encuentran los niveles de participación existentes, los niveles de participación deseados y los facilitadores y obstaculizadores de la participación. Como se puede observar en el cuadro n. 2.11, los niveles de participación corresponden a los planteados por el CIDE, es decir: información, colaboración, consulta, toma de decisiones y control de eficacia (Flamey, Gubbins y Morales, 1999). Por su parte, la percepción de la participación comprende los obstaculizadores y facilitadores detectados. Al inicio del instrumento se pregunta una serie de variables sociodemográficas, que corresponden a la edad de quien responde, el tipo de trabajo que realiza, el horario de trabajo, el nivel de escolaridad, el número de hijos y la posición que el niño que asiste al jardín ocupa entre los hermanos (considerando algunas diferencias en la versión para educadores del cuestionario).

Cuadro n.2.11
"Variables en estudio"

Variables del estudio	
Niveles de participación	Información
	Colaboración
	Consulta
	Toma de decisiones
	Control de eficacia
Percepción de la participación	Obstaculizadores
	Facilitadores
Variables sociodemográficas	
Padres	Edad
	Tipo de trabajo que realiza
	Horario de trabajo
	Nivel de escolaridad
	Número de hijos
	Posición que ocupa el hijo entre los hermanos

En función de los objetivos propuestos para esta investigación y considerando las variables en estudio se establecieron distintas dimensiones para cada una de ellas:

- **Instancias de participación:** Se refieren a las diferentes posibilidades que tienen los padres de participar en los jardines infantiles.
- **Expectativas de participación:** entendida para efectos de este estudio como las instancias de participación deseadas por los padres o apoderados.
- **Percepciones sobre la factibilidad de la participación:** Corresponden a las percepciones respecto a los obstaculizadores y facilitadores de la participación.

Estas variables fueron abordadas por los cinco actores: Padres y apoderados, Alumnos en práctica, Técnicos o auxiliares, Educadoras y Directoras.

3.3.8 Sistematización y tipos de análisis

Para efectos de análisis, se considerarán tres actores: Padres y apoderados, alumnas en práctica (como educadores a cargo de los niños en la sala de actividades) y directoras (como responsables del trabajo de la institución). Esta decisión se toma considerando que el número de respuestas recopiladas no permite establecer tendencias en la opinión vertida por técnicas y educadoras.

Cada una de las dimensiones posee sus respectivas subdimensiones e indicadores, los que están reflejados en los diferentes ítems de los instrumentos aplicados (ver cuadro 2.12). La información completa puede ser revisada en el anexo 6.

Cuadro n.2.12
"Dimensiones, subdimensiones, indicadores e ítems del instrumento"

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIONES	VARIABLES/INDICADORES	ITEMS
Instancias de Participación	Información	Proyecto educativo	3-10
		Reglas y normas	2
		Planes y programas	4
		Mecanismos de coordinación	6-8-11-12
		Proceso educativo	4-9
		Infraestructura	1-5
		Personal	7
	Colaboración	Presencial	14-16-19-22
		Monetaria	17
		Productiva	15-18
		Pedagógica en el jardín	13-21
		Pedagógica en el hogar	31-32
		En la gestión administrativa	20
	Consulta	Acerca de la gestión pedagógica	25-27-28
		Acerca del funcionamiento administrativo	23-26-29-30
		Infraestructura física y materiales	24
	Toma de decisiones	Asistir a consejos directivos	34
		Responsabilidad en cargos	33
	Control de la eficacia	Legitimar la opinión	35
Participación deseada	Información	Proyecto educativo	41-48
		Reglas y normas	40
		Planes y programas	42
		Mecanismos de coordinación	44-46-49-50

		Proceso educativo	42-47	
		Infrasectura	39-43	
		Personal	45	
	Colaboración		Presencial	53-55-58-61
			Monetaria	56
			Productiva	54-57
			Pedagógica en el jardín	52-60
			Pedagógica en el hogar	70-71
			En la gestión administrativa	59
			Consulta	
	Accra de la gestión pedagógica	64-66-67		
		Acerc del funcionamiento administrativo	62-65-68-69	
		Infrasectura física y materiales	63	
Toma de decisiones		Asistir a consejos directivos	73	
		Responsabilidad en cargos	72	
Control de la eficacia		Legitimar la opinión	74	
Percepción de la participación	Obstaculizadores	Tiempo	37 ^a -37c	
		Motivación	37b-37f	
		Personales	37h-37c	
		Características de lo ofrecido	37d-37e-37g-37i	
	Facilitadores	Tiempo	38 ^a -38c	
		Motivación	38b-38f-38g-38i-38j	
		Personales	38h	
		Características de lo ofrecido	38d-38e-38f	

Los resultados obtenidos se tabularon a través de tablas y gráficos que posteriormente se analizaron a nivel cuantitativo. Se proponen tres tipos de análisis:

1. Análisis para responder a los objetivos e interrogantes de investigación: **análisis descriptivos** (frecuencias y medidas de tendencia central) respecto a las características de la muestra de padres y educadores (directores y alumnas en práctica) y comparación y análisis de las respuestas dadas por lo tres actores respecto a cada una de las subdimensiones de la participación. Este análisis se realizará a través de la comparación de las frecuencias relativas (%) de las respuestas de los tres actores.
2. Análisis inferencial-exploratorio a partir de los resultados de los análisis descriptivos, relacionando los niveles de participación y las variables sociodemográficas. Estos análisis apuntan al objetivo general de querer analizar la participación de los padres, respondiendo a preguntas como:

¿Hay diferencias en los niveles de participación de los padres de acuerdo a su edad?

¿Hay diferencias en los niveles de participación de los padres de acuerdo a su nivel de estudios?

¿Hay diferencias en los niveles de participación de los padres de acuerdo al tipo de trabajo que desempeñan?

3. Análisis para evaluar la calidad del instrumento: Análisis de confiabilidad del instrumento a través del Alfa de Cronbach para cada una de las dimensiones y subdimensiones. Para este análisis se utilizó la base de datos de los padres, dado que es la que tiene un mayor “n”, y considerando que se utilizan “preguntas directas”, es decir, los padres responden sobre sí mismos.

3.4 Presentación y análisis de los resultados

En este capítulo se presentarán los resultados obtenidos después del levantamiento de datos. Esta presentación está organizada en cuatro partes. La primera pretende hacer una descripción general de las variables sociodemográficas de la muestra, es decir un perfil de la muestra. Una segunda parte, presenta los datos relacionados con los niveles de participación detectados en las tres dimensiones ya definidas: participación real, participación deseada y percepción de los obstaculizadores y facilitadores de la participación. En tercer lugar se presentan algunos análisis inferenciales exploratorios que relacionan las variables sociodemográficas y los niveles de participación detectados. En cuarto lugar se presenta una serie de análisis realizados para medir la confiabilidad del instrumento utilizado. Finalmente se presenta un análisis global de los resultados recogidos.

3.4.1 Perfil de la muestra

Después de la recopilación de las encuestas, se obtuvieron 350 instrumentos versión padres y 42 instrumentos versión educadores. El cuadro n. 2.13 presenta dicha distribución de acuerdo a los actores que respondían:

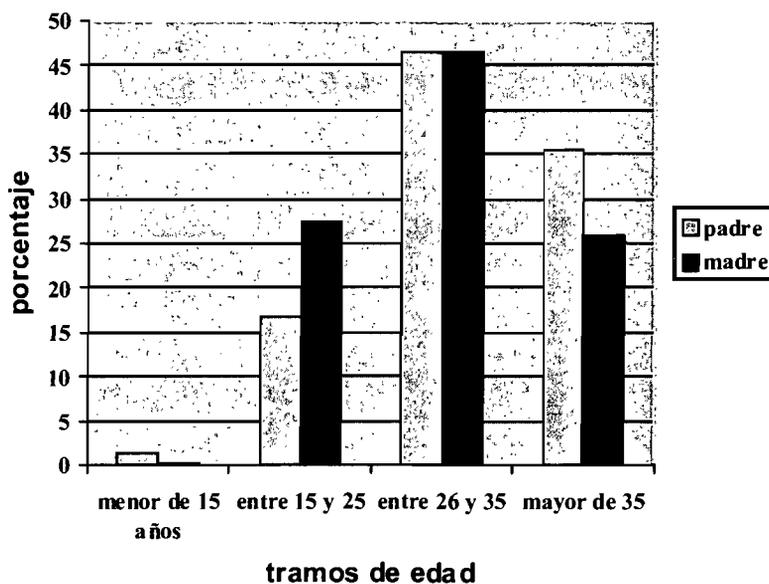
Cuadro n.2.13
"Distribución de la muestra"

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Padres y apoderados	350	89,3
	Alumnos en práctica	35	8,9
	Educadoras	2	,5
	Director/a	5	1,3
	Total	392	100,0

La muestra comprende 392 casos, entre los cuales se encuentran 350 padres o apoderados, 35 alumnos en práctica que cumplen el rol de educadores a cargo de un grupo de niños, 2 educadoras y 5 directoras de centros educativos. Estas directoras son educadoras de párvulos y tienen su trabajo centrado en la labor administrativa y de gestión de la

institución. Considerando la pérdida en las encuestas entregadas a las educadoras, se opta por no considerarlas en los análisis descriptivos que se presentan a continuación.

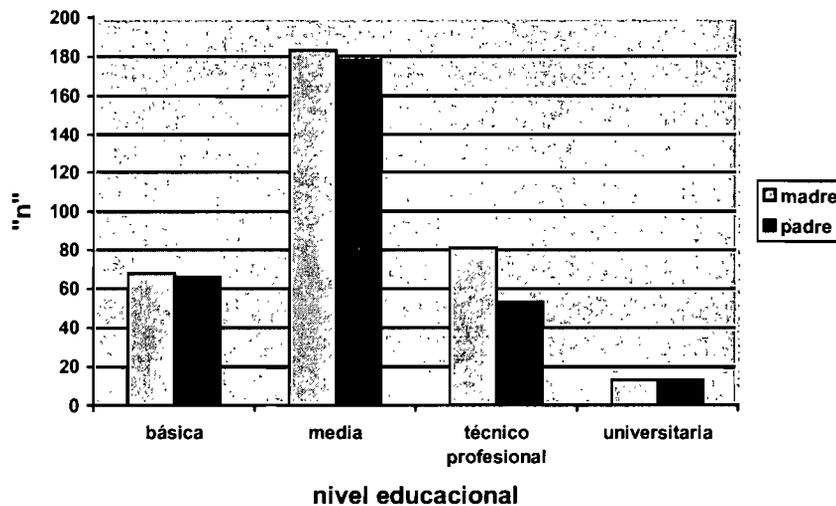
Figura 2.3
"Distribución porcentual de edades de padres y apoderados"



Según muestra la figura n.2.3, respecto a la madre, se puede observar que la edad de ellas se ubica mayoritariamente entre los 26 y 35 años, con un 46,4% le sigue el tramo entre 15 y 25 años, con un 27,5%; y luego el mayor de 35 años, con un 25,8%. En cinco casos no se reporta información (casos perdidos) y sólo un 0,3%, (un caso) corresponde al tramo de menor edad (menor de 15 años).

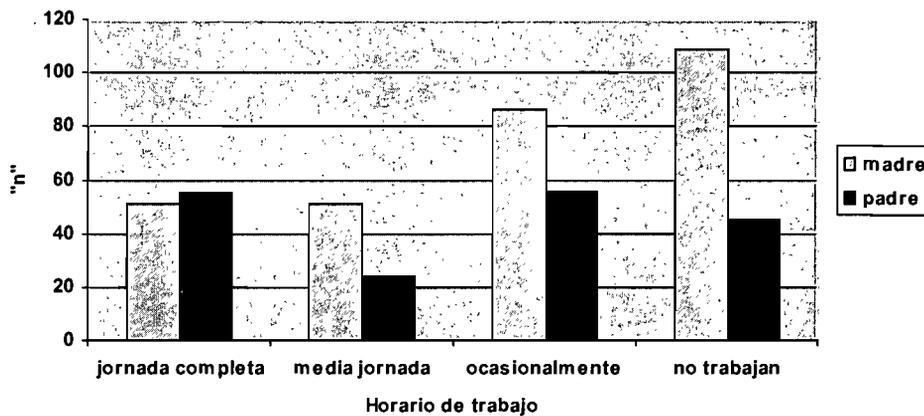
Treinta y cinco de las 350 encuestas destinadas a los padres y apoderados, fueron devueltas sin los antecedentes del padre, lo que equivale a un 10% de falta de antecedentes. Cabe señalar que esta falta de antecedentes no implica necesariamente que se trate de familias monoparentales. Al igual que en el caso de las madres, la mayoría de los padres se encuentran en el tramo de 26 a 35 años (46,3 %, lo que equivale a 146 casos).

Figura 2.4
 “Distribución comparada del nivel de escolaridad del padre y de la madre”



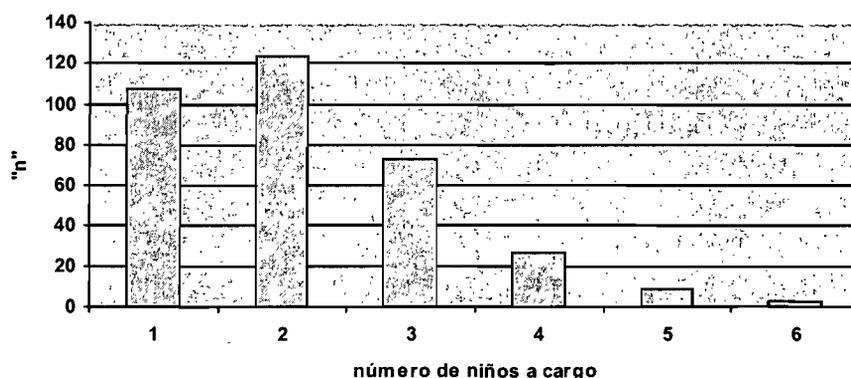
Respecto al nivel educacional de los padres, se observa una similitud en las respuestas de madres y padres. Como muestra la figura n.2.4, el nivel de escolaridad de los padres se centra en el nivel de educación media (52,3 por ciento de las madres (n=183) y 50,9 por ciento de los padres (n=178) dicen haber alcanzado este nivel); disminuyendo en cantidad a medida que aumenta el nivel educacional.

Figura 2.5
 “Distribución comparada del horario de trabajo del padre y de la madre”



Como muestra la figura n.2.5, respecto a los trabajos que desempeñan los padres encuestados, 31,1% de las madres (n=109) y 25% de los padres (n=45) dicen no trabajar, mientras que un 68,8% de las madres (n=241) y un 75% de los padres (n=135) dicen trabajar fuera del hogar. Sin embargo, este trabajo sería en su mayoría de tipo ocasional (86 madres (24,5% del total) y 56 padres (31,1% del total)).

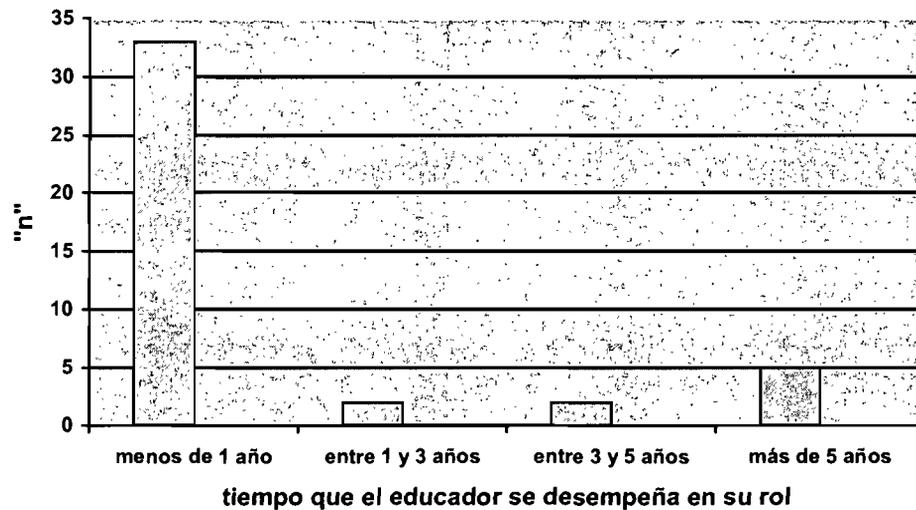
Figura 2.6
"Distribución del número de niños que tiene a cargo quien responde la encuesta"



En cuanto al número de niños que dice tener a cargo la persona que responde la encuesta y según muestra la figura n.2.6, la gran mayoría de la muestra se concentra entre 1 y 3 (88,9% de las respuestas dadas); siendo la mayor frecuencia, 2 niños a cargo (n=124) y la menor frecuencia de respuesta, seis niños a cargo (n=3).

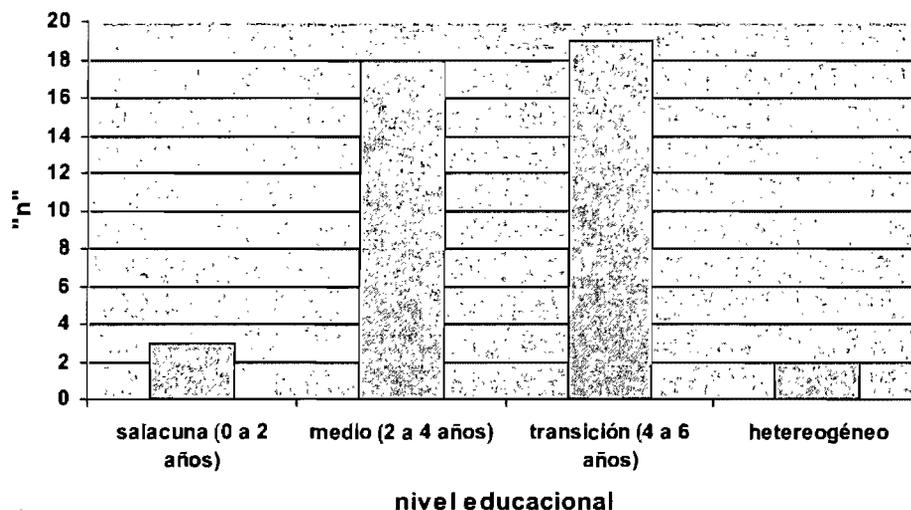
Por su parte, la encuesta versión educadores (aplicada a las alumnas en práctica, educadoras, técnicos y directoras de los jardines) nos permite conocer algunos datos respecto al tiempo que llevan desempeñando su rol y el nivel que tienen a cargo (ver figura n.2.7 y figura n.2.8, respectivamente).

Figura 2.7
 "Tiempo que el educador se desempeña en su rol"



Si bien a mayoría de los educadores considerados en la muestra son alumnas en práctica por lo que se comprende que un alto número de ellas lleve menos de un año desempeñando su rol (78,6%); los educadores permanentes de los centros son más antiguos, teniendo en su mayoría más de 5 años desempeñándose en el rol (11,9%).

Figura 2.8
"Nivel que el educador tiene a su cargo"



En cuanto a los niveles a cargo, como muestra la figura n.2.8, 88,1% de las respuestas se encuentran teniendo a cargo los niveles medio y transición, siendo el nivel transición el que presenta una mayor frecuencia ($n=19$) y el nivel heterogéneo el que presenta menor frecuencia ($n=2$). Esto último se comprende al considerar que el nivel heterogéneo es un tipo de agrupación poco utilizada. Por otra parte, uno de los requisitos para responder la encuesta era tener al menos un año de asistencia al jardín, lo que disminuye la participación del nivel de salacuna en el estudio.

3.4.2 Descripción de las variables ligadas a la participación.

La variable de la participación fue evaluada por padres y apoderados, directores y educadores (alumnos en práctica), de acuerdo a los objetivos planteados, respecto a:

- las instancias de participación que existen
- las instancias de participación deseadas
- percepción de los obstaculizadores de la participación
- percepción de los facilitadores de la participación

3.4.2.1 Instancias de participación existentes

A continuación se presentan los resultados obtenidos en las cinco subdimensiones que conforman la dimensión instancias de participación, a saber: información, colaboración, consulta, toma de decisiones y control de la eficacia.

Información

Esta subdimensión tiene doce ítems agrupados en siete indicadores: proyecto educativo, reglas y normas, planes y programas, mecanismos de coordinación y comunicación, proceso educativo, infraestructura, y personal educativo.

Cuadro n.2.14

"Resultados obtenidos frente a la subdimensión información percibida"

Reactivos	Padres			Alumnas en práctica			Directores		
	N = 350			N = 35			N = 5		
	No	Poco	Sí	No	Poco	Sí	No	Poco	Sí
Proyecto educativo (p3)	18,2	23,7	58,1	41,2	38,2	20,6	0	20	80
Metodología (p10)	10,2	26,7	63,1	18,2	54,5	27,3	0	0	100
Reglamento (p2)	11,8	18,2	69,9	11,8	35,3	52,9	0	20	80
Objetivos del nivel (p4)	15,2	21,3	63,5	23,5	50,0	26,5	0	20	80
Centro de Padres (p6)	26,9	24,3	48,8	15,4	57,7	26,9	0	0	100
Personal (p7)	8,5	14,6	77,0	0	23,5	76,5	0	0	100
Pasos frente a las dificultades (p8)	13,7	14,9	71,4	5,9	52,9	41,2	0	20	80
Eventos (p11)	9,3	9,9	80,8	0	32,4	67,6	0	0	100
Formas de participar (p12)	9,5	13,8	76,7	2,9	44,1	52,9	0	0	100
Avances del niño (p9)	5,6	17,5	76,9	6,1	45,5	48,5	0	20	80
Instalaciones (p1)	4,4	18,1	77,6	0	14,7	85,3	0	0	100
Materiales (p5)	18,0	23,8	58,1	8,8	55,9	35,3	0	20	80

Al referirse a la subdimensión información, los padres declaran tener un alto grado de información prácticamente en todos los aspectos, ya que las respuestas afirmativas superan el 50% en once de los doce reactivos evaluados, salvo en el *funcionamiento del centro de*

padres en que alcanza el 48,8%. En seis reactivos se supera el 70%. Las respuestas negativas no superan el 20%, salvo en el indicador referido al *centro de padres*.

Los padres se sienten mejor informados en los aspectos referidos a *eventos* (80,8%), *instalaciones* (77,6%), *personal* (77%), *avances del niño* (76,9%), y *forma de participar* (76,7%), todos con más del 75%.

En contraste con lo anterior, los aspectos acerca de los cuales los padres declaran estar menos informados son: *Funcionamiento del centro de padres* (48,8%) *Proyecto educativo* (58,1%), *materiales* (58,1%), *metodología* (63,1), y *objetivos del nivel* (63,5%).

En relación a las respuestas entregadas por las alumnas en práctica, éstas piensan que los padres poseen mayor información en lo referido a: *instalaciones*, *personal* y *eventos*, todos con más de 65% de respuestas afirmativas. Sin embargo, las alumnas en práctica piensan que los padres poseen poca información acerca del *proyecto educativo* (20,6% de respuestas afirmativas.), de la *metodología* (27,3% responden sí), de los *objetivos del nivel* (26,5% de respuestas sí) y del *funcionamiento del centro de padres* (26,9% responden sí).

Las respuestas de los directores señalan que los padres poseen información en todos los aspectos consultados, ya que en seis reactivos se afirma el sí en un 100%. En los seis aspectos restantes, las respuestas afirmativas alcanzan el 80%. No figura ninguna respuesta en que se crea que los padres no tienen información.

Colaboración

Esta subdimensión tiene doce ítems agrupados en seis indicadores: presencial, monetaria, productiva, pedagógica en el jardín, pedagógica en el hogar y gestión administrativa.

Cuadro n.2.15

"Resultados obtenidos frente a la subdimensión colaboración percibida"

Reactivos	Padres		Alumnas en práctica		Directores	
	N = 350		N = 35		N = 5	
	No	Sí	No	Sí	No	Sí
Actividades fuera de la sala (p14)	42,2	57,8	21,2	78,8	0	100
Eventos sociales (p16)	37,6	62,4	23,5	76,5	20	80
Reuniones de apoderados (p19)	24,4	75,6	3,0	97	0	100
Charlas o talleres (p22)	51,3	48,7	44,4	55,6	20	80
Aporte de dinero (p17)	31,9	68,1	9,1	90,9	0	100
Cuidado y mantención del jardín (p15)	45,7	54,3	18,8	81,3	20	80
Trabajar en arreglos del jardín (p18)	45,8	54,2	19,4	80,6	20	80
Actividades dentro de la sala (p13)	45,8	54,2	36,4	63,6	0	100
Entrevistas con las educadoras (p21)	35,4	64,6	8,8	91,2	0	100
Apoyar las tareas (p31)	7,5	92,5	13,3	86,7	0	100
Proveer un espacio adecuado... (p32)	11,3	88,7	68,2	31,8	40	60
Reuniones centros de padres (p20)	53,9	46,1	44,8	53,2	20	80

En la subdimensión de colaboración, los padres dicen haber participado más en el *apoyo pedagógico en el hogar* (92,5% afirma apoyar las tareas en el hogar), en *proveer un espacio adecuado* para las tareas de su hijo (88,7% responde afirmativamente), y en *reuniones de apoderados* 75,6% dice asistir a estas reuniones).

Los padres afirman haber participado menos en *reuniones del centro de padres* (53,9 responde no), y en *charlas o talleres* (51,3% responde no).

Por su parte, las alumnas en práctica perciben que los padres participan más en *reuniones de apoderados* (97% dice que los padres sí participan en ellas), en *entrevistas con las educadoras* (91,2% de las alumnas responden sí) y *aportando dinero* (90,9% de las alumnas en práctica afirman que los padres sí colaboran monetariamente).

El aspecto más débil declarado por las alumnas en práctica es el de *proveer un espacio adecuado* para las tareas de su hijo en el hogar, ya que sólo el 31,8% responde afirmativamente frente a este indicador.

Los directores, por su parte, en general tienen una alta percepción de la participación de los padres en los distintos ítems, siendo el más débil, al igual que la percepción de las alumnas en práctica, el *proveer un espacio* adecuado para las tareas de su hijo en el hogar (60% dice que sí).

Consulta

Esta subdimensión tiene ocho ítems agrupados en tres indicadores: acerca de la gestión pedagógica, del funcionamiento administrativo y de la infraestructura física del jardín y los materiales.

Cuadro n. 2.16
"Resultados obtenidos frente a la subdimensión de consulta percibida"

Reactivos	Padres		Alumnas en práctica		Directores	
	N = 350		N = 35		N = 5	
	No	Sí	No	Sí	No	Sí
Proyecto educativo (p25)	39,8	60,2	92,9	7,1	40	60
Metodología (p27)	41,9	58,1	82,1	17,9	60	40
Avances del niño (p28)	25,6	74,4	38,7	61,3	20	80
Funcionamiento del jardín (p23)	39,7	60,3	45,9	53,1	40	60
Personal (p26)	33,2	66,8	50,0	50,0	0	100
Forma de captar recursos (p29)	43,5	56,5	57,1	42,9	20	80
Formas en que participar (p30)	27,4	72,6	43,3	56,7	0	100
Infraestructura (p24)	46,0	54,0	76,7	23,3	20	80

En el cuadro n. 2.16, acerca de la subdimensión consulta, se puede observar que los padres afirman haber dado su opinión respecto del *avance de los niños* (74,4%), siendo el aspecto menos nombrado el de la *infraestructura* (46% responde no).

En la percepción de las alumnas respecto a la subdimensión de consulta, destaca como aspecto fuerte el de los *avances del niño* (61,3% de las alumnas dice que los padres sí dan su opinión respecto de los avances de su hijo). El aspecto percibido como más débil es el de

dar su opinión respecto *al proyecto educativo* (92,9% de las alumnas afirman que los padres no dan su opinión respecto del proyecto educativo).

La percepción de los directores que participan en la muestra destaca que los padres dan su opinión respecto al *personal* y a las *formas en que pueden participar* (100% de los directores dice sí en ambos aspectos). Señalan como el aspecto más débil del nivel de consulta el referido a la *metodología de trabajo* en el jardín infantil (60% responde no).

Toma de decisiones

Esta subdimensión tiene dos ítems agrupados en dos indicadores: asistir a consejos directivos y responsabilidades o cargos administrativos en el jardín.

Cuadro n.2.17

“Resultados obtenidos frente a la subdimensión toma de decisiones percibida”

Reactivos	Padres		Alumnas en práctica		Directores	
	N = 350		N = 35		N = 5	
	No	Sí	No	Sí	No	Sí
Representante en el centro de padres (p34)	73,0	27,0	70,8	29,2	20	80
Responsabilidades o cargos administrativos (p33)	68,1	31,9	66,7	33,3	60	40

La mayoría de los padres (más del 70%) dice no participar en instancias de toma de decisiones (73% de los padres dice no participar en el *centro de padres* y 68,1% en *responsabilidades o cargos administrativos*). La misma tendencia se observa en las respuestas de los alumnos en práctica: un 70,8% responde que los padres no participan en el *centro de padres* y 66,7% dice que no participan en *responsabilidades o cargo administrativos*.

Por su parte los directores están de acuerdo en que los padres participan en la toma de decisiones a nivel de *centro de padres* (80% responde sí). Sin embargo, no hay consenso respecto a la toma de decisiones a nivel de *responsabilidades o cargos administrativos*,

siguiendo la misma tendencia de las respuestas de padres y alumnos en práctica (60% responde no).

Control de eficacia

Esta subdimensión tiene un indicador: la legitimación de la opinión.

Cuadro n.2.18

“Resultados obtenidos frente a la subdimensión de control de eficacia percibida”

Reactivos	Padres		Alum. en práctica		Directores	
	N = 42		N = 21		N = 5	
	No	Sí	No	Sí	No	Sí
Dar la opinión y producir un cambio (p35)	50,0	50,0	71,4	28,6	40	60

En esta subdimensión se observa que los padres, a pesar de no haber participado en las instancias formales de organización, perciben haber tenido oportunidades para *dar su opinión y generar un cambio* en la organización (50% de respuestas si).

71,4% de las alumnas en práctica percibe que los padres no participan en el control de eficacia, a diferencia de los directores quienes tienen una percepción más compartida (40% responden no).

3.4.2.2 Instancias de participación deseadas

A continuación se presentan los resultados obtenidos en las cinco subdimensiones que conforman las instancias de participación **deseadas**, a saber: información, colaboración, consulta, toma de decisiones y control de la eficacia.

Información

Al igual que en la subdimensión “información” del diagnóstico de las instancias existentes, esta subdimensión de la realidad deseada (“me gustaría saber (más) acerca de”) tiene doce

ítems agrupados en siete indicadores: proyecto educativo, reglas y normas, planes y programas, mecanismos de coordinación y comunicación, procesos educativos, infraestructura, y personal educativo.

Cuadro n.2.19

"Resultados obtenidos frente a la subdimensión información deseada."

Reactivos	Padres		Alum. en práctica		Directores	
	N = 347		N = 36		N = 5	
	No	Sí	No	Sí	No	Sí
Proyecto educativo (p41)	36,1	63,9	25,7	74,3	0	100
Metodología (p48)	46,4	53,6	22,9	77,1	20	80
Reglamento (p40)	61,0	39,0	77,1	22,9	40	60
Objetivos del nivel (p42)	42,1	57,9	20,0	80,0	20	80
Funcionamiento Centro Padres (p44)	55,6	44,4	68,6	31,4	0	100
Personal (p45)	65,3	34,7	68,6	31,4	80	20
Pasos frente a las dificultades (p46)	55,3	44,7	62,9	37,1	20	80
Eventos (p49)	61,0	39,0	77,1	22,9	80	20
Formas de participar (p50)	51,3	48,7	40,0	60,0	20	80
Avances del niño (p47)	38,1	61,9	17,1	82,9	20	80
Instalaciones (p39)	69,3	30,7	77,1	22,9	60	40
Materiales (p43)	54,4	45,6	68,6	31,4	60	40

Los padres declaran querer saber más de aspectos tales como *Proyecto educativo* (63,9% de respuesta positiva), o acerca de los *avances de los niños* (61,9 %). En cambio, a un porcentaje considerable de padres no le interesa recibir más información acerca de aspectos tales como: *las instalaciones* (69,3% responde no estar interesado en saber más), *personal* (65,3% de los padres no le gustaría saber más), *eventos* (61% de respuestas no), o acerca del *reglamento* (61% de respuestas no).

Las alumnas en práctica muestran la misma tendencia de respuesta que los padres, aunque con niveles de afirmación mayores: el 82,9% de respuestas afirmativas en el ítem acerca de los *avances de los niños*, 80% de respuestas afirmativas en lo referido a conocer más acerca de *los objetivos del nivel* y un 77,1% de las alumnas en práctica considera que los padres quieren conocer más acerca de la *metodología*.

Los directivos también consideran como el aspecto que más desearían conocer los padres *el proyecto educativo*. Además, mencionan *el funcionamiento del centro de padres* (100% de los directores responden sí en ambos aspectos).

Colaboración

Esta subdimensión tiene doce ítems agrupados en seis indicadores: presencial, monetaria, productiva, pedagógica en el jardín, pedagógica en el hogar y gestión administrativa.

Cuadro n.2.20

“Resultados obtenidos frente a la subdimensión colaboración descada.”

Reactivos	Padres		Alum. en práctica		Directores	
	N = 347		N = 36		N = 5	
	No	Si	No	Si	No	Si
Actividades fuera de la sala (p53)	52,1	47,9	34,3	65,7	40	60
Eventos sociales (p55)	65,2	34,8	58,2	31,0	80	20
Reuniones de apoderados (p58)	55,7	44,3	37,1	62,9	0	100
Charlas o talleres (p61)	43,7	56,3	34,3	65,7	40	60
Aporte de dinero (p56)	70,0	30,0	91,4	8,6	60	40
Cuidado y mantención del jardín (p54)	57,2	42,8	60,0	40,0	80	20
Trabajar en arreglos del jardín (p57)	58,9	41,1	34,3	65,7	40	60
Actividades dentro de la sala (p52)	45,6	54,4	22,9	77,1	0	100
Entrevistas con las educadoras (p60)	55,0	45,0	48,6	51,4	20	80
Apoyar las tareas (p70)	44,9	55,1	51,4	48,6	40	60
Proveer un espacio adecuado (p71)	42,3	57,7	54,3	45,7	20	80
Reuniones centro de padres (p59)	71,1	28,9	68,6	31,4	40	60

La distribución de las respuestas de los padres respecto al deseo de colaborar, es bastante homogénea. Se puede observar que los ítems que están sobre el 50% son: *proveer un espacio adecuado* para las tareas de sus hijos (57,7% responde sí), *charlas o talleres* (56,3 manifiesta querer colaborar más), *apoyar tareas* (55,1% responde sí) y *actividades dentro de la sala* (54,4% responde sí). Los ítems acerca de los cuales los padres manifiestan no desear mayor participación son: las *reuniones del centro de padres* (71,1% responde no), el aporte de dinero (70% responde no) y *eventos sociales* (65,2% responde no).

Respecto a la percepción de las alumnas, ellas destacan positivamente el interés de los padres por participar en *actividades dentro de la sala* (77,1% responden sí), *trabajar en arreglos del jardín* (65,7% responden sí) y *actividades fuera de la sala* (65,7% responden sí). El ítem percibido por las alumnas con menor interés por parte de los padres, es el de participar con *aportes de dinero* (91,4% de respuestas no).

Por su parte, la percepción de las directoras es que los padres quisieran colaborar más en las *reuniones de apoderados* y las *actividades dentro de la sala* (100% de respuestas afirmativas).

Consulta

La subdimensión del **deseo** de los padres por ser consultados, tiene ocho ítems agrupados en tres indicadores; a saber, acerca de la gestión pedagógica, del funcionamiento administrativo y de la infraestructura física del jardín y materiales.

Cuadro n.2.21
"Resultados obtenidos frente a la subdimensión consulta deseada"

Reactivos	Padres		Alum. en práctica		Directores	
	N = 347		N = 36		N = 5	
	No	Sí	No	Sí	No	Sí
Proyecto educativo (p64)	56,5	43,5	47,2	52,8	20	80
Metodología (p66)	55	45	44,4	55,6	60	40
Avances del niño (p67)	49,9	50,1	33,3	66,7	20	80
Funcionamiento del jardín (p62)	55	45	69,4	30,6	60	40
Personal (p65)	57,3	42,7	66,7	33,3	60	40
Forma de captar recursos (p68)	52,2	47,8	58,3	41,7	40	60
Formas en que se participar (p69)	49,7	50,3	34,3	65,7	20	80
Infraestructura (p63)	61,7	38,3	75	25	50	50

Los padres no aparecen claramente interesados en dar su opinión en ninguno de los reactivos indicados (entre 38,3% y 50,3% de respuestas afirmativas). Los únicos que

sobresalen son el interés de dar su opinión respecto a las *formas en que se puede participar* (50,3% de respuestas afirmativas) y en los *avances de su hijo* (50,1% de respuestas sí).

Por su parte, las alumnas en práctica opinan, al igual que los padres, que ellos quisieran dar su opinión en aspectos tales como los *avances de su hijo* (66,7% de respuestas sí) y respecto a las *formas en que se puede participar* (65,7% responde sí) Ellas también mencionan *la metodología* (55,6%) y *el proyecto educativo* (52,8%).

Las directoras afirman que los padres quisieran dar su opinión en lo que se refiere al *proyecto educativo* (80% responde sí, este valor casi duplica la respuesta de los padres: 43,5% responden sí). Los ítems *avances del niño* y *formas en que se puede participar* tienen el mismo porcentaje de respuesta por parte de los directores (80%). Ambos aspectos fueron mencionados por padres y alumnas en práctica.

Toma de decisiones

Esta subdimensión respecto a la realidad deseada, tiene dos ítems agrupados en dos indicadores: asistir a consejos directivos, y responsabilidad o cargos administrativos en el jardín.

Cuadro n.2.22

“Resultados obtenidos frente a la subdimensión de toma de decisiones deseada”

Reactivos	Padres		Alum. en práctica		Directores	
	N = 347		N = 36		N = 5	
	No	Sí	No	Sí	No	Sí
Representante en el centro de padres (p73)	61,1	38,9	77,1	22,9	60	40
Responsabilidades o cargos administrativos (p72)	59,1	40,9	82,9	17,1	40	60

En general, los padres no manifiestan gran interés por mejorar su participación en la toma de decisiones (61,1% manifiestan no estar interesados en participar siendo representantes en el centro de padres o teniendo responsabilidades o cargos administrativos, 59,1%).

Por su parte, las alumnas en práctica consideran que los padres tienen poco interés por tomar decisiones desde el *centro de padres* (22,9% de respuestas sí) y 17,1% de respuestas positivas en el caso de *cargos administrativos*, lo que coincide con las respuestas dadas por los padres.

60% de las directoras consideran que los padres tienen interés por tomar decisiones en uno de los aspectos evaluados: *responsabilidades o cargos administrativos*. El aspecto referido a la participación en el *centro de padres* sólo es mencionado por un 40% de ellas.

Control de eficacia

Esta subdimensión tiene un ítem para el diagnóstico de la realidad deseada: la legitimación de la opinión.

Cuadro n.2.23

“Resultados obtenidos frente a la subdimensión de control de eficacia deseado”

Reactivos	Padres		Alum. en práctica		Directores	
	N = 42		N = 34		N = 4	
	No	Sí	No	Sí	No	Sí
Dar la opinión y producir un cambio (p74)	71,4	28,6	32,4	67,6	50	50

Un 28,6% de los padres dice estar interesados en mejorar su participación a través de *dar su opinión y generar un cambio*. Por su parte, las educadoras perciben que los padres tienen inquietudes por *dar su opinión y producir un cambio* (67,6% de ellas responde sí). En cuanto a las directoras, no presentan una clara tendencia ya que el 50% responde afirmativamente y un 50% responde que no.

3.4.2.3 Percepción de la participación

Obstaculizadores

Se dividen en nueve ítems, agrupados en cuatro indicadores: tiempo, motivación, razones personales y características de lo que se ofrece.

Cuadro n.2.24

“Resultados obtenidos frente a la percepción de obstaculizadores de la participación”

OBSTACULIZADORES (*)	Padres		Alumnas en práctica		Directores	
	N = 347		N = 36		N = 5	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Falta de tiempo (37 ^a)	137	39,1	22	62,9	3	60
Horario inadecuado (37c)	168	48,0	27	77,1	4	80
Falta de interés (37b)	33	9,4	13	37,1	3	60
No parece importante (37f)	34	9,7	8	22,9	1	20
No tiene con quién dejar a los niños (37e)	81	23,1	11	31,4	0	0
Le da vergüenza (37h)	73	20,9	8	22,9	2	40
Falta de oferta de participación (37i)	45	12,9	5	14,3	0	0
Sólo se pide dinero (37d)	36	10,3	1	2,9	0	0
Poco acogedor (37g)	41	11,7	1	2,9	0	0

(*) Los encuestados tenían la posibilidad de marcar más de un obstaculizador.

El *horario inadecuado* constituye el mayor obstaculizador para la participación de acuerdo a la opinión de los padres (168 padres marcaron esta alternativa, un 48% de ellos) la segunda alternativa considerada por los padres fue *la falta de tiempo* (137 padres lo mencionaron). El aspecto que menos consideran los padres como impedimento de la participación es *la falta de interés* (sólo 34 padres escogieron esta alternativa).

Las alumnas en práctica consideran que el *horario inadecuado* es el mayor obstaculizador de la participación (27 alumnas escogieron esta alternativa), también consideran que *la falta*

de tiempo (22 menciones) y la falta de interés (13 menciones) de parte de los padres se constituyen en obstaculizadores.

En el caso de las directoras, el mayor porcentaje de respuestas positivas corresponde al horario inadecuado (4 directoras lo marcaron como obstaculizador). Ellas opinan que la falta de interés constituye un obstaculizador (3 menciones a este reactivo), al igual que la falta de tiempo (también 3 directoras lo reconocieron como tal).

Facilitadores

Se dividen en diez ítems, agrupados en cuatro indicadores: tiempo, motivación, personales, características de lo que se ofrece.

Cuadro n.2.25

“Resultados obtenidos frente a la percepción de facilitadores de la participación”

FACILITADORES (*)	Padres		Alumnas en práctica		Directores	
	N = 347		N = 36		N = 5	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Es poco el tiempo (38a)	101	28,9	7	20	2	40
El horario adecuado (38c)	128	36,7	15	42,9	4	80
El interés (38b)	156	44,7	17	48,6	1	20
Encuentro con otros padres (38f)	127	36,4	7	20	1	20
Es importante hacerlo (38g)	207	59,3	11	31,4	1	20
Se sienten bien (38h)	145	41,5	9	25,7	2	40
Les gusta hacerlo (38i)	177	50,7	8	22,9	2	40
Temas novedosos (38d)	99	28,4	13	37,1	2	40
Educadoras acogedoras (38e)	200	57,3	22	62,9	3	60
Importante para mi hijo (38j)	256	73,4	18	51,4	4	80

(*) Los encuestados tenían la posibilidad de marcar más de un facilitador.

Los padres consideran como mayor facilitador de la participación los reactivos *es importante para mi hijo* y *es importante hacerlo*, siendo reconocido por 256 y 204 padres respectivamente; que *les gusta hacerlo* (177 menciones) y que las *educadoras son acogedoras* fue mencionado por 200 padres. Por su parte, *el que se traten temas novedosos*

(99 veces marcado) y que implique *poco tiempo* (101 veces marcado) son los reactivos menos nombrados como facilitadores de la participación.

Desde la perspectiva de las alumnas en práctica, el facilitador marcado con mayor frecuencia es el de las *educadoras acogedoras* (mencionado por 22 alumnas).

Finalmente, para las directoras el *horario adecuado* y *es importante para el hijo* son los mayores facilitadores de la participación (mencionado, en ambos casos, por cuatro de las cinco directoras participantes en la muestra). Para ellas, lo que parece menos importante es *el interés de los padres, el encuentro con otros padres* y *que es importante hacerlo* (cada uno de estos reactivos fue nombrado por una directora).

3.4.3 Las variables sociodemográficas y los niveles de participación

Como fue planteado en el capítulo anterior, se hizo una serie de análisis inferenciales exploratorios (ANOVA) con el fin de estudiar cómo influyen las variables sociodemográficas de los padres en los niveles de participación: ¿Existe una relación entre:

- la edad de los padres y los niveles de participación percibidos?
- la edad de los padres y los niveles de participación deseados?
- el trabajo de los padres y los niveles de participación percibidos?
- el trabajo de los padres y los niveles de participación deseados?
- el nivel de escolaridad de los padres y los niveles de participación percibidos?
- el nivel de escolaridad de los padres y los niveles de participación deseados?

Los análisis de varianza realizados al ingresar cada una de las variables llamadas sociodemográficas como variable independiente (escolaridad de la madre, escolaridad del padre, edad de la madre, edad del padre, trabajo de la madre, trabajo del padre) y los distintos niveles de participación percibida y deseada como variable dependiente, se presentan en el anexo n.9; ya que, globalmente, no presentan relaciones estadísticamente significativas. Analizando algunas de las relaciones encontradas, se puede notar que:

- a) No se observa una diferencia estadísticamente significativa entre los niveles de participación y la escolaridad del padre, la edad de la madre, y la edad del padre. La escolaridad de la madre no presenta diferencias estadísticamente significativas, salvo en el caso del nivel de participación en la toma de decisiones deseada ($p=0,043$). Por su parte, la variable trabajo de la madre no presenta diferencias estadísticamente significativa, salvo en el caso del nivel de información real ($p=0,007$). Finalmente, el trabajo del padre no presenta diferencias estadísticamente significativas respecto a la participación en sus distintos niveles, a excepción del nivel de consulta real ($p=0,031$).
- b) Considerando que sólo hay tres casos estadísticamente significativos en los análisis realizados podemos concluir que no hay una relación evidente entre las variables sociodemográficas y los distintos niveles de participación, tanto en la participación percibida como en la deseada.
- c) Con la distribución de la respuesta de los padres, se realizaron análisis exploratorios de correlación y de análisis factorial, cuyos resultados no muestran una tendencia clara, por lo que no se incluyen dentro de los resultados interpretados.

3.4.4 Resultados de los análisis de confiabilidad del instrumento

Los análisis de confiabilidad (Alpha de Cronbach) fueron realizados con las respuestas de los padres ($n=350$) para cada uno de los niveles de participación percibidos y deseados (desglosados y agrupados). Estos análisis quieren ser una invitación a continuar con la validación del instrumento, considerando los altos índices obtenidos en el alpha de Cronbach (ver cuadro n.2.26)

Cuadro n.2.26

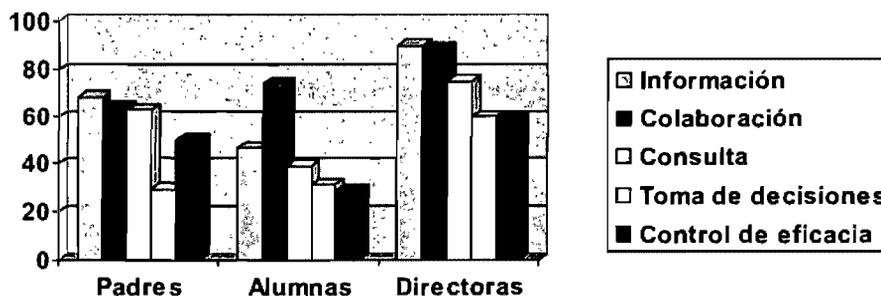
"Alpha de Cronbach para las dimensiones y subdimensiones de la participación"

Objetivo General	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIONES
Caracterizar y analizar los niveles de participación de los jardines infantiles que son centros de práctica de las alumnas de educación parvularia de la PUC. ALPHA de CRONBACH =0,936	Instancias de Participación percibidas (35 ítems) ALPHA de CRONBACH =0,873	Información (12 ítems) ALPHA de CRONBACH =0,807
		Colaboración (12 ítems) ALPHA de CRONBACH =0,744
		Consulta (8 ítems) ALPHA de CRONBACH =0,852
		Toma de decisiones (2 ítems)
		Control de la eficacia (1 ítem)
	Instancias de Participación deseadas (35 ítems) ALPHA de CRONBACH =0,941	Información (12 ítems) ALPHA de CRONBACH =0,857
		Colaboración (12 ítems) ALPHA de CRONBACH =0,843
		Consulta (8 ítems) ALPHA de CRONBACH =0,891
		Toma de decisiones (2 ítems)
		Control de la eficacia (1 ítem)
	Percepción de la Participación (19 ítems) ALPHA de CRONBACH =0,824	Facilitadores (9 ítems) ALPHA de CRONBACH =0,843
		Obstaculizadores (10 ítems) ALPHA de CRONBACH =0,860

3.4.5 Síntesis de resultados

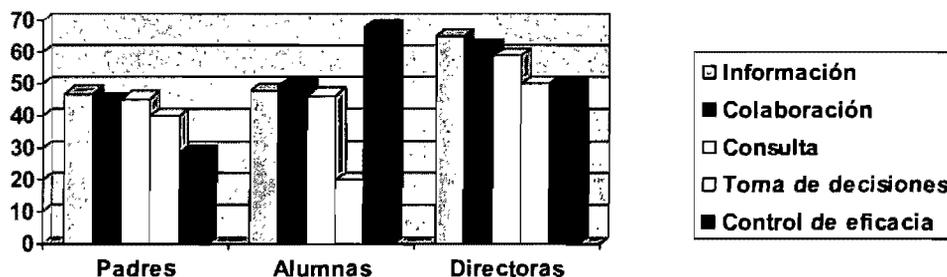
Como fue planteado al inicio, en este apartado se quiere presentar una breve síntesis de los aspectos más relevantes de los resultados globales obtenidos que están representados en los cuadros siguientes. Sólo con el fin de graficar y visualizar mejor la tendencia de los resultados obtenidos respecto a los distintos niveles de participación, se promediaron los resultados (a partir de sus frecuencias relativas).

Figura 2.9

Participación real

Al observar los resultados globales de la participación real, se puede apreciar una tendencia a una disminución en la frecuencia de respuestas a medida que se avanza en los niveles de participación. Esta tendencia se observa en las respuestas de las tres fuentes del estudio: padres o apoderados, alumnas en práctica y directoras.

Figura 2.10

Participación deseada

Los valores observados en este gráfico muestran la tendencia promedio en lo referido a las dimensiones de la participación deseada. Se puede decir que en esta evaluación se observa la misma tendencia en las respuestas de padres y directoras, a pesar de variar en sus valores.

Como resultado de los análisis de correlación (ver anexo 7) entre los niveles de participación percibida y deseada de los padres, los datos confirman lo esperado: Hay una

relación positiva significativa entre el promedio de consulta real y el promedio de participación real (0,822**), entre el promedio de toma de decisiones deseada y el nivel de control de eficacia (0,88**), entre el promedio de colaboración deseada y el promedio de participación deseada (0,831**), entre el promedio de consulta deseada y el promedio de participación deseada (0,809**).

También es importante mencionar que los únicos valores negativos y significativos, se dan con el promedio de información deseada (-0,159** con información real, y -0,148** con control de eficacia real). A pesar de tratarse de correlaciones bajas, muestran que algo sucede con el nivel de información: los padres no quieren saber más de lo que saben, a pesar de manifestar que les gustaría participar más.

3.5 Discusión y conclusiones

El presente capítulo pretende analizar y discutir, a la luz del marco teórico, algunos de los resultados presentados en el capítulo anterior. Esta discusión se organizará en función de los objetivos propuestos, tratando de dar respuesta a estas interrogantes a partir de los resultados obtenidos en los centros de práctica de las alumnas de IV año de educación parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Chile:

- ¿Qué es lo que en realidad se hace en el trabajo con padres en los jardines infantiles?
- ¿Cuáles son los niveles deseados de participación?
- ¿Cuáles son los factores percibidos como facilitadores y obstaculizadores de la participación?

3.5.1 Discusión

Respecto del primer objetivo específico planteado: **Conocer las instancias de participación que tienen los padres en los jardines infantiles que son centros de práctica final de las alumnas de Educación Parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Chile**, los resultados generales sobre lo que los padres y educadores dicen hacer respecto a la participación, permiten observar que ésta se encuentra caracterizada por los tres primeros niveles planteados por Flamey, Gubbins y Morales (1999): Nivel de información, colaboración y consulta (ver cuadro n.5).

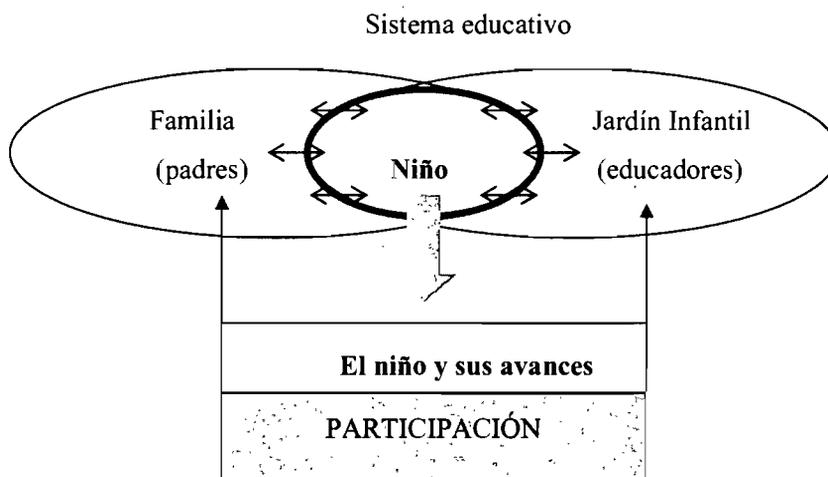
Esto se encuentra ligado a la concepción de participación como relación complementaria en que la institución se encuentra “sobre” la familia. En esta complementariedad se articula familia y escuela, uniéndose en función de los procesos educativos de los niños, lo que está asociado a una visión más tradicional de la participación de los padres en la educación: el liderazgo de la relación lo tiene la institución educativa.

La reforma curricular y las políticas de participación en educación, promueven los cinco niveles, dando énfasis a la participación en la toma de decisiones e incluso llegando a proponer el control de eficacia por parte de los padres (Mineduc, 2002). Claramente, se observa una diferencia entre lo que se propone (a nivel de políticas, planes y programas) y lo que los padres dicen hacer (información, colaboración y consulta).

Desde una perspectiva sistémica (Blas, Ortiz y Barrón, 1994) la mirada no debe centrarse en la búsqueda de las causas de estas diferencias sino en cómo se dan las relaciones a fin de mejorarlas. En este sentido, y a partir del consenso apreciado entre padres y alumnas en práctica en que los padres participan dando su opinión respecto a los avances de los niños, esto pareciera coherente con lo planteado en el marco teórico: los límites de la familia y de la institución se permeabilizan cuando se trata de información sobre el niño, elemento común entre los dos subsistemas.

Figura n. 2.11

Limites de los sistemas en interacción: familia-jardín infantil



(Elaboración propia)

Al profundizar en estas diferencias entre las propuestas y la acción, cabe preguntarse si estos sistemas están preparados para interactuar en forma simétrica y con límites permeables, pero bien definidos. Pareciera que el modelo de interacción entre familia e institución educativa “de la apropiación y de autodeterminación de la familia” (Bouchard,

1998; Dunst y otros, 1992) estudiado por Deslandes (1999), se encuentra lejos de este diagnóstico: ¿Están los padres preparados para participar en el quinto nivel?... ¿están los educadores preparados o dispuestos a recibir a los padres como actores del proceso educativo que se lleva a cabo en la institución? ¿Promover la participación lleva a considerar los puntos de interacción entre familia y jardín infantil que no pasan directamente por el niño? Algunos ejemplos de ellos son la percepción del educador frente a los padres (Cantín, 2005); y los valores, creencias, objetivos y saberes (modelo del proceso de la participación parental (Hoover-Dempsey, 1995, 1997, en Deslandes, 1999).

Tratando algunos de los resultados obtenidos en forma más específica, pareciera que la metodología de trabajo es un campo del educador frente al cual los padres se sienten menos preparados para opinar. Sin embargo, para promover la participación, parece esencial tener la convicción de que tanto padres como educadores tienen saberes que intercambiar.

En la subdimensión de colaboración se aprecia una percepción distinta entre los padres y alumnas en práctica respecto a la participación de ellos en proveer un espacio adecuado en el hogar (88,7% de los padres dice sí y sólo el 31,8% de las alumnas responden afirmativamente). Esto se puede interpretar como parte del contexto de pobreza en que se encuentran las familias de la muestra. Por su parte los padres afirman hacer un esfuerzo por brindar un espacio adecuado, pero éste está lejos de lo necesario, según la percepción de las alumnas en práctica y de los directores.

Respecto del segundo objetivo específico: **Caracterizar las instancias de participación deseadas por los padres en los jardines infantiles que son centros de práctica final de las alumnas de Educación Parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Chile;** a partir del análisis de la información recogida en este estudio, e intentando establecer un perfil respecto a los intereses en términos de la participación de los padres, llama la atención la contradicción que se produce al relacionar el nivel de interés detectado en la acción y lo que los padres manifiestan en la realidad deseada. A medida que aumenta el nivel de participación (según el modelo de Flamey, Gubbins y Morales, 1999), tiende a decaer el deseo por participar. Las interpretaciones son múltiples: ¿será que como

característica cultural de este nivel socioeconómico se produce que los padres desconocen los niveles más altos de participación? ¿Será que el tiempo necesario para realizar los niveles más altos (detectado como uno de los principales obstaculizadores de la participación), es mayor que el que se necesita para los niveles inferiores? ¿Será que, si las expectativas de los padres se reducen al aspecto asistencial (más que al educativo), no tenga sentido un nivel mayor de participación? ¿Será que los padres se interesan más en lo que atañe directamente al niño y que no les motiva tomar responsabilidades colectivas?

Por otra parte, la participación deseada por los padres se centra en torno al niño o a lo que tradicionalmente se entiende como importante para él: los avances que vaya logrando, el apoyo en las tareas. Lo que ellos sienten como menos importante (participación en el centro de padres) corresponde, justamente, al canal organizado para la participación a mayor nivel (toma de decisiones y control de eficacia).

La correlación negativa del nivel de información deseada con los otros niveles de participación puede llevarnos a interpretar que los padres no están interesados en saber más, pero sí en participar más. La experiencia nos muestra que, lamentablemente, en las instancias tradicionales de comunicación con los padres (por ejemplo, las reuniones de apoderados), la dinámica que predomina es la entrega de información. Generalmente se cita a los padres para “informar”: cómo se trabaja en el jardín, lo importante que es respetar algunas normas, algunos consejos para superar dificultades (generalmente de índole asistencial), etc. Promover un nivel mayor de participación requiere, entre otros aspectos, que la institución educativa cree los espacios para que esto suceda. En este sentido, parece necesario rescatar el espíritu propuesto en la Política de Participación de Madres, Padres y Apoderados (Mineduc, 2002).

La visión de los padres respecto a la participación también se encuentra en una etapa distinta a la propuesta en políticas, planes y programas. Esto lleva a plantearse la necesidad de sensibilizarlos respecto a la importancia de la intervención educativa temprana. El apreciar y valorar esta etapa educativa, llevaría a un interés que nace desde una convicción y no desde una teoría entregada desde el exterior.

En relación al tercer objetivo específico: **Caracterizar la percepción que tienen padres y educadores acerca de los facilitadores y obstaculizadores de la participación en los jardines infantiles que son centros de práctica final de las alumnas de Educación Parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Chile**, se puede concluir que los padres y educadores que participaron en este estudio tienen una determinada percepción de los facilitadores y obstaculizadores de la participación; y claramente se trata de una percepción relacionada con el contexto y el momento del estudio. La percepción de los padres se puede caracterizar como “conciencia de una necesidad” que al ser operacionalizada, refleja niveles básicos de participación.

Los padres ven pocos obstaculizadores para participar siendo el factor tiempo el más importante. Esto parece explicarse a partir de los cambios que ha sufrido la sociedad contemporánea: una sociedad organizada frente a valores de competencia y especificidad. El conflicto de los padres al intentar compatibilizar la vida familiar con el trabajo no es una realidad nueva.

El tiempo es una realidad que amerita un análisis más profundo. Desde la cosmovisión mecánica de Newton, el tiempo físico fue considerado absoluto y autónomo, concebido como una secuencia lineal y continua de unidades equivalentes. Luego, con la teoría de la relatividad propuesta por Einstein, se genera el concepto de simultaneidad del tiempo. No toda unidad de tiempo físico implica las mismas posibilidades: cada minuto es diferente en densidad a otro, de acuerdo a la emocionalidad del individuo que la vive, ya que predispone de una manera diferente para la acción en un mismo período de tiempo (Echeverría, 1996).

El desafío, por tanto, no se encuentra en crear instancias de participación que aumenten el stress familiar frente a las tareas y roles no cumplidos, sino en idear nuevas estrategias acordes a los tiempos, intereses y necesidades de los padres y las instituciones educativas. La efectividad de estos espacios dependerá de la capacidad de observar, evaluar y diseñar espacios emocionales adecuados. Pareciera importante focalizar la mirada en estos espacios emocionales de padres y educadores, cuando se trata de establecer alianzas y desarrollar un

trabajo en conjunto (JUNJI, 2003). En esta reflexión es necesario explicitar que no se trata de una superposición o cambio de roles entre padres y educadores, sino de promover el trabajo en equipo, respetando la experticia de cada uno de ellos. Es así como, desde diferentes perspectivas, se busca un fin común.

Cuando se observan los facilitadores percibidos por los padres, éstos se relacionan con los obstaculizadores menos mencionados; sin embargo, las frecuencias no son absolutamente consistentes. Esto último evidencia una cierta “inercia” que demuestra que los padres están haciendo lo que se les pide que hagan, más que teniendo una iniciativa propia.

Por parte de los educadores, no se observa un acuerdo entre la percepción de las alumnas en práctica y de las directoras en cuanto a los niveles de participación real y deseada, siendo mucho más exigente la percepción por parte de las alumnas en práctica. Esto podría sustentarse en el proceso reflexivo que llevan a cabo las alumnas que se encuentran terminando la carrera y que se centra en buscar una mirada crítica frente al contexto y al propio desempeño profesional. Las directoras, por su parte, están concientes que la participación de los padres es un indicador de calidad de su gestión: existen instrucciones precisas al respecto, lo que podría estar influyendo en las respuestas, tanto respecto a la participación real como a la deseada. Se podría decir que ellas responden más “positivamente” porque, en cierta medida, están evaluando su propia gestión. También se podría pensar que la realidad vital de directoras y alumnas en práctica son totalmente diferentes (etapa distinta en la construcción de la identidad profesional, desarrollo de competencias distintas, percepciones distintas de la sociedad...), por lo que esto podría explicar, en parte, estas diferencias.

Al finalizar estas reflexiones se recuerda el objetivo general de esta investigación: “Caracterizar y analizar la participación de los padres en los jardines infantiles que son centro de práctica final de las alumnas de educación Parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Chile.”

Al respecto, se puede afirmar que se trata de una problemática donde existen muchos desafíos que enfrentar, dadas las divergencias confirmadas entre los objetivos propuestos desde las políticas educativas y la percepción de padres o apoderados y educadores de los jardines infantiles que forman parte de la muestra de este estudio.

Pareciera que la percepción de la participación de los padres reflejada en este estudio, está llena de paradojas que muestran el camino a seguir investigando. Respecto a los padres:

Saben más de lo que quieren saber...

Colaboran más que lo que quieren colaborar...

Dan más opiniones que las que quieren dar...

Quisieran, sin embargo, tomar más decisiones que las que toman.

Haciendo una lectura global del estudio realizado, llama la atención la formulación del título: "LA PARTICIPACIÓN DE PADRES Y APODERADOS EN LOS JARDINES INFANTILES..." ¿Por qué hablar de la participación de los padres en el jardín y no de la participación del jardín infantil en el desarrollo de la vida familiar de sus niños? Esto demuestra lo enraizado que se encuentra la visión tradicional de la participación en el nivel preescolar, traicionando incluso a quienes estando insertos en el medio, creemos en la importancia de reflexionar y hacer propuestas concretas para que esta "vinculación" sea una variable que aporte a la calidad educativa.

3.5.2 Aportes y proyecciones.

Al llegar al final de este trabajo, se pueden identificar algunos aportes a la problemática de la participación de los padres.

Al tratarse de un área en la que los objetivos parecen claros, pero la evidencia empírica a nivel de la educación parvularia es vaga, se aportan algunas reflexiones como **análisis preliminares y descriptivos**.

Estos análisis pretenden establecer la base para **continuar una línea de investigación** sólida. Se han detectado algunas fortalezas (como por ejemplo, que los padres aspiran a un nivel de participación mayor) y algunas debilidades (por ejemplo, el que faltan estrategias tanto desde los padres como desde los educadores). La investigación futura puede tener distintas orientaciones: la formación de educadores capacitados para trabajar con las familias (la muestra incluye a alumnos de último año de la carrera); la profundización del diagnóstico de necesidades en los padres y la creación de estrategias de participación más adecuadas a ellas; la generalización de los datos aplicando el estudio a otros niveles socio-económicos; entre otras:

Otro aporte es el **marco teórico** presentado, ya que al ser una revisión bibliográfica exhaustiva y contingente a la realidad chilena, puede ser utilizada como base de estudio y reflexión para los estudiantes e investigadores del área.

El **instrumento de evaluación** de la participación, tanto en su versión para padres y apoderados como para educadores, es un aporte efectivo en lo metodológico. Se trata de un instrumento validado y que puede servir para el diagnóstico micro o macro institucional.

3.5.3 Límites del estudio.

Al finalizar la presentación de este trabajo es importante tener también presente las limitaciones que se detectaron en el estudio; algunas anticipadas desde la propuesta metodológica, y otras evidenciadas al analizar los resultados. Entre ellas cabe mencionar:

- Se trata de un estudio exploratorio descriptivo por lo que la posibilidad de generalizar las conclusiones, son muy restringidas.
- La muestra se limita a un contexto específico: el de los centros de práctica que reciben a alumnas de la carrera de educación parvularia de la P.U.C.
- A pesar de los buenos índices de evaluación del instrumento propuesto, análisis posteriores sugieren la necesidad de ampliar las categorías de respuesta. El que se planteen en forma dicotómica (sí o no) fue una decisión tomada a fin de simplificar

el trabajo para quien respondía. Sin embargo, el resultado de los datos recogidos podría enriquecerse al tener mayor variabilidad en las alternativas. En caso de estandarizarlo, habría que tener en cuenta esta debilidad y reformular el instrumento.

- La opción de utilizar los niveles de participación del CIDE, no significa que este marco teórico no tenga sus propias debilidades. Los niveles 4 y 5 se distinguen de los tres primeros al implicar una organización y acción de los padres como grupo y no como actores individuales. Difícil sería concebir un jardín infantil en que todos los padres tengan una participación tomando decisiones y controlando la eficacia de la gestión educativa.

REFERENCIAS

Acredolo, L. y Goodwyn, S. (2000) *Tope, tope, tun. Divertidos juegos que estimularán el desarrollo de su hijo*. Bogotá: Norma.

Aquino, M. & Maio, B. (1999). Los vínculos entre la escuela infantil y la familia: ¿sintonía de amor o relaciones peligrosas? *Revista Vínculos con la Familia*, (15), 42-57. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.

Arranz, F. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson Educación.

Aylwin, M. (2001). *Discurso inauguración del año escolar 2001*. Ministerio de Educación Chile. Santiago.

Aylwin, N. & Solar, M. (2002). *Trabajo social familiar*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Barnett, W.S., Frede, E.C., Mobasher, H. & Mohr, P. (1988). The Efficacy of Public Preschool Programs and Relationships of Programs Quality to Efficacy. *Evaluation and Policy analysis*, 10, (1), 37-49.

Barocio, R. (1999). *La participación de los padres de familia en el currículo de High Scope*. México: Trillas.

Bassedas, E. (2002). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: GRAO.

Benítez, Y.T. (2006). *Evaluación de la Participación de los Padres de Familia en la Escuela Primaria*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). México. Consultado en noviembre 20, 2006 en http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Resultados_Evaluaciones/Instrumentos/Manuales/01_man_eval_padres_prim.pdf

Bertalanffy, L.V. (1968). *System Theory: Foundations, development, applications*. Nueva York: Braziller.

Bitar, S. (2004). *Discurso de inauguración del año escolar*. Liceo San Juan Bosco. Santiago, Chile. Consultado en mayo 3, 2006 en <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=78142>

Blanco R., Umayahara M., y Rebeco O (2004). *Participación de las Familias en la Educación Infantil Latinoamericana*. UNESCO Santiago: Trineo.

Blas, H., Ortiz, V. & Barrón, A. (1994). *Matriz relacional de los Procesos Cognitivos: Nuevos paradigmas*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Brunner, J.J. & Elacqua, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Universidad Adolfo Ibáñez, Escuela de Gobierno. Santiago.

Canning, P.M. (1986). The Rain Daycare Project. *Canadian journal of Education*. 11, (1), 1-8.

Cantin, G. (2005). *Représentations de futures éducatrices en services de garde à l'enfance à l'égard de la relation avec les parents*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph. D.) en Sciences de l'éducation, option psychopédagogie. Université de Montréal.

Clarke- Stewart, A. (1993). *Daycare*. Cambridge: Harvard University Press.

Claus, R.N. & Quimper, B.E. (1988). *Prekindergarten Program Product Evaluation Report. 1987-1988. Saginaw Public Schools*. Department of Evaluation Services. Michigan. Microfiche ED301622 (E.P.C.).

Colbert, R.P. (1993). *How to pick up a Special Day Care Center*. A paper presented at the Fitchburg State College Time for a Change Parent/Neighborhood Conference. Microfiche ED363448 (E.P.C.).

Consejo Consultivo del PREAL (2006). *Cantidad sin calidad. Programa de Promoción de la reforma Educativa en América Latina y el Caribe*. PREAL.

Consultado en julio 15, 2006 en

http://www.preal.cl/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=268&Camino=63%7CPREAL%20PUBLICACIONES/262%7CInformes%20de%20Progreso%20Educativo/268%7CInformes%20Regionales

Crahay, M. (1991). *Childcare and Preschool effects: A review of Anglo-Saxon Evaluative studies Related to compensatory Education and Preschool Education*. Microfiche ED 349081 (E.P.C.).

Dahl, R. (1961). *Who governs? Democracy and power in an American city*. New Haven, CT: Yale University Press.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO, México D.F.

Deming, W.E. (1988). *Out of crisis: Quality, Productivity and Competitive Position*. Reino Unido: Cambridge University Press.

Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles: complémentarité de trois cadres conceptuels: Familles et école = Home-school relationships within a partnership goal: three complementary theoretical frameworks. *La Revue Internationale de l'éducation familiale*, 3, (1-2), 31-49.

Echeverría, R. (1996). *Ontología del lenguaje*. Santiago: Dolmen Ediciones.

Egido, I. (2000). La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. *Revista Iberoamericana de educación*, 22. Universidad autónoma de Madrid, España.

Epson, J., Idyll, J., Gruber L.C. & McGrath M. (1981). *An Impact Evaluation of Resource Access Projects 1980-1981*. Littlejohn (roy) Associates, Inc. Washington, D.C. Microfiche ED329585 (E.P.C.).

Escobar, C.M., Barnett, W.S. & Keith, J.E. (1988). A contingent Valuation Approach to Measuring the Benefits of Preschool Education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. January 1988, vol. 10, pp. 13-22.

Flamey, G., Gubbins, V. & Morales, F. (1999). *Los centros de padres y apoderados: Nuevos actores en el control de la gestión escolar*. CIDE, Santiago, Chile.

Florenzano, R. (1994) *Familia y Salud de los jóvenes*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Gagné, P. (1993) *Le Kaléidoscope de la Qualité, Outil d'évaluation des services de garde en garderie*. Collection de ressources et petit enfance. Les Publications du Québec. Council for Early Childhood Professional Recognition.

Gento, S. (1994) *Participación en la gestión educativa*. Madrid, España: Editoriales Morata.

Guiñez, L. (2002) *Los círculos de calidad: una estrategia de colaboración entre familia y escuela*. Tesis de grado para optar al título de Magíster en educación, Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Henderson, A.T. & Berla, N. (Eds.) (1994). *A new generation of evidence. The family is critical to student achievement*. National Committee for Citizens in Education. Washington, D.C. USA.

Hermosilla, B. (1999). *La Educación Parvularia en la Reforma: Una contribución a la equidad*. República de Chile, Ministerio de Educación, División de Educación General, Unidad de Educación Parvularia. Santiago: Impresos Universitaria.

Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hernández, V.; Merino, E. & Reyes, M. (2002). *Aprendiendo a trabajar con la familia y la comunidad*. Universidad Católica Raúl Silva Henríquez, documento proyecto Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID). Santiago, Chile.

Hidalgo, C. & Carrasco, E. (1999). *Salud Familiar: un modelo de atención Integral en la Atención Primaria*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Hohmann, M.; Banet, B. & Weikart, D. (1984). *Niños pequeños en acción: manual para educadoras*. México: Trillas.

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) (2003). *Política de trabajo con madres, padres, apoderados y comunidad: orientaciones 2003*. Departamento técnico. Gobierno de Chile. Santiago.

Junta Nacional de jardines Infantiles (JUNJI) (2005). *Hacia un sistema de acreditación de calidad. Salas cunas y Jardines infantiles*. Departamento técnico. Gobierno de Chile. Santiago.

Keith, P. & Fortune, J. (1993). *Establishing Rural Even Star Programs: Lessons Learned from a demonstration Project*. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association. Atlanta, G.A. Microficha ED357912 (E.P.C).

López, E. (2006). Educación compensatoria: efectos recientes de un estudio clásico (High/Scope). *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12, (1). Consultado en enero 23, 2007 en:
http://www.uv.es/RELIEVE/v11n2/RELIEVEv12n1_5.htm.

Ministerio de Educación (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Gobierno de Chile. Unidad de Currículo y Evaluación. Santiago: Ediciones Salesianos.

Ministerio de Educación (2002). *Política de participación de padres, madres y apoderados en el sistema educativo*. Ministerio de Educación. División de Educación General. Santiago.

Ministerio de Educación (2006). *Programa educando los primeros años: una propuesta para la familia*. Gobierno de Chile. Unidad de Educación Parvularia y OREALC. Santiago.

Ministerio de Planificación (2003). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN). Principales Resultados Infancia y Adolescencia*. Gobierno de Chile. Santiago.

Morales, F. (1998) *Participación de Padres en la Escuela: Componentes para la Formación de Profesores*. CIDE. Santiago.

National Academy of Early Childhood Programs (NAYEC) (1983). *How to Choose a Good Early Childhood programs*. 39, (1), 28-32.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2001). *The new economy; Beyond the Hype*. Paris.

Pacheco, P. et. al. (2005). *Educación Preescolar. Estrategia Bicentenario*. Escuela de Gobierno Universidad Adolfo Ibáñez, Ministerio de Educación, Fundación Integra, Junta Nacional de Jardines Infantiles. Santiago.

Papa Juan Pablo II (1983). *Carta de los Derechos de la Familia. Encíclica Familiaris Consortio*. Santa Sede. Roma.

Peck, J.T.M., Caig, G. & Sapp, M.E. (1988). Kindergarten Policies. What is best for children? *NAEYC Research Monographs of the National Association of Young Children*, Volume 2. Consultado en noviembre 12, 2006 en

http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED299045&ERICExtSearch_SearchType_0=no&acno=ED299045

Pulpeiro, S. (1999). La escuela y los padres: encuentros y desencuentros. *Revista Vínculos con la Familia*. (15), 3-19. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Quay, L.C. & Kaufman-Mc, M.M. (1993). *Georgia Prekindergarten Program Evaluation*. Microfiche ED373868 (EPC).

Rachal, A. & Abshire, B. (1990). *State Funded Program for High-Risk Four years old, 1980-90*. Louisiana State. Department of Education, Baton Rouge. Office of Research and Development. Microfiche ED329585 (E.P.C.).

Reveco, O. (2000). La Participación de la Familia en la Educación Parvularia en el contexto de las reformas. *Compilación Encuentro Familia Escuela*. Universidad Católica de Valparaíso. Chile

Rodrigo, M. J. & Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.

Rodríguez, G., Gill, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Málaga: Aljibe.

Santelices, L. & Scagliotti, J. (2001). *El educador y los padres: estrategias de intervención educativa*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Servicio Nacional de la Mujer (1994). *Informe de la Comisión Nacional de la Familia*. Gobierno de Chile. Santiago.

Sevigny, K. (1987). *Thirteen Years After Preschool. Is Here a Difference?* Detroit Public Schools, Mi. Office of instructional Improvement. Microfiche ED299287 (E.P.C.).

Silva, M. & Suárez, V. (1990). *Comunicación entre padres y maestros: un problema a resolver*. Documentos de apoyo a la docencia. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.

Stickey, B.D & Plunkett, V.R.L. (1983). Closing The Gap: A Historical Perspective on the Effectiveness of compensatory Education. *Phi Delta Kappan*, 65, (4), 287-290.

UNESCO (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtien, Tailandia.

UNESCO (2001) *Estado de la población mundial. Primera infancia*. División de comunicaciones. UNICEF.

UNICEF (2001). *Estado mundial de la infancia 2001*. Primera Infancia, División de comunicaciones, UNICEF N.Y.

UNICEF (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. UNICEF Chile.

U.S. Department of Education (1994). *Strong families, strong schools: building community partnerships for learning*. Washington D.C. ED 371 909.

Valverde, P. (1999). Actitudes y Valores educativos de Padres y Educadores y la Adaptación Social del Niño en edad Preescolar. *Boletín de investigación Educativa*, 14. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.

Wallace, S. (1984) *Prekinder Program 1983-1984*. Fort Worth Independent School district, Texas. Department of research and Evaluation. Microfiche ED257841 (E.P.C.).

Yagi, K. (1985). *Early Childhood Education Program in the Portland Public Schools, 1985-1986. Evaluation Report*. Portland Public Schools, OR. Research and evaluation Dept. ECIA, Chapter I. Microfiche ED266163 (E.P.C.).

CAPITULO IV

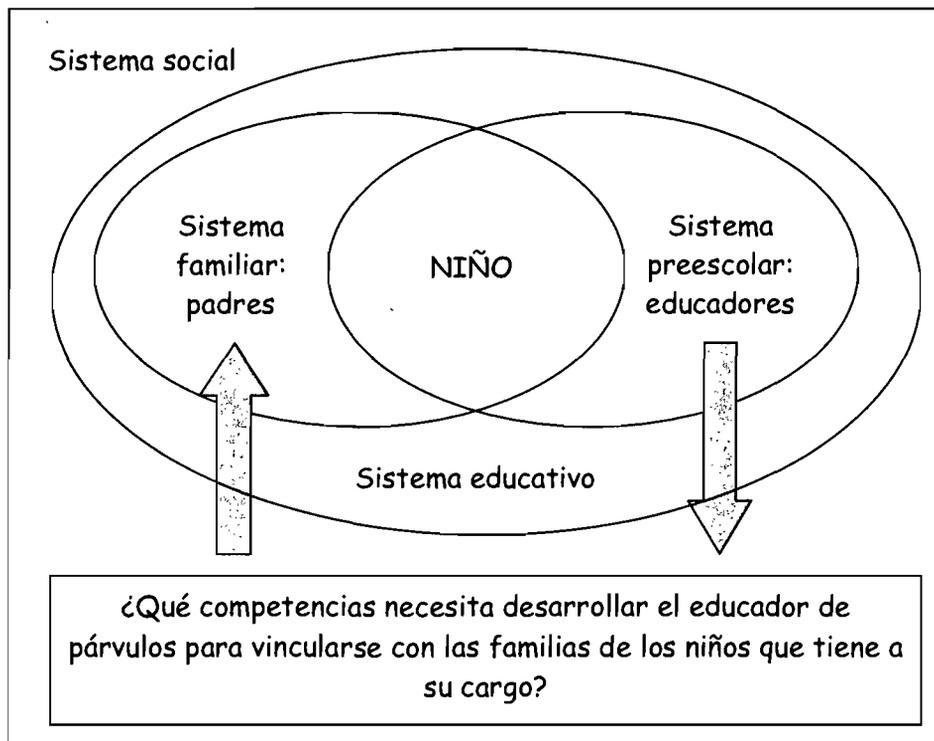
ARTÍCULO 3

**“LAS COMPETENCIAS DEL EDUCADOR DE PÁRVULOS
PARA EL TRABAJO CON LA FAMILIA Y LA
COMUNIDAD”**

INTRODUCCIÓN

Este artículo es el tercero de una serie de tres artículos situados en el contexto de la interacción entre dos sistemas: la familia y la educación preescolar, y quiere ser un estudio sobre las competencias del educador de párvulos para trabajar con las familias de los niños que tiene a cargo.

Figura 3.1
"El contexto general del estudio"



4.1 El problema de investigación

4.1.1 Antecedentes del problema

Como ha sido planteado en los artículos 1 y 2 de este estudio, la participación de los padres parece ser una de las variables importantes a considerar cuando se busca una educación de calidad. Como fue diagnosticado en el artículo 2, los padres participan especialmente en los niveles de información y colaboración, los más básicos de acuerdo a lo planteado en el modelo del CIDE (Flamey, Gubbins y Morales, 1999). Según estos resultados los padres no están interesados en tener más información desde el jardín infantil y quisieran participar más en la consulta y toma de decisiones.

La experiencia muestra, paradójicamente, que los canales tradicionales de comunicación entre el educador y los padres están esencialmente centrados en la entrega de información, siendo el educador quien la entrega y donde los padres tienen un bajo nivel de participación.

Como fue planteado en las conclusiones del artículo 2, parece razonable pensar que los educadores de párvulos (en el contexto chileno) egresan después de cuatro años de formación universitaria, como especialistas en la edad infantil. Sin embargo cuentan con pocas herramientas para relacionarse con los padres y las familias de los niños, quienes son, en definitiva, sus colaboradores.

Este artículo quiere ser un aporte respecto al estudio de las competencias del educador de párvulos en el área específica de su trabajo y relación con las familias. Es importante destacar que, al momento de escribir este artículo, los resultados obtenidos se entregan en un contexto de cambio y redefinición de la educación en varios niveles:

- En primer lugar, el contexto nacional chileno ha presentado durante 2006 una serie de debates a nivel nacional respecto al sistema educativo. Este debate se consolidó a partir de las movilizaciones de los estudiantes secundarios, lo que dio origen a que la Presidenta Bachelet convocara una Comisión de estudio y propuesta sobre el

problema, la que entregó su Informe Final a fines del año 2006 (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006).

- En segundo lugar, el contexto de la primera infancia chilena: En octubre, la presidenta Bachelet dio a conocer la creación del nuevo Sistema de Protección Integral a la Primera Infancia "Chile Crece Contigo", destinado a acompañar y apoyar a todos los niños y niñas y sus familias, desde la gestación hasta que ingresan a prekinder. Chile crece contigo, es fruto del trabajo del Consejo Asesor Presidencial para las reformas de las políticas de la Infancia y la posterior labor del Consejo de Ministros para la Infancia. Funcionará de manera coordinada desde el nivel municipal, asegurando un conjunto de prestaciones y servicios básicos adecuados a las necesidades de cada etapa de desarrollo del niño (Gobierno de Chile, 2006).

- En tercer lugar, el contexto de cambio de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, desde donde se ha realizado este estudio. En enero 2007, el Rector de la Universidad, Pedro Pablo Rosso, comunicó a los académicos de la Facultad de Educación la propuesta de una serie de líneas de reflexión y cambio. Para liderar este proceso de cambio, nombró a Erika Himmel como Decana Interina. Una de las líneas de reflexión y cambio es justamente la reformulación de los programas de formación de Pre-grado, entre los que se encuentra el Programa de Educación Parvularia.

Este contexto de cambio favorece la acogida de los resultados de este estudio, ya que se trata de un momento en el cual convergen voluntades políticas y económicas en pro de mejorar la calidad de la educación chilena, específicamente, en la formación de los educadores, entre otros.

El presente artículo comprende cuatro capítulos. El primero corresponde al desarrollo del problema de investigación y presenta los antecedentes disponibles y algunas precisiones frente al concepto de competencia. El segundo capítulo desarrolla el diseño metodológico

de esta parte del estudio, presentando la muestra, los instrumentos y las técnicas utilizados en la recolección de datos. El tercer capítulo, comprende la presentación de los resultados. Y finalmente, el cuarto capítulo discute los resultados en función del marco teórico y del contexto, cerrando el artículo con las limitaciones, aportes y proyecciones detectados en el estudio.

4.1.2. Precisiones del concepto de competencias: Marco teórico

4.1.2.1 Origen del concepto de competencia

De acuerdo a la recopilación hecha por Larraín y González (consultado en septiembre 14, 2006), el origen del concepto de competencias podría situarse en 1973 cuando el Departamento de Estado de los Estados Unidos decidió realizar un estudio orientado a mejorar la selección de su personal. Este estudio fue encomendado a David McClelland, profesor de Harvard muy reconocido en ese momento como un experto en motivación. McClelland logró confeccionar un marco de características que diferenciaban los distintos niveles de rendimiento de los trabajadores, a partir de una serie de entrevistas y observaciones. El análisis buscaba detectar las características presentes en las personas a seleccionar, que podrían predecir el éxito de su desempeño laboral. Como variable se consideró el desempeño en el puesto de trabajo de un grupo de personas consideradas eficientes y eficaces laboralmente.

Luego de un período de estudio se llegó a la conclusión que un buen desempeño en el puesto de trabajo estaba relacionado con características propias de las personas, con sus competencias. Por tanto, los criterios utilizados normalmente como principales factores de selección de personal, fueron aspectos como los conocimientos y habilidades, junto a la experiencia laboral previa.

Desde los años 80, a consecuencia de las transformaciones económicas que caracterizaron al mundo de estos años, se comenzó a aplicar el concepto de competencias. Según Larraín y González (consultado en septiembre 14, 2006), habrían sido Inglaterra y Australia los países precursores en la aplicación del enfoque de competencias. Ellos lo vieron como una

herramienta útil para mejorar las condiciones de eficiencia, pertinencia y calidad de la capacitación laboral, y de este modo mejorar la productividad de su gente como estrategia competitiva.

4.1.2.2 Distintos enfoques del concepto de competencias

De acuerdo a lo que concluye Weinert (2000, en Nanzhao, consultado en enero 4, 2007) luego de realizar un inventario de las múltiples maneras en que el concepto de competencia es utilizado, no existirían bases científicas para una definición o clasificación teóricamente fundada. Existen muchos enfoques teóricos diferentes y los resultados varían según el punto de vista y los objetivos subyacentes asociados al uso del término, lo que se puede observar tanto en el debate científico como en el discurso público. (Rychen y Salgnik, 2001). De acuerdo al análisis que hace Martineau (2006), no sólo hay diferencias desde el punto de vista adoptado, sino que el concepto en sí es polivalente y complejo.

Según lo planteado por Fernando Vargas (2002) se podrían distinguir dos polos en la concepción de la competencia laboral: en un extremo se ubicarían la codificación de tareas y actividades y la elaboración de fichas descriptivas de tales tareas; y al otro extremo, se ubicaría aquella concepción generalista del concepto, el cual tiende a definir la competencia en una sola palabra, usualmente asociada a una conducta o comportamiento.

Es un dato real y un hecho comprobado que el tema de la formación por competencias está instalado en la agenda actual de la discusión política educativa, y se plantea, al menos por algunos sectores más funcionales al modelo económico y social dominante en el mundo globalizado, como el desafío mayor para mejorar las prácticas educativas (Pinto, 2005).

Philippe Perrenoud, uno de los autores clásicos en el tema, plantea que la competencia tiene su origen en el trabajo humano y en la educación, y que el “Management” sólo ha ayudado a que se desarrolle. Es decir, aunque la competencia tenga un lugar en el mundo económico, su origen no se encuentra sólo en él (Martineau, 2006).

Le Boterf es otro autor reconocido por su aporte en el tema. Él plantea que, desde el punto de vista de la empresa, la competencia que se considera es la competencia profesional. A diferencia del área educativa, donde la competencia no se organiza en función del objetivo de producir competencias profesionales, sino contrariamente, puede probablemente desarrollar otro tipo de competencias, y donde debería sobretodo desarrollar los recursos; es decir, conocimientos teóricos, la cultura general, los métodos de trabajo, los valores... los que luego podrían hacer su aporte a la construcción de competencias profesionales. Martineau precisa que este planteamiento es válido para la educación en general ya que la educación profesional se centra en la preparación al ejercicio de competencias profesionales. Aunque las competencias desarrolladas en las empresas y las del área educativa son diferentes, se mantienen en común sus características esenciales tales como la originalidad, la eficacia y la integración. (Martineau, 2006).

4.1.2.3 Distintos modelos de competencias

En un mundo global, distintas instituciones han empezado a concertar criterios de formación con el sector productivo, de acuerdo con las tendencias y políticas de desarrollo económico y social, aumentando la apertura de programas de formación complementaria a profesionales o técnicos.

Como consecuencia de estos planteamientos acerca de las nuevas realidades en el sector productivo y los retos que impone el uso de las nuevas tecnologías, varios países han definido sus propias comprensiones sobre las competencias. Estas definiciones fueron presentadas por Luís Enrique Salcedo, en un encuentro de vicerrectores académicos realizada en Bogotá en Agosto de 2004. El cuadro n.3.1 presenta el concepto adoptado por cada país y la clasificación de la competencia asociada a dicho concepto.

Cuadro n.3.1
 “Países y modelos de competencias”

País	Concepto	Clasificación
Alemania	Persona capaz de solucionar problemas.	Técnica, metodológica, social y participativa
Australia	Persona que posee atributos para el desempeño del trabajo de acuerdo con la norma apropiada.	Industriales, que cruzan la industria, generales y claves
Estados Unidos	Atributos que el empresario de alto rendimiento de hoy busca en los empleados del mañana.	Prácticas y fundamentales
Canadá	Diversidad de definiciones.	Académicas (habilidad para comunicarse de manera efectiva, para resolver problemas y para aprender en forma continua), de desarrollo personal (motivación actitudes y comportamientos positivos, disposición para cambios en el ámbito laboral) y para trabajar en equipo (toma de decisiones en forma oportuna)
México	Persona que posee habilidades conocimientos y destrezas y la capacidad para aplicarlos en varios contextos y organizaciones laborales.	Básicas, genéricas y específicas
Europa	Las competencias (genéricas y específicas) y los resultados del aprendizaje deberían corresponder a las cualificaciones últimas de un programa de aprendizaje. (Proyecto Tuning).	Genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y específicas

(Adaptación Salcedo, 2004)

En el modelo **alemán**, se entiende como competente a aquella persona que es capaz de solucionar un problema. La competencia profesional la posee quien, disponiendo de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede asimismo, resolver los problemas profesionales en forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional. Es así como se definen competencias

técnicas, las que hacen referencia al dominio de las tareas y contenidos del ámbito de trabajo propio, y de los conocimientos y destrezas necesarios para ello. Por su parte, las competencias metodológicas, se refieren a saber reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, encontrando vías de solución y estrategias de transferencia adecuadas para las experiencias adquiridas con otros problemas del trabajo. La competencia social se relaciona con saber colaborar con otras personas, en forma comunicativa y constructiva, mostrando un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal. Por último, la competencia participativa, que implica saber participar en la organización, y la capacidad de organizar, decidir y aceptar responsabilidades (Salcedo, 2004).

El modelo de competencia en **Australia** concibe a la persona competente como aquella que posee los atributos necesarios (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) para el desempeño del trabajo, de acuerdo con la norma apropiada. Incluye también la capacidad de transferir y aplicar destrezas y conocimientos a nuevas situaciones y condiciones de trabajo. Entre ellas se distinguen las competencias industriales (que se refieren a un área ocupacional específica), las transversales (que son comunes a varias áreas ocupacionales), las generales (que tienen como propósito apoyar y fortalecer el desempeño del trabajador) y las competencias claves (que van más allá del desempeño efectivo, incluyendo cualidades esenciales de la vida adulta; por ejemplo, la organización de la información, la comunicación de ideas, el trabajo en equipo, entre otras) (op.cit).

Las competencias en **Estados Unidos** son entendidas como atributos que el empresario de alto rendimiento de hoy busca en los empleados del mañana. Entre ellas se encuentran las competencias prácticas, relacionadas con el saber hacer (por ejemplo, la identificación, organización, proyección y asignación de recursos, la capacidad de trabajar con otros, la capacidad de recibir y dar información, entre otros); las competencias fundamentales, relacionadas con habilidades (leer, escribir, escuchar y expresarse, entre otras), habilidades racionales (pensar creativamente, tomar decisiones...) y calidades personales (responsabilidad, autoestima, sociabilidad, autocontrol, integridad, honradez) (op. cit.).

En **Canadá**, el autor (op. cit.) distingue gran variedad de posiciones, a pesar de lo cual llega a identificar las competencias académicas (entendidas como la habilidad de comunicarse de manera efectiva, resolver problemas en forma analítica y mantener una formación continua); las competencias de desarrollo personal (relacionadas con la motivación para progresar mediante comportamientos positivos, confianza y autoestima); y las competencias para trabajar en equipo (entendida como la habilidad para trabajar con otro en pos de un objetivo planificado).

El modelo **mexicano** plantea que una persona es competente cuando posee un repertorio de habilidades, conocimientos y destrezas, y la capacidad para aplicarlos en una variedad de contextos y organizaciones laborales. Esta aptitud se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que son expresadas en el saber, el hacer y el saber-hacer. Estas competencias se clasifican en: competencias básicas (referidas a comportamientos elementales asociados a la capacidad de lectura, expresión y comunicación verbal y escrita, entre otras); competencias genéricas (las referidas a comportamientos asociados con desempeños comunes a una gran cantidad de ocupaciones, como, por ejemplo, la capacidad de trabajar en equipo, de programar, negociar...); y competencias específicas (relacionadas con comportamientos asociados a conocimientos de índole técnico, vinculados a un cierto tipo de área y de lenguaje) (op. cit.).

Desde la **perspectiva europea**, se encuentra el proyecto Tuning (2001). Este proyecto tenía como objetivo abrir áreas de reflexión y trabajos conjuntos a nivel universitario, especialmente en torno a: el nuevo paradigma educativo, la necesidad de calidad y el incremento del acceso al empleo y a la ciudadanía responsable, y a la creación del espacio europeo de educación superior.

En el Proyecto Tuning el concepto de las competencias y las destrezas se entienden como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al

conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. En este contexto, poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza o al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma. Las competencias pueden ser verificadas y evaluadas, esto quiere decir que una persona corriente no posee ni carece de una competencia en términos absolutos, pero la domina en cierto grado, de modo que las competencias pueden situarse en un continuo. (Tuning Educational Structures in Europe, 2003)

El proyecto Tuning implicó la aplicación de 7125 cuestionarios a graduados (n=5183), empleados (n=944) y académicos (n=998). Las competencias fueron divididas en dos tipos: competencias genéricas (que en principio son independientes del área de estudio y comprenden las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas) y las competencias específicas (para cada área temática y que se especificaron para el primer y segundo ciclo).

Esta revisión muestra una variedad de enfoques frente al problema. Antes de determinar la definición por la cual se optará en este artículo, se quiere revisar el tema dentro del contexto chileno, específicamente en el marco de la formación de educadores de párvulos.

4.1.2.4 Las competencias del educador de párvulos en el contexto chileno

El programa Educación-Gestión Escolar de la Fundación Chile, tiene como propósito transferir al sistema educacional diversos recursos que potencien efectivamente el mejoramiento de la calidad. En este contexto, ha hecho una propuesta del perfil de competencias de los distintos cargos que se constituyen dentro de la gestión escolar, entre ellos, el de Educador de párvulos.

La descripción que se plantea frente al cargo de “educador/a de párvulos” es: “profesional de la educación que busca favorecer aprendizajes de calidad en los primeros años de vida,

desarrollando aspectos claves como los vínculos afectivos, la confianza básica, la identidad, el lenguaje, la sensomotricidad, el pensamiento concreto y la representación simbólica” (Fundación Chile, 2006. p.2).

La definición de competencias comprende competencias funcionales y conductuales, las que se pueden ver desglosadas en el cuadro n.2.

Cuadro n.3.2
“Listado de Competencias del Educador de párvulos”

Competencias funcionales	Realizar labores administrativas docentes.
	Reportar y registrar evolución académica de los estudiantes.
	Involucrar colaborativamente a los apoderados de Educación Parvularia en el proceso educativo.
	Implementar planes de acción preventivos y de desarrollo de los niños y niñas de Educación Parvularia en las actividades del establecimiento.
	Planificar la clase y metodologías de aprendizaje.
	Organizar un ambiente estructurado y estimulador del aprendizaje en Educación Parvularia.
	Realizar clases efectivas.
	Adecuar estrategias de enseñanza para el aprendizaje.
	Evaluar los aprendizajes.
	Mejorar las estrategias de acuerdo a los resultados.
	Gestionar proyectos de innovación pedagógica.
Competencias Conductuales	Compromiso ético-social.
	Orientación a la calidad.
	Autoaprendizaje y desarrollo profesional.
	Liderazgo pedagógico.
	Responsabilidad.
	Trabajar en equipo.
	Iniciativa e innovación.

(Adaptación, Fundación Chile, 2006)

La competencia que se relaciona con el trabajo del educador de párvulos con la familia es “Involucrar colaborativamente a los apoderados de Educación Parvularia en el proceso educativo”. Ésta se describe como la “capacidad para generar en los apoderados una actitud comprometida con los valores y actividades de la Institución” (Fundación Chile, 2006. p.7).

El desempeño estándar de esta competencia es descrito como:

1. Realiza talleres para difundir el Proyecto Educativo Institucional, asociándolo a la responsabilidad de los padres y la escuela en el desarrollo integral de los niños y niñas.
2. Planifica y desarrolla reuniones de apoderados con objetivos claros, asignándoles responsabilidad en la presentación de temas de formación.
3. Entrevista periódicamente a los apoderados de niños y niñas cuyo proceso de aprendizaje presenta dificultades, contando con todos los datos sistematizados, para informar acerca de su propio progreso y consensuar estrategias remediales en las que asuman su responsabilidad como padres.
4. Recibe a los padres, y les informa de la metodología de trabajo, lo que facilita la transición de un curso o nivel a otro.
5. Invita a los padres y apoderados a participar en diferentes actividades junto a sus hijos.
6. Involucra a los apoderados en la relación con el entorno, solicitando su colaboración en acciones solidarias del curso (Fundación Chile, 2006).

El desempeño destacado de esta competencia está planteado como:

1. Realiza talleres con los padres para capacitarlos en las metodologías más adecuadas para apoyar el aprendizaje de sus hijos.
2. Está dispuesto a impulsar las iniciativas de los padres que puede significar mayor inversión de trabajo y tiempo, en forma voluntaria.
3. Lidera la participación de los padres con el aporte de ideas nuevas, la participación, el entusiasmo y la acogida de todos.
4. Solicita y considera los aportes y la evaluación que hacen los padres de su trabajo.

5. Encuentra diferentes formas de mantener abierta la comunicación con los padres y apoderados para recibir aportes y sugerencias (Fundación Chile, 2006).

Los conocimientos básicos que debería manejar el educador de párvulos en esta competencia serían:

1. Proyecto educativo institucional.
2. Reglamentos internos del establecimiento.
3. Información histórica y actual de cada estudiante y familia.
4. Características de la familia con hijos en la primera infancia.
5. Técnicas de tutoría para trabajar con padres.
6. Técnicas de trabajo grupal.
7. Técnicas de entrevista.

A pesar de lo riguroso y completo del trabajo realizado por la Fundación Chile en cuanto a la definición del rol del educador, las competencias con que debe contar, y el nivel de desempeño estándar y destacado de cada uno de ellas, la experiencia nos muestra que éste no es muy considerado, en la formación inicial de educadores de párvulos, como se podrá observar a continuación, principalmente porque las instituciones formadoras no tienen, o aún están formulando, un modelo de formación basado en competencias.

4.1.2.5 La formación inicial de educadores de párvulos en Chile.

Es escasa la literatura chilena disponible sobre la formación de educadores de párvulos en Chile. Aunque el Informe Brunner (1995) y el Informe de la OECD (2004) muestran la formación de profesores como un punto crítico, no hay mención especial sobre la formación de Educadores de Párvulos. El texto sobre Educación preescolar: “Estrategia Bicentenario” (Pacheco y otros, 2005), señala que los educadores poseen una preparación insuficiente para llevar a cabo trabajos en sectores de menores recursos, lo que es producto de una formación académica que trata muy someramente el trabajo con la familia y la comunidad.

En mayo de 2006, Juan Eduardo García Huidobro presentó el resultado de su investigación sobre la Formación Inicial de Educadores de Párvulos en Chile. A continuación se presentan algunos elementos de su diagnóstico, principalmente porque se trata de un estudio que abarca el análisis de la formación inicial en varias universidades, porque se trata de un trabajo hecho en 2006, y es porque es un primer diagnóstico de la formación de educadores para este nivel educativo. Sin embargo, se deben considerar también, algunas de las debilidades o aspectos a discutir de dicho estudio, tales como los criterios de selección de la muestra y el análisis que se hace de los cursos que se imparten en las distintas mallas curriculares.

Como antecedente es importante contextualizar el sistema escolar chileno notando que en él trabaja un total de 140.642 profesores y profesoras, de los cuales 120.234 son docentes de aula y 20.234, personal directivo y técnico. De ellos, 11.027 son educadores de párvulos (9.997 se desempeñan en el aula y 1.030 en otras labores. El 50,5% de los educadores trabajan en establecimientos municipales, el 28,1% en escuelas particulares subvencionadas y el 21,4% en colegios pagados. El 96% del personal que trabaja en el sistema está titulado (181 son hombres). En JUNJI e Integra, por su parte, trabajan otros 2.280 educadores de párvulos. La matrícula de párvulos en el sistema escolar en 2003 era de 286.381, y de ellos 260.000 tenía 5 o 6 años.

En 2006, 14.807 estudiantes se encontraban cursando la carrera de educación parvularia, lo que representa alrededor de 20% de los alumnos de educación y un 3% de los estudiantes de educación superior del país. Esta carrera se ofrece en 50 instituciones de educación superior y en 125 sedes distintas.

Cuadro n.3.3
 “Oferta de vacantes de educación superior en educación parvularia”

	Instituciones	Sedes	%	Matrícula*	%	Vacantes	%	Arancel
UCR	18	26	20,8	793	22,59	962	25,3	\$1.228.131
UPR	27	74	59,2	1.805	51,40	1.426	37,4	\$1.423.714
IP	5	25	20,0	913	26,00	1.420	37,3	\$821.250
Totales	50	125	100	3.511	100	3.808	100	

UCR: Universidades del Consejo de Rectores

UPR: Universidades Privadas

IP: Institutos profesionales

* Matrícula de la carrera de Educación Parvularia correspondiente al año 2004

(Adaptación García Huidobro, 2006)

En el estudio de García Huidobro (2006) se revisaron las mallas curriculares de formación profesional de 13 universidades, a partir de sus respectivas páginas web. Las universidades participantes pueden ser identificadas en el cuadro n.3.4.

Cuadro n.3.4
 “Universidades participantes en el diagnóstico de García Huidobro”

SIGLA	Nombre de la Universidad	Nombre de la Carrera
U.Chile	Universidad de Chile	Educación Parvularia y Básica Inicial
PUC	Pontificia Universidad Católica de Chile	Educador de Párvulo y Licenciado en Educación
UMCE	Universidad Metropolitana Ciencias de la Educación	Pedagogía en Educación Parvularia
PUCV	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Educación Parvularia
UEDC	Universidad de Concepción	Educación Parvularia
UPLA	Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	Educación Parvularia y Licenciatura en Educación
UFT	Universidad Finis Terrae	Educación Parvularia
U.del Mar	Universidad del Mar	Educación Parvularia
USSH	Universidad católica Raúl Silva Henríquez	Educación Parvularia
UAH	Universidad Alberto Hurtado	Educación Parvularia
UBO	Universidad Bernardo O'Higgins	Educación Parvularia
UPA	Universidad del Pacífico	Pedagogía en Educación Parvularia
U.Andes	Universidad de los Andes	Educación Parvularia

(García Huidobro, 2006. p.6)

Los cursos que conforman las mallas curriculares fueron clasificados como:

- **Cursos de formación general (CFG):** son aquellos cuyos contenidos se refieren a aspectos orientados a ampliar el horizonte cultural y proveer a los estudiantes de más categorías para acceder a otros conocimientos y para interpretar los contextos en que viven: el mundo actual, la sociedad y la educación en general.
- **Cursos optativos (CO):** se trata de aquellos cursos que eligen los estudiantes del conjunto de cursos que ofrecen otras facultades de la universidad en que estudian. Supuestamente, su propósito central es ampliar o profundizar la formación en temáticas de interés de los estudiantes.
- **Cursos de ciencias de la educación (CCE):** esta categoría corresponde a los cursos referidos a los fundamentos y concepciones antropológicas y psicológicas relacionadas a las corrientes educativas contemporáneas, y a los cursos que buscan el conocimiento del educando y de su proceso de aprendizaje.
- **Cursos de formación profesional (CFP):** están dirigidos específicamente a entregar elementos de formación pedagógica, además de estrategias y herramientas con una aplicación más directa en la tarea educativa. Se incluyen aquí las prácticas profesionales (García Huidobro, 2006).

Cuadro n.3.5
"Mallas curriculares"

		Cursos Formación General		Cursos Optativos		Cursos Ciencias de la Educación		Cursos Formación Profesional		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
		Universidades del Consejo de Rectores	U. de Chile	4	8,7	6	13,0	8	17,4	28	60,9
PUC	2		5,4	6	16,2	3	8,1	26	70,3	37	100
UMCE	5		13,5	0		2	5,4	30	81,1	37	100
PUCV	3		9,4	0		2	6,3	27	84,4	32	100
UDEC	1		3,8	9	34,6	1	3,8	15	57,7	26	100
UPLA	8		20,0	0		5	12,5	27	67,5	40	100
Universidades Privadas	UFT	3	7,0	0		4	9,3	36	83,7	43	100
	U.del Mar	4	11,4	0		5	14,3	26	74,3	35	100
	UCSH	5	15,6	0		5	15,6	22	68,7	32	100
	UAH	12	36,4	0		3	9,1	18	54,5	33	100
	UBO	7	13,0	8	14,8	5	9,2	34	63,0	54	100
	U.Pacifico	4	8,5	0		6	8,5	39	83,0	47	100
	U.Andes	11	35,5	0		6	19,4	14	45,2	31	100
TOTAL	69	14,0	29	6,0	53	10,8	342	69,4	493	100	

(García Huidobro, 2006. p.8)

Otro análisis hecho en el estudio corresponde a revelar la homogeneidad o heterogeneidad de las ofertas de formación. Para esto, se numeró las veces en que se repite un mismo curso en las mallas curriculares de las distintas universidades.

Cuadro n.3.6
"Cursos dictados en las distintas mallas curriculares, según área de formación"

	Cursos de Formación general		Cursos de Ciencias de la Educación		Cursos de Formación Profesional		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Se dicta solo en una malla	11	44,0	0	0	14	30,4	25	32,0
Se dicta en 2 a 3 mallas	4	16,0	2	28,6	8	17,4	14	18,0
Se dicta en 4 a 6 mallas	6	24,0	2	28,6	9	15,2	15	19,2
Se dicta en 7 a 9 mallas	3	12,0	1	14,3	10	21,7	14	17,9
Se dicta en 10 a 12 mallas	1	4,0	1	14,3	6	13,0	8	10,2
Se dicta en todas las mallas	0	0	1	14,3	1	2,2	2	2,6
TOTAL	25	100	7	100	46	100	78	100

(García Huidobro, 2006. p. 8)

El cuadro n.3.6 muestra una fuerte heterogeneidad: sólo dos cursos, de un total de 78, se dictan en todas las mallas y en el otro extremo un tercio de los cursos se imparten en una sola universidad. Los dos cursos más comunes en las mallas curriculares son “Psicología del niño” y “Práctica profesional”. De acuerdo a lo planteado por García Huidobro (2006), esto estaría indicando una gran dispersión y carencia de un sentido común constituido sobre lo que debe ser la formación de los educadores(as).

4.1.2.6 Opción de una definición frente al concepto de competencias

Con el fin de optar por una definición del concepto de competencias, se tomarán la reflexión realizada por Larraín y González (consultado en septiembre 14, 2006) en su documento sobre formación universitaria por competencias, y el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI (Delors, 1996).

Desde una visión muy universal, se tendrán en cuenta los “cuatro pilares de la educación” recomendados por la UNESCO para la educación del siglo XXI (Delors, 1996):

- **Aprender a conocer:** concertar entre una cultura general suficientemente amplia y los conocimientos particulares de las diferentes disciplinas, en torno a problemas e interrogantes concretos. Esto requiere aprender a aprender, con el fin de aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- **Aprender a hacer:** adquirir no sólo una certificación profesional, sino más bien competencias que capaciten al individuo para hacer frente a gran número de situaciones previstas e imprevistas y para trabajar en equipo.
- **Aprender a vivir juntos:** realizar proyectos comunes y prepararse para asumir y resolver los conflictos, respetando los valores del pluralismo, el entendimiento mutuo y la paz, a través de la comprensión del otro y de las formas de interdependencia.
- **Aprender a ser:** actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y responsabilidad personal, para que florezca en mejor forma la propia personalidad.

Con tal fin, no subestimar ninguna posibilidad de cada individuo en su proceso educativo: competencias intelectuales (memorizar, razonar, comprender, etc.), comunicativas, afectivas, estéticas, físicas, entre otras.

Es a partir de estos cuatro pilares que se considerará el concepto de competencia profesional como un “saber hacer con conciencia”. De acuerdo a la reflexión de Larraín y González (consultado en septiembre 14, 2006), se trata de un saber en acción, un saber cuyo sentido inmediato no es “describir” la realidad, sino “modificarla”; no definir problemas sino solucionarlos; un saber qué, pero también un saber cómo. Las competencias son, por tanto, propiedades de las personas en permanente modificación que deben resolver problemas concretos en situaciones de trabajo con importantes márgenes de incertidumbre y complejidad técnica, considerando que son diferentes en cada situación y momento por su condición de construcción social (Aguerrondo, 1998, en Larraín y González, consultado en septiembre 14, 2006).

Las competencias se desarrollan a través de experiencias de aprendizaje en cuyo campo de conocimiento se integran tres tipos de saberes: conceptual (saber conocer), procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser). Son aprendizajes integradores que involucran la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (metacognición) (Pinto, 1999, en Larraín y González, consultado en septiembre 14, 2006).

Este conocimiento, necesario para la resolución de problemas, no es mecánicamente transmisible. Algunos autores lo llaman conocimiento indefinible, por tratarse de una mezcla de conocimientos tecnológicos previos y de experiencias concretas que provienen fundamentalmente del trabajo y del mundo real. La gran diferencia de este enfoque, con respecto a la escuela tradicional, es que la competencia no proviene solamente de la aprobación de un currículo basado en objetivos cognitivos, sino de la aplicación de conocimientos en circunstancias prácticas.

Para trabajar un currículo basado en competencias, es necesario definirlas previamente en un perfil de egreso. Esto es, el conjunto de capacidades que los estudiantes deben tener al

término de su carrera, para lo cual podría considerarse el trabajo de la Fundación Chile (2006) como un insumo importante en esta construcción.

4.1.3 Objetivo General

Analizar cuáles serían los elementos de la competencia que necesita desarrollar un educador de párvulos para establecer vínculos de colaboración con la familia.

4.1.4 Objetivos específicos

- Conocer la percepción de las alumnas terminales de educación parvularia, de quienes dirigen las instituciones a cargo de la educación preescolar, y de los educadores de sala, respecto a la competencia para establecer vínculos de colaboración con la familia.
- Analizar la percepción de las alumnas terminales de educación parvularia, de quienes dirigen las instituciones a cargo de la educación preescolar, y de los educadores de sala, respecto a la competencia para establecer vínculos de colaboración con la familia.

4.2 Diseño metodológico

4.2.1 Tipo de estudio

Desde el punto de vista del paradigma investigativo, esta investigación se sustenta en un **enfoque cualitativo**. Esta perspectiva **cualitativa** “permite elevar categorías a partir del discurso de un grupo seleccionado y utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación y puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación” (Hernández, Fernández y Baptista. 2003, p.6).

Es un estudio de campo **no experimental**, por cuanto no existe manipulación de variables, sino que se pretende conocer una realidad en el mismo ambiente en que ésta se da (op.cit.).

Se trata de una investigación exploratoria-descriptiva (op. cit.), ya que explora las percepciones que tienen los educadores, alumnas y expertos en el tema de la competencia que necesita desarrollar un educador para establecer vínculos de colaboración con la familia.

4.2.2 Universo.

El universo del estudio eran personas que, a partir de su rol profesional, tuvieran una percepción práctica de las competencias que necesita un educador para trabajar con la familia: educadores, alumnos en formación, expertos vinculados con la gestión de la vinculación entre la institución educativa y las familias de los niños que atiende.

4.2.3 Muestra

La muestra del estudio consistió en tres grupos seleccionados del universo:

- alumnas que se encontraban realizando su práctica final de Educación de Párvulos el segundo semestre de 2006 (n= 35).

- profesores colaboradores: educadores que durante el segundo semestre del 2006 recibieron alumnos en práctica en sus salas (n=28).
- expertos: encargados de coordinar las líneas de trabajo con la familia en las distintas instituciones responsables de la educación preescolar chilena (Ministerio de Educación, JUNJI, Integra, Hogar de Cristo, Jardines comunitarios, CEANIM, universidades) (n=6).

El tipo de muestreo corresponde al no probabilístico, ya que “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las causas relacionadas con el investigador o del que hace la muestra. Aquí el procedimiento no es mecánico, ni con base de fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de una persona o grupo de personas” (op. cit. pp. 207-208).

4.2.4 Instrumentos y técnicas de recolección de datos.

En esta investigación se escogieron tres técnicas para recoger la información de acuerdo a los actores consultados. Con los expertos se realizó un focus Group; mientras que, a los profesores colaboradores y a las alumnas en práctica Terminal, se les preguntó a través de cuestionarios escritos (ver figura n.2). Las tres fuentes de información fueron analizadas utilizando la técnica de análisis de contenido, es decir, transformando las características relevantes del contenido en unidades de análisis.

La técnica de focus group o grupos focales, como técnica de recolección de datos, consiste en “reuniones de grupos pequeños o medianos (5-10 personas) en los cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales.

En este caso el focus group fue realizado con un grupo de “expertos” encargados de coordinar las líneas de trabajo con la familia en las distintas instituciones responsables de la educación preescolar chilena (Ministerio de Educación, JUNJI, Integra, Hogar de Cristo,

Jardines comunitarios, CEANIM, universidades). La propuesta de esta reunión se encuentra en el Anexo n.9. Esta sesión fue registrada en audio y video, y posteriormente transcrita para ser analizada.

Los análisis de contenido de las respuestas dadas fueron validados a través del juicio de experto. En el caso del focus group se consultó a un agente externo a fin de evitar el sesgo del contexto. Se envió la transcripción a la Dra. Patricia Cortés, psicóloga y PhD. en Ciencias de la Educación que actualmente se encuentra en Ciudad de México.

Como una forma de complementar esta información, se recogió la opinión de alumnas y profesores colaboradores.

La opinión de las alumnas fue recogida a través de dos de las preguntas del cuestionario utilizado para el diagnóstico de la participación (Artículo n.2, sobre “La participación de padres y apoderados en los jardines infantiles centros de práctica de las alumnas de último año de educación parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Chile”). Las preguntas realizadas pueden visualizarse en el cuadro n.3.7.

Los análisis de las respuestas de las alumnas fueron validadas junto con el instrumento al cual pertenecían dichas preguntas (ver artículo 2).

Cuadro n.3.7

“Pregunta hecha a las alumnas que se encontraban realizando su práctica profesional”

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Ha tenido experiencia de trabajo con familias o adultos, fuera del ámbito del jardín infantil? (comunidades, monitor, jefe scout, voluntariado...) <p style="text-align: center;">SÍ NO</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál?
<p>76. Frente al tema de la participación de la familia en el jardín infantil Ud. ¿se siente preparada para favorecerla?</p> <p style="text-align: center;">SÍ NO</p> <p>77. ¿Por qué?</p>

(Extracto encuesta de evaluación de la participación de los padres - versión educador)

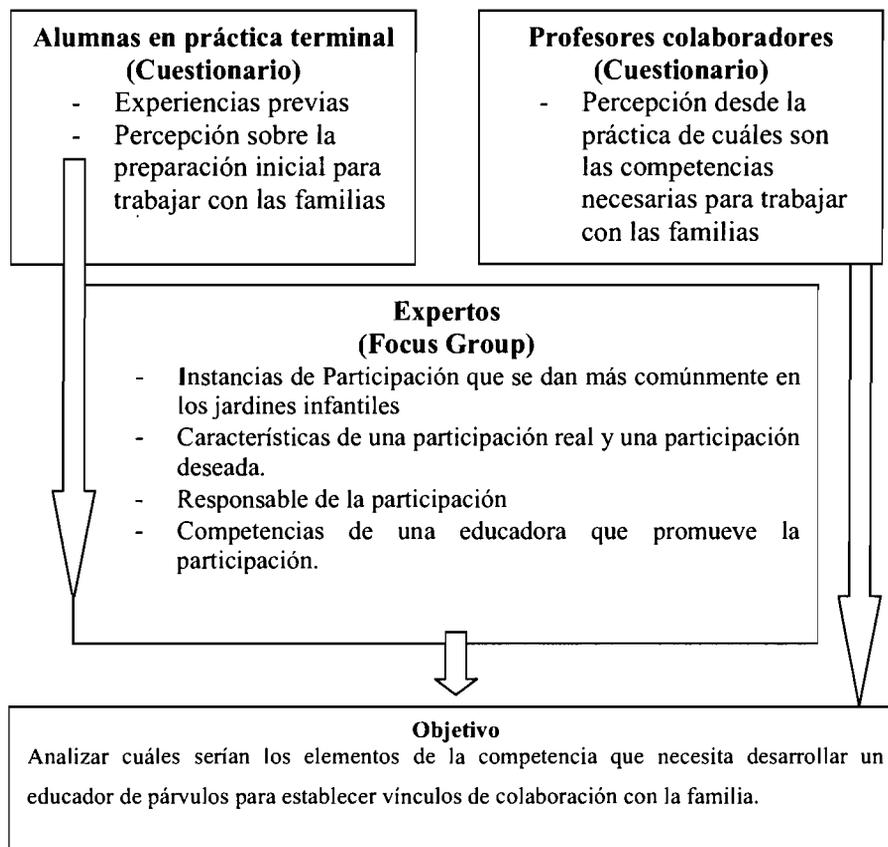
La opinión de los profesores colaboradores fue recogida a través de un cuestionario semi-estructurado (ver anexo 10) enviado y recogido a través de las alumnas en un sobre cerrado.

Los análisis de contenido de las respuestas de los profesores colaboradores fueron validados al ser revisadas por cinco profesores colaboradores quienes hicieron un nuevo aporte al dar su opinión sobre la coherencia entre las respuestas iniciales y las competencias resultantes después del análisis.

La figura n.3.2 presenta las tres fuentes consultadas, las estrategias utilizadas y los contenidos tratados en cada uno de ellas. Estos contenidos fueron seleccionados con el fin de dar luces para lograr el objetivo planteado para este estudio: analizar cuáles serían los elementos de la competencia que necesita desarrollar un educador de párvulos para establecer vínculos de colaboración con la familia.

Figura n.3.2

“Fuentes, estrategias de recolección de la información y contenidos tratados”



4.3 Presentación de resultados

4.3.1 Descripción de la muestra

La muestra estaba constituida por tres tipos de informantes: expertos, alumnas en práctica terminal y profesores colaboradores.

Cuadro n.3.8
"Distribución de la muestra"

	Frecuencia	Porcentaje
Expertos	6	8,7
Alumnas en práctica	35	50,7
Profesores colaboradores	28	40,6
Total	69	100

4.3.2 Resultados preguntas hechas a las alumnas en práctica terminal

Este grupo de respuestas corresponden a la encuesta (de enfoque cuantitativo) realizada a padres y educadores a fin de hacer un diagnóstico de la participación de los padres en el jardín infantil (ver artículo 2). Frente a la pregunta "¿Ha tenido experiencia de trabajo con familias o adultos, fuera del ámbito del jardín infantil? (comunidades, monitor, jefe scout, voluntariado...)", 21 de las 34 alumnas que respondieron la pregunta, dicen no tener experiencias anteriores (61,8%).

Cuadro n.3.9

"Frecuencias de respuesta de las alumnas frente a la pregunta: ¿Ha tenido experiencia de trabajo con familias o adultos, fuera del ámbito del Jardín infantil?"

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	21	61,8	61,8
	Sí	13	38,2	100,0
	Total	34	100,0	
Perdidos	Sistema	1		
Total		35		

Respecto al tipo de experiencia de trabajo con familias o adultos, las categorías de respuesta encontradas fueron:

Cuadro n.3.10

“Categorías y frecuencias de respuesta de las alumnas respecto a experiencias previas de trabajo con familias o adultos, fuera del ámbito del Jardín infantil”

Categorías encontradas		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Scout	3	25,0	25,0
	Voluntariado Social (delincuentes, ancianos, drogadictos)	4	33,3	58,3
	Agente de Pastoral en la Iglesia (catequesis, misiones)	4	33,3	91,7
	Participación en diversos proyectos educativos y/o investigaciones	1	8,3	100,0
	Total	12	100,0	
Perdidos	Sistema	23		
Total		35		

La gran mayoría de las alumnas (66,6%) que afirman haber tenido experiencias previas, se refieren a actividades voluntarias de tipo social o religioso.

Respecto a la pregunta sobre la percepción que tienen de su preparación para trabajar en esta área, 20 alumnas dicen sentirse preparadas y 13 dicen no estarlo. La transcripción de estas respuestas se encuentra en el anexo n.11.

Cuadro n.3.11

“Frecuencias de respuesta de las alumnas frente a la pregunta: ¿Se siente preparado para favorecer la participación de la familia en el jardín infantil?”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	13	37,1	39,4	39,4
	Sí	20	57,1	60,6	100,0
	Total	33	94,3	100,0	
Perdidos	Sistema	2	5,7		
Total		35	100,0		

Finalmente, las categorías definidas frente al análisis de la pregunta abierta sobre las razones de sentirse o no preparadas para favorecer la participación de la familia en el jardín infantil, se pueden observar las siguientes frecuencias.

Cuadro n.3.12

“Categorías y frecuencias de respuesta de las alumnas respecto a las razones por las cuales afirman sentirse o no preparadas para favorecer la participación de la familia en el jardín infantil”

Categorías encontradas		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Acogiendo a la familia	2	6,5	6,5
	Experiencia con adultos y manejo de conflictos	15	48,4	54,8
	Tengo condiciones personales favorecedoras para esta tarea	3	9,7	64,5
	La gestión del Jardín facilita la tarea de la educadora	5	16,1	80,6
	No tengo experiencia suficiente	5	16,1	96,8
	Falta de tiempo real para atender e integrar a los padres	1	3,2	100,0
	Total	31	100,0	
Perdidos	Sistema	4		
Total		35		

Aparentemente, existe una alta correlación positiva entre la experiencia de trabajo con familias y adultos fuera del ámbito del jardín infantil y la percepción de sentirse preparada para favorecer la participación de la familia en el jardín infantil.

4.3.3 Resultados focus group

El focus group se realizó el día planificado y tuvo una duración de 45 minutos, con un preámbulo de 15 minutos (la transcripción se encuentra en el anexo 12).

La conversación fue distendida y los participantes se mostraron muy interesados en compartir sus puntos de vista (registro de video). Un análisis de contenido se realizó a partir de las preguntas orientadoras (ver anexo 13). Sin embargo, no se logró una respuesta explícita respecto a las competencias del educador de párvulos para trabajar con la familia.

Algunas ideas fuerza extraídas son:

- No hay consenso respecto a lo que se quiere y concibe como participación de los padres (“¿que es participar?, ¿para qué? (...) Existe el mandato pero las educadoras no se lo preguntan ni saben los beneficios de ella (...) yo creo que no se da participación (...)”) (anexo 12)
- Hay consenso entre los participantes sobre la importancia de involucrar a la familia (“es a través de la familia que se fortalece el aprendizaje de los niños”), pero no parece claro cómo hacerlo en la práctica. Las formas de participación tradicionales se mantienen: (reuniones, entrevistas...) También existen iniciativas innovadoras (exposiciones interactivas, bolsa “juguemos juntos”, jardines puertas abiertas, entre otras), pero éstas son aisladas o propias de alguno de los organismos representados en el focus group (Integra, JUNJI, Programa Conozca a su Hijo del Ministerio de Educación).
- A las educadoras les faltan habilidades para relacionarse con la familia (“...En las reuniones faltan habilidades sustantivas, por ejemplo habilidades para conducir a un grupo de adultos (...”). Es importante tanto la formación teórica (“(...) creo que es muy importante tener conocimientos que provienen de otras disciplinas, por ejemplo, conocimientos que provienen de la psicología, de la antropología, de la educación, en relación directa con lo que pasa con la familia (...)”) como la experiencia práctica para desarrollar estas habilidades (“(...) en general cuando yo ahora pregunto, ¿qué es lo que te pasan en trabajo con familia? Se les paran los pelos, porque nunca han ido a un grupo, entonces estudian, estudian, estudian, y la familia que conoce la educadora es una familia teórica. (...”) (anexo 12).

4.3.4 Resultados encuesta profesores colaboradores

Considerando los resultados obtenidos en el focus group y las ventajas de triangular la información se envió la encuesta abierta a los 40 profesores colaboradores desde los centros de práctica. De ellos, se recibieron 28 encuestas respondidas.

A partir de este material, se realizó un listado de 69 elementos de la competencia y sus respectivas frecuencias, distinguiendo aquellas que fueron nombradas por los profesores colaboradores, con mayor o menor logro (anexo 14),

Se denominaron “frecuencias brutas” a las respuestas directas dadas por los educadores y “frecuencias agrupadas” al resultado del análisis de equivalencias hecho. Haciendo un nuevo análisis de las frecuencias brutas y agrupadas del listado completo de elementos de la competencia (n=99), se obtuvieron los siguientes resultados:

Cuadro n.3.13

“Frecuencias de los elementos de las competencias brutas y agrupadas, más nombradas por los profesores colaboradores”

Competencias brutas		Competencias agrupadas	
Competencia	F	Competencia	F
Empatía	22	Empatía	51
Acogedora con los padres	11	Involucrar a los padres en el proceso educativo	16
Abrir espacios e integrar a los padres	8	Manejo de estrategias de acercamiento a los padres	15
Manejo de estrategias de acercamiento a los padres	7	Habilidades de comunicación	14
Favorecer la organización y trabajo en equipo	7	Asertividad	12
Conocimiento de la realidad de cada familia	6	Positiva	10
Comunicación constante	6	Conocimiento de la realidad de cada familia	9
Honestidad	6	Criterio y conocimiento amplio de cada niño	8

Considerando ambas estrategias, se puede concluir que los elementos de la competencia más nombrados por los profesores colaboradores son:

- Empatía (F=22 y 51)
- Manejo de estrategias (F=7 y 15)
- Habilidades de comunicación (F=6 y 14)

- Conocimiento de la realidad de cada familia (F=6 y 9)
- Integrar padres en el proceso educativo (F=8 y 16)
- Criterio y honestidad (F=6 y 8)
- Trabajo en equipo (F=7 y 7)
- Conocimiento amplio de cada niño (F=4 y 8)

4.4 Discusión y conclusiones

4.4.1 Discusión

Al iniciar esta reflexión, se quisiera plantear un hecho que parece relevante. Hasta este punto, se han tratado como equivalentes expresiones como “vincularse con la familia” o “promover las participación de las familias”, las que, analizadas con mayor profundidad, no lo serían. Nuevamente se enfrenta la falta de significación común frente a un tema. Ya se ha dado un paso dado al cambiar la expresión “trabajo con la familia” a “vinculación con la familia”, lo que denota una relación complementaria, desde una relación en que el dominante es la institución educativa a una relación más simétrica, reconociendo el rol de derecho y deber de la familia frente a la educación de sus hijos. Esta reflexión fue mencionada en el focus group de expertos, al plantearse si había consenso frente a lo que se quería como participación, y la necesidad de evolucionar hacia una relación distinta entre el centro educativo y la familia.

Este conflicto de concepciones, que se encuentran a la base del fin de la educación parvularia, tiene un impacto importante al hablar de las competencias del educador. Esto evidencia la necesidad de plantear, al interior de las instituciones responsables, una reflexión en torno a: ¿qué queremos en educación?, y más específicamente, ¿cómo queremos relacionarnos con las familias desde la educación parvularia?

Al revisar el trabajo hecho por la Fundación Chile (2006), comprobamos que la propuesta teórica del cargo de educador de párvulos, considera entre las competencias la vinculación con la familia (“Involucrar colaborativamente a los apoderados de Educación Parvularia en el proceso educativo”), haciendo una propuesta concreta de desempeño estándar y desempeño destacado. Este trabajo puede ser de gran utilidad para realizar la reflexión al interior de cada institución, buscando una respuesta a la pregunta que puede retroalimentar la gestión del proceso educativo: ¿lo que hacemos, corresponde a lo que queremos hacer?

Como fue planteado en el marco teórico, son numerosos los tipos de competencias planteados en la literatura. Uno de los tipos que obtiene mayor consenso es el que agrupa las competencias en: básicas o instrumentales (asociadas a conocimientos fundamentales que se adquieren en la formación general), genéricas o transversales (aquellas que se relacionan con los comportamientos y actitudes propias de cada área o desempeño) y específicas o técnicas (relacionadas con aspectos técnicos, directamente vinculados con la ocupación).

Desde este marco, la gran mayoría de los elementos detectados de la competencia para vincularse con la familia se encuentran en el grupo de habilidades genéricas o transversales (empatía, habilidades de comunicación, trabajo en equipo). De acuerdo al informe de García Huidobro (2006), sobre la formación inicial de educadores de párvulos en Chile, podemos decir que estas habilidades y conocimientos se trabajan en los cursos de Formación profesional (CFP), los cuales, como puede observarse en el cuadro n.5, son los que ocupan mayor tiempo en la formación profesional. A pesar de esto, sería específicamente en el área de la reflexión práctica donde podrían ponerse a prueba estas habilidades, cosa que no queda clara en el Informe realizado por este autor, dado el foco general del estudio y la gran heterogeneidad detectada en la formación de las distintas instituciones participantes en el diagnóstico.

Al revisar las respuestas de las alumnas, pudimos comprobar que son más las que se sienten preparadas que las que no (20 alumnas de 33, dicen sentirse preparadas para favorecer la participación de la familia en el jardín infantil”). Al respecto llama la atención que, quienes dicen sentirse preparadas, afirman también haber tenido experiencias previas de trabajo con adultos (voluntariados sociales y agentes pastorales, entre otros) y quienes dicen no sentirse preparadas, señalan no haber tenido otras experiencias de trabajo en esta área fuera de las actividades de la formación profesional. Al respecto, cabría preguntarse: ¿son las herramientas entregadas en la universidad o la experiencia de vida las que juegan un rol preponderante en el desarrollo de esta competencia?

Se comprueba, luego de estas reflexiones, la importancia de seguir profundizando en la calidad de las experiencias prácticas de los alumnos de educación parvularia, y en la importancia de realizar un proceso de reflexión en torno a ellas, especialmente cuando se trata de movilizar los saberes para promover la participación de la familia en la educación formal de sus hijos, al vincularse con el jardín infantil. Gran sentido cobran las reflexiones de los autores canadienses, quienes plantean que “de manera tradicional las prácticas estaban previstas en la formación para permitir a los futuros educadores aplicar en una situación real lo que aprendían en la universidad. Se habla entonces de la relación teoría-práctica, postulando que los conocimientos teóricos se adquieren fuera del medio escolar, que el aporte de la escuela se limita a la práctica y que ésta permite a los estudiantes demostrar su nivel de dominio de las habilidades juzgadas como esenciales. En los programas de formación actual, las prácticas son abordadas como experiencias propias para obtener una imagen realista del medio y la profesión, para desarrollar de manera progresiva las competencias profesionales (...)” (Gervais y Desrosiers, 2005. p.3. Traducción libre).

Finalmente, y volviendo a los objetivos planteados en el punto 4.1, se puede decir que se hizo un aporte respecto a analizar cuáles serían los elementos de la competencia que necesita desarrollar un educador de párvulos para establecer vínculos de colaboración con la familia (objetivo general). Específicamente, las alumnas de la etapa final de formación inicial consultadas, tiende a decir que se sienten preparadas para trabajar con la familia, pero evidencian una falta de experiencias prácticas, dentro del currículo de formación, que las preparen para ello. Por su parte, quienes dirigen las instituciones encargadas de la atención de niños entre 0 y 6 años, manifiestan consenso respecto a la importancia de la vinculación efectiva con la familia desde la institución educativa, y que son los educadores de párvulos quienes deberían liderar esta relación. Sin embargo, reconocen que no hay un trabajo sistematizado al respecto y que las experiencias exitosas son aisladas y poco conocidas al exterior de las instituciones. La consulta a los educadores de sala que reciben alumnos en su etapa final permitió, por un lado, resaltar la importancia del conocimiento de estrategias para vincularse con la familia, la necesidad de contar con un conocimiento profundo del niño y sus familias; y por otro, determinar un listado de habilidades que pueden ser resumidas como: empatía, trabajo en equipo y comunicación.

Esta información parece ser altamente relevante dado el momento en que se estudia un nuevo cambio curricular en la formación de pregrado de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y donde el giro parece ser hacia la búsqueda de una formación basada en el modelo de las competencias.

4.2 Limitaciones, aportes y proyecciones.

Una de las limitaciones detectadas es la falta de consenso frente a lo que se entiende por competencia. Ésta fue una de las conclusiones del focus group de expertos y explica la dificultad para analizar la información entregada por alumnos, expertos y profesores colaboradores. Queda como tarea pendiente consensuar respecto al concepto, y luego profundizar en el significado de los elementos de la competencia estudiada.

A pesar de ello, este estudio quiere ser un aporte a la reflexión en un momento, en que, como fue planteado en la introducción, distintos niveles involucrados en la educación chilena, se encuentran en “crisis” (entendido como un momento crítico, crucial en el desarrollo de un proceso social) y tiene la voluntad de mejorar. La revisión teórica y los resultados de los cuestionarios y del focus group pueden ser un aporte ya que desde la perspectiva cualitativa aún queda mucho material por trabajar.

Las tareas pendientes son múltiples y algunas de las preguntas fueron planteadas en la discusión. Sin embargo, al terminar este artículo queda la impresión de haber hecho un aporte concreto en la definición de una de las competencias fundamentales para el desarrollo de un educador de párvulos de calidad: establecer vínculos de colaboración con la familia desde el jardín infantil, en el área específica de promover una mayor participación de la familia en el nivel preescolar.

“Lo peor no es cometer un error, sino tratar de justificarlo, en vez de aprovecharlo como un aviso providencial de nuestra ligereza e ignorancia”

(Santiago Ramón y Cajal, en Lyford Pike, 2006)

REFERENCIAS

Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre modernización de la educación chilena (1995). *Los desafíos de la educación chilena frente a los desafíos del siglo XXI*. Santiago: Editorial Universitaria.

Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006). *Informe Final*. Santiago, Chile. Consultado en enero 14, 2007 en <http://www.consejoeducacion.cl/articulos/InformeFinal.pdf>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. México D.F.

Fundación Chile (2006). Perfiles de Competencia de Directivas, Docentes y Profesionales de apoyo. *Programa Educación-Gestión Escolar*. Santiago, Chile. Consultado en enero 10, 2007 en <http://www.gestionescolar.cl/UserFiles/P0001/File/MANUAL%20COMPETENCIAS%20GESTION%20ESCOLAR%20FUNDACION%20CHILE-7%20agosto%202007.pdf>

García Huidobro, J.E. (2006). Formación inicial de educadores de párvulos en Chile. *Focos*. N° 80, Expansiva. Santiago. Consultado en enero 12, 2007 en http://www.expansiva.org/en_foco/documentos/19062006105036.pdf

Gervais, C. & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants: Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec: Les Presse de l'Université de Laval. Collection Formation et profession.

Gobierno de Chile (2006) *Chile crece contigo. Sistema de protección integral a la Infancia*. Ministerio de Planificación. Santiago. Consultado en enero 16, 2007 en http://www.mideplan.cl/admin/docdescargas/centrodoc/centrodoc_290.pdf

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Larraín, A.M. & González, L.E. (sin fecha). *Formación universitaria por competencias*. Consultado en septiembre 14, 2006 en www.uis.edu.co/portal/doc_interes/documentos/Formacion_por_Competencias_Larrain.pdf

Lyford, A., Ciompi, M. & Soler, M.J. (2006). *Hijos con Personalidad, raíces y alas*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Martineau, S. (2006). *La question des compétences: tour d'horizon socio-historique de la notion et analyse conceptuelle*. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Consultado en enero 18, 2007 en http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/la_notion_de_compétences-2.pdf

Nanzhao, Z. (sin fecha). *Las competencias en el desarrollo curricular*. Consultado en enero 4, 2007 en www.ibe.unesco.org/cops/Competencies/Competencias_esp.pdf

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2004). *Informe de Educación Chilena*. OECD, Ministerio de Educación. Santiago, Chile.

Pacheco, P. et. al. (2005). *Educación Preescolar. Estrategia Bicentenario*. Escuela de Gobierno Universidad Adolfo Ibáñez, Ministerio de Educación, Fundación Integra, Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Santiago, Chile. Consultado en enero 17, 2007 en <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Preescolar/Pressc-def.pdf>

Pinto, R. (2005). Reflexiones sobre las competencias en la acción formativa. *Revista Pensamiento Educativo*, 36, 15-21. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.

Rychen, D.S. & Salgnik, L.H. (2001). *Defining and Selecting Key Competences*. Seattle: Gottingen, Hogrefe & Huber Publishers.

Salcedo, L.E. (2004). *Las competencias en la formación profesional*. Memorias Encuentro Nacional de Vicerrectores Académicos. Universidad Pedagógica Nacional. Consultado en enero 25, 2005 en

<http://www.afacom.org/ascun/Ponencias%20Vicerrectores%20Encuentro%20Nacional%20-Pereira/03%20-Competencias%20en%20la%20formaci%F3n%20profesional%20-LE%20Salcedo.pdf>

Tuning Educational Structures in Europe (2003). *Informe Final, fase uno*. Editado por González, J. & Wagenaar, R. Universidad de Deusto & Universidad de Groningen.

Vargas, F. (2002). *Competencias en la formación y competencias en la gestión del talento humano: Convergencias y desafíos*. Santiago: Cinterfor/OIT.

CAPITULO V

CONCLUSIONES

Como fue planteado en el capítulo de introducción y como lo confirma el título de esta tesis: “la relación con la familia desde el nivel preescolar: una variable de calidad”, el objetivo general planteado era relacionar empíricamente la calidad de la educación parvularia y la calidad de la interacción entre padres y educadores, teniendo como objetivo último, el favorecer ambientes que optimicen el desarrollo y aprendizaje de los niños entre 0 y 6 años.

Desde el rol de docente de la Facultad de educación se detectaron ciertas tensiones e inconsistencias entre lo que se postula en los documentos marcos que orientan la relación del sistema familiar y el sistema educativo y lo que se observa en la práctica. Considerando que este campo de interacciones cuenta con escasa evidencia empírica en el contexto de la educación parvularia chilena, los artículos desarrollados en el contexto de este estudio, permiten establecer algunas reflexiones de base que orienten el mejoramiento de dichas interacciones.

Así, la pertinencia científica de este trabajo se hace evidente ya que el estudio aporta conocimiento empírico en un campo y contexto poco estudiado y en el cual surgen múltiples interrogantes.

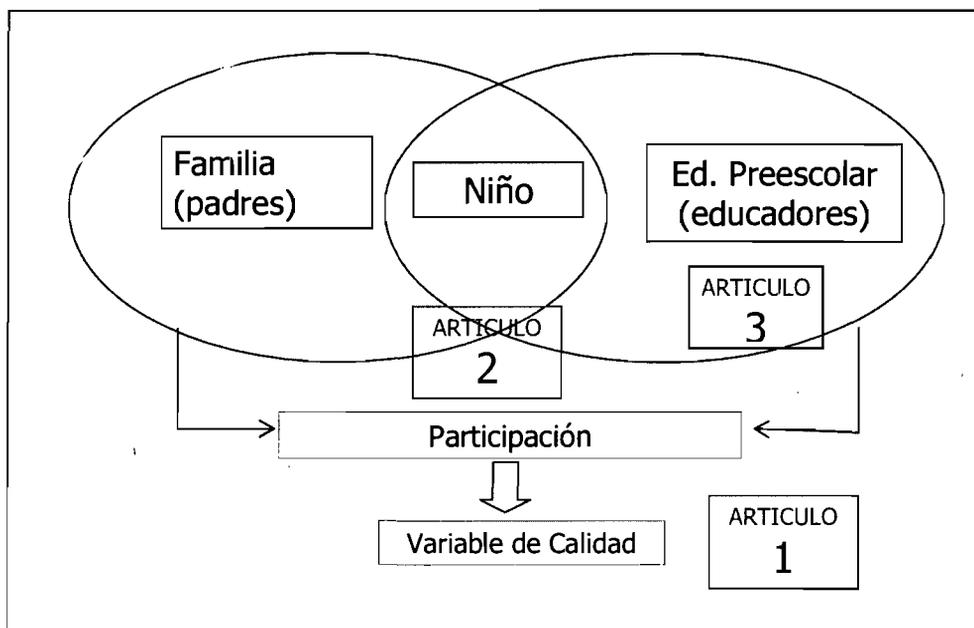
Como se puede apreciar en las páginas anteriores, se optó por la modalidad de tesis por artículo, desarrollando el tema de la Familia y la educación preescolar, en tres estudios:

- “La Calidad En Educación Parvularia: Revisión de la literatura 2005-2006”. (Artículo 1)
- “La Participación De Padres Y Apoderados En Los Jardines Infantiles Centros De Práctica De Las Alumnas De Último Año De Educación Parvularia De La Pontificia Universidad Católica De Chile”. (Artículo 2)
- “Las Competencias Del Educador De Párvulos Para El Trabajo Con La Familia Y La Comunidad”. (Artículo 3)

A continuación se presentan algunas reflexiones en torno a los temas tratados, a los resultados obtenidos y a las proyecciones de este trabajo, siempre dentro del contexto que une las tres temáticas desarrolladas, como se presenta en la figura n.11 (ya presentada como figura 10 del capítulo de introducción).

Figura n.11

“El contexto de investigación y los tres artículos propuestos”



5.1 “La calidad en educación parvularia: Revisión de la literatura 2005-2006”

La revisión de la literatura provee una gran cantidad de documentos sobre la calidad en educación, lo que revela claramente la vigencia del tema y la preocupación por quienes trabajan en el área en buscar respuestas a las múltiples preguntas que se plantean.

Los documentos encontrados se presentaron en tres grupos: los escritos que buscaban reglamentar para asegurar un mínimo de calidad (n=26), aquellos que buscaban evaluar el impacto de la implementación de programas desarrollados, especialmente en medios

desfavorecidos (13 documentos), y aquellos que trataban de identificar cuáles serían las mejores prácticas educativas (15 documentos).

La información recogida confirma que la calidad es un tema complejo, totalizante (Aguerrondo, 1993), multifactorial, y social e históricamente determinado. Frente a estas afirmaciones, nace la reflexión en torno a si la calidad es un proceso o un producto. Si la calidad es una cualidad, debería estar asociado tanto al proceso como al producto. Sin embargo, las evaluaciones de la calidad normalmente se miden en torno a resultados (estándares, pruebas...), es decir en torno a un producto.

Esta conceptualización de “calidad total” proviene del movimiento de las escuelas eficaces, que se instaura en Chile con el proceso de descentralización de la educación del año 1981. El modelo se ha materializado a través del sistema de financiamiento (incluido el financiamiento compartido), la LOCE (Ley orgánica constitucional de enseñanza) del año 1990, y el Estatuto Docente del año 1993: Calidad total.

Este modelo supone un enfoque mecanicista implícito y sigue un modelo economicista. Se busca la universalidad o la “totalidad” de la satisfacción de la demanda. Se evalúa a partir de la medición de estándares, rentabilidades y “eficiencia”. Centra la calidad en la relación entre los recursos (educativos) y los resultados (académicos). Es decir, es un modelo que se centra en buscar un producto final en educación.

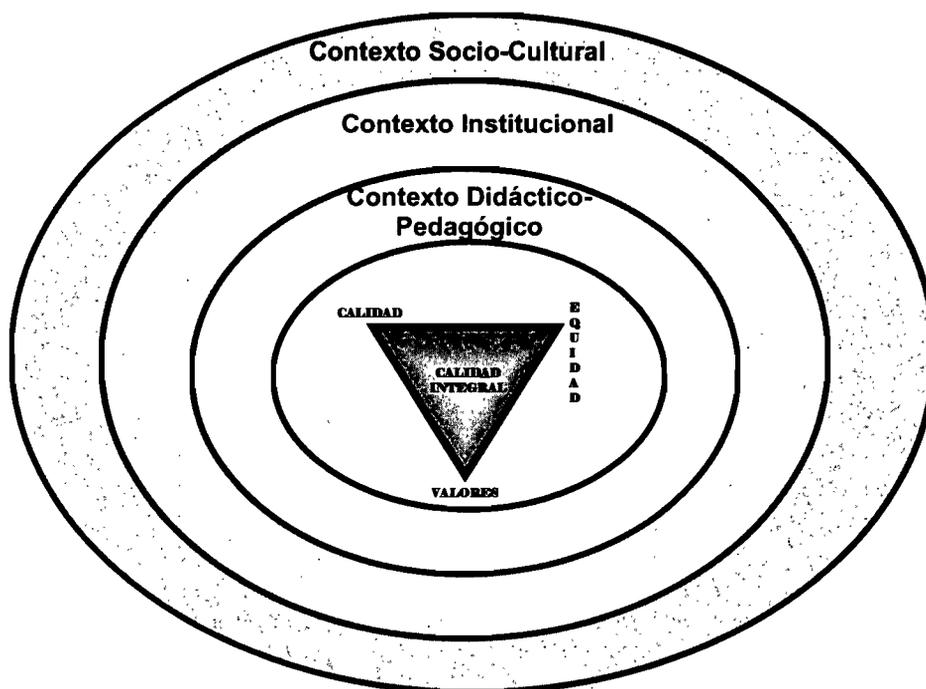
Sergio Arzola (2003) plantea la necesidad de profundizar un modelo de Calidad Integral que supere las ideas de Calidad Total. Este investigador plantea que la Calidad integral se construye y vincula a partir de tres conceptos: calidad, equidad y valores. La calidad se refiere a los logros educativos, de gestión, pedagógicos, colaborativos y participativos, donde el foco está puesto en el destinatario del quehacer educativo, es decir, el educando. En este caso, la participación de toda la comunidad educativa (dentro de ella los padres y apoderados) debe alinearse con los objetivos de los proyectos educativos consensuados y compartidos por dicha comunidad. La equidad, por su parte, se refiere a la igualdad de oportunidades que debe sostener el proceso educativo, igualdad que es proporcional a las

necesidades de los sujetos, puntualmente a los más desprotegidos del sistema. Esta equidad respeta y acoge la diversidad y la diferencia. Los valores por su parte, son los fines y ejes de la acción educativa que sostienen todo proyecto institucional. Son los que dan sentido ético a los conceptos teóricos y pragmáticos que intervienen en el acto educativo, orientan la equidad y la calidad del servicio educativo en sentido personalista y trascienden hacia la totalidad de la vida.

Este concepto de calidad integral se encuentra inmerso en sistemas mayores: el contexto didáctico pedagógico, el contexto institucional y el contexto sociocultural (ver figura n.12). Dentro del contexto didáctico pedagógico, el maestro se convierte en acompañante de sus alumnos, quienes construyen conocimientos, habilidades y actitudes con la ayuda de toda la comunidad educativa, en coherencia con los valores transversales del proyecto educativo. Cabe destacar que los contenidos deben estar abiertos a lo conceptual (saberes), a lo procedimental (saber hacer) y a lo actitudinal (saber ser), garantizando una comprensión integral de la calidad educativa.

El contexto institucional se refiere al complejo entramado articulado por el proyecto educativo, lo que le da su espíritu y su forma institucional. Es aquí donde se sitúan los grandes principios rectores de una institución escolar y la base axiológica que le da sentido. Finalmente, el contexto socio-cultural, se refiere al imaginario social, el hábitat cultural-axiológico y socioeconómico en el que se inscriben los establecimientos educacionales. Aquí se anidan las demandas y las problemáticas (pobreza, discriminación, consumismo, etc.) de las comunidades escolares. Por lo tanto, ha de estar considerado e incluido en el proceso educativo como un factor que dé cuenta de las interacciones que se dan entre el contexto y la institución.

Figura n.12
"Factores de calidad integral"



(Arzola, 2003)

Este modelo de calidad integral acoge y orienta las preguntas y posibles respuestas que surgen luego del estudio realizado. Por ejemplo, ¿cuáles son los valores que orientan la toma de decisiones cuando se trata de legislar en torno a la calidad? Pareciera que va a depender del modelo por el cual se opte (la calidad total o la calidad integral). En este sentido, el modelo orienta las respuestas. Lo que quedaría pendiente es buscar el consenso sobre el modelo por el que se quiere optar y la coherencia al llevarlo a cabo. En este proceso, la participación de los distintos actores de la comunidad educativa se define como una estrategia que permite la construcción de un modelo de calidad integral.

5.2 “La participación de padres y apoderados en los jardines infantiles centros de práctica de las alumnas de último año de Educación Parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Chile”.

Este segundo estudio tenía como propósito “Caracterizar y analizar la participación de los padres en los jardines infantiles que son centro de práctica final de las alumnas de educación parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Chile”. Más específicamente, se quería indagar sobre los niveles de participación real de los padres, sobre los niveles de participación deseados por los padres y sobre aquellos factores que actúan como obstaculizadores o facilitadores de la participación.

Teniendo como marco teórico los niveles de participación determinados por el CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación) (Flamey, Gubbins & Morales, 1999), se obtuvo como resultado que los padres saben más de lo que quieren saber (nivel base de la participación), y que quieren tomar más decisiones de las que toman (niveles más altos de participación). Aparentemente, los padres están interesados especialmente en aquello que se relaciona directamente con sus hijos, siendo “el tiempo” el principal obstaculizador detectado.

Estos resultados dejan como desafío para los educadores el abrir espacios de participación de acuerdo a las necesidades, intereses y capacidades de los padres.

5.3 “Las competencias del educador de párvulos para el trabajo con la familia y la comunidad”

El tercer y último artículo tenía como propósito “analizar cuáles serían los elementos de la competencia que necesita desarrollar un educador de párvulos para establecer vínculos de colaboración con la familia”.

Tres fueron las fuentes consultadas: educadoras de párvulos en su último año de formación inicial, profesores colaboradores (educadores de párvulos que reciben alumnas en práctica

en sus salas de actividades), y expertos responsables de liderar el trabajo con la familia y la comunidad desde las instituciones encargadas de la educación preescolar chilena (JUNJI, Integra, Mineduc, jardines comunitarios y Hogar de Cristo).

Luego de analizar la información recogida, y a pesar de que el tema de la formación por competencias deja una puerta abierta en cuanto a definiciones y preguntas, se llegó a la conclusión de que hay consenso en el diagnóstico en cuanto a que la formación inicial de educadores de párvulos no se hace cargo, en forma explícita, del desarrollo de competencias para vincularse con adultos, quedando éste como uno de los objetivos transversales que se diluyen en la formación.

Por otro lado, pareciera que “la experiencia” lleva a los consultados a decir sentirse mejor preparados para trabajar con la familia, incluso cuando esta experiencia se sitúa fuera del marco de la educación formal. Esto corrobora la relevancia del aprendizaje y la formación profesional a través de la práctica.

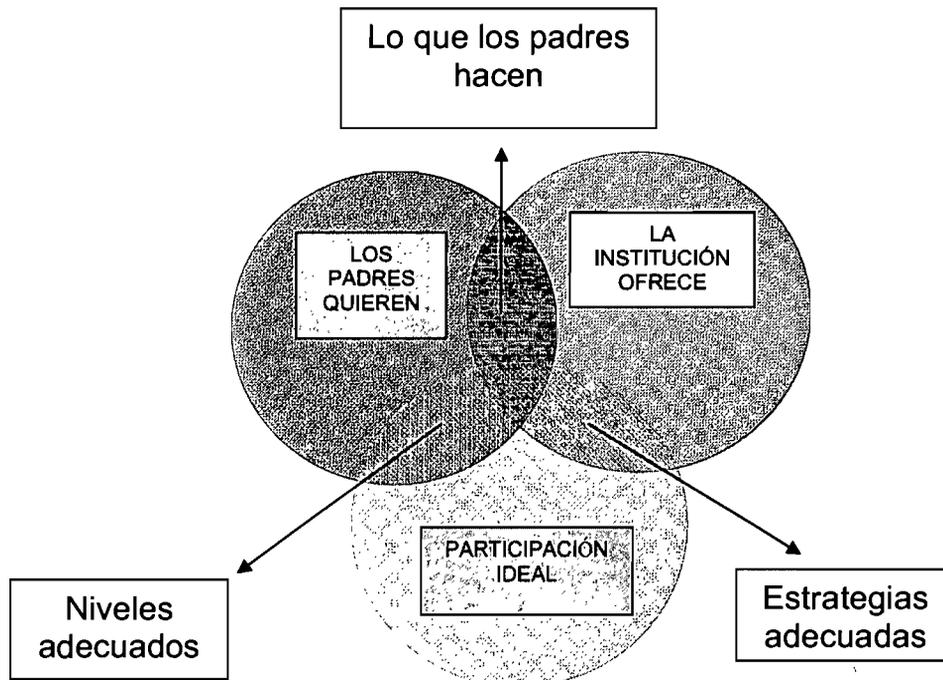
Finalmente, se concluyó que la competencia estudiada comprende, por un lado, el conocimiento de estrategias para vincularse con la familia y el conocimiento profundo del niño y sus familias; y por otro, las habilidades de empatía, trabajo en equipo y comunicación.

5.4 Límites y proyecciones del estudio

Los temas tratados en estos artículos (calidad de la educación preescolar, participación de los padres y las habilidades de los educadores para vincularse con las familias) son altamente complejos ya que en ellos converge una multitud de elementos, se producen múltiples y variadas interacciones y procesos en los que el dinamismo es constante (Bonil, Sanmarti, Tomás y Pujol, 2004). Es por esto, que el trabajo realizado es un aporte que orienta un proceso pero que no llega a establecer modelos, siendo esta una de las limitaciones más evidentes del trabajo realizado.

Cada uno de los artículos deja planteadas nuevas interrogantes que orientan el camino a seguir. Por ejemplo, en el caso del artículo 2, se abre la necesidad de mejorar la participación de los padres. En el siguiente diagrama de Venn (figura n.13) se grafican los distintos espacios de investigación que surgen, teniendo en cuenta que la intención es acercarse a la intersección de los tres círculos: lo que los padres quieren, lo que la institución ofrece y la participación ideal.

Figura n.13
"Proyecciones del estudio"



La intersección entre la participación ideal y lo que los padres quieren es el terreno estudiado por el CIDE respecto a los niveles adecuados de participación. La intersección entre lo que los padres quieren y lo que la institución ofrece, corresponde al diagnóstico de la participación hecho en el presente estudio. Queda, por tanto, continuar la búsqueda en la intersección entre la participación ideal (aquella en que padres y educadores se relacionan

colaborativamente, teniendo como objetivo común el óptimo desarrollo y aprendizaje de los niños) y lo que la institución ofrece, es decir, responder a la pregunta sobre ¿cuáles son las estrategias adecuadas que promueven la participación de los padres? Es en este espacio donde se ubica el estudio de las competencias de los educadores para favorecer la participación de los padres en el jardín infantil, abordadas en el tercer artículo.

Respecto al artículo 3, los resultados llevaron a formular un nuevo proyecto durante el año 2007. Este consistió en la elaboración e implementación de un taller de desarrollo de competencias para educadores de párvulos. Para ello, se volvió a contactar a los expertos responsables del trabajo con la familia en las instituciones JUNJI, Integra, Mineduc, jardines comunitarios, Hogar de Cristo y CEANIM. Se les presentó el proyecto y se les pidió invitaran a dos educadoras de sus instituciones a participar en un taller en la Pontificia Universidad Católica de Chile, cuya única condición era estar motivada por el tema. El taller comprendía 8 sesiones de una hora y media: una sesión introductoria, dos sesiones por cada habilidad (comunicación, trabajo en equipo y empatía) y una sesión de evaluación. Cada sesión contaba con la presentación breve de un marco teórico, una experiencia práctica y una reflexión (individual y grupal), en torno a lo vivido. El taller se llevó a cabo entre septiembre y noviembre de 2007, y contó con la participación de 12 educadoras de párvulos.

Actualmente se están analizando las “fichas reflexivas” escritas por las educadoras, con el fin de evidenciar y analizar el posible proceso de cambio vivido en el taller de desarrollo de competencias. Algunas conclusiones preliminares van en la línea de la instrumentalización de la profesión: las educadoras validan la experiencia práctica y el cambio que ésta provoca en su trabajo cotidiano, ya sea repitiendo las experiencias en sus equipos o dándole sentido a su trabajo cotidiano (evaluaciones del taller). Es decir, el taller tiene sentido para ellas porque entrega herramientas prácticas utilizables en su desempeño cotidiano (no sólo teoría). Sin embargo, al analizar en profundidad el discurso escrito, éste llega sólo a niveles muy básicos (de acuerdo a los niveles de lenguaje y pensamiento descritos por Sparks-Langer, 1989). ¿Significa esto que el discurso del lenguaje escrito es muy básico, o que las prácticas profesionales de los educadores participantes en el taller son muy elementales?

¿Significa esto que las universidades, desde su discurso teórico, no entregan las herramientas para que los educadores construyan una identidad profesional que favorezca una calidad integral de la educación? Los pasos que se proyectan son: ir a observar a los educadores en terreno, registrar sus prácticas y analizarlas en conjunto, con el fin de describir las prácticas y explicitar la relación teoría-práctica, que ellos establecen en sus reflexiones.

Además, como docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, se realizará la experiencia del taller de desarrollo de competencias con los alumnos de cuarto año de educación parvularia (dentro del marco del curso de metodología), como un primer paso en el mejoramiento del currículo actual de formación inicial de educadores de párvulos que, como ya fue dicho, se encuentra en estudio y cambio.

Este es otro campo de intervención futura: el mejoramiento de la formación inicial de educadores de párvulos. Al respecto, un dato del artículo 2 llama la atención: aquellas alumnas que se sienten preparadas para trabajar con la familia son aquellas que han tenido experiencias de vinculación con ellas. El problema es que se tratan de experiencias externas a la formación entregada en la universidad. Al respecto, otros investigadores ya han trabajado y se encuentran actualmente buscando caminos para mejorar la integración entre la teoría y la práctica, concibiendo las prácticas (intermedias o finales) como un espacio fundamental para la construcción de las competencias profesionales. (Correa Molina y Gervais, 2008)

REFERENCIAS

Aguerrondo, I. (1993). *La calidad en educación: ejes para su definición y evaluación, en la Educación*. NE 116, OEA

Arzola, S. (2003). *Calidad de la educación*. Presentación en el marco de los proyectos de investigación FONDECYT 1030932 y ECOS CO2HO4. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile

Aylwin, N. & Solar, M. (2003) *Trabajo social familiar*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Barocio, R. (1999) *La participación de los padres de familia en el currículo de High Scope*. México: Trillas.

Bertalanffy, L.V. (1968) *System Theory: Foundations, development, applications*. Nueva York: Braziller.

Blanco, R., Umayahara, M. & Rebeco, O. (2004) *Participación de las Familias en la Educación Infantil Latinoamericana*. UNESCO. Santiago: Trineo.

Bonil J., Sanmarti N., Tomás C. y Pujol R.M. (2004). Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad. *Investigación en la escuela*, 53, 109.

Botella, L & Vilaregut, A. (2006) *La perspectiva sistémica en terapia familiar: conceptos básicos, investigación y evolución*. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Lluç. Consultado en enero 12, 2007 en <http://www.scribd.com/doc/2291653/terapia-familiar-perspectiva-sistemica>

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Piadós.

Brunner, J.J. & Elacqua, G. (2003) *Informe Capital Humano en Chile*. Universidad Adolfo Ibáñez, Escuela de Gobierno. Consultado en octubre 14, 2006 en www.oei.es/etp/informe_capital_humano_chile_brunner.pdf

Cantin, G. (2005) *Représentations de futures éducatrices en services de garde à l'enfance à l'égard de la relation avec les parents*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph. D.) en Sciences de l'éducation, option psychopédagogie. Université de Montréal.

Coloma, J. A. & Forni, M. (2007) *Chile una gran familia*. Consultado en enero 17, 2007 en <http://www.temas.cl/enero/principal/index2.htm>

Comisión Nacional de la Familia (1994) *Informe de la Comisión Nacional de la Familia*. SERNAM (Servicio Nacional de la Mujer) Santiago.

Correa Molina, E., Gervais, C. (2008). *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Covarrubias, P., Muñoz, M. & Reyes, C. (1983) *¿Crisis en la familia?* Cuadernos del Instituto de Sociología. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. UNESCO, México D.F.

Donoso, E. (2007) Descenso de la natalidad en Chile. *Revista Chilena de obstetricia y ginecología*, 72, (2), 73-75. Consultado en enero 18, 2008 en <http://www.scielo.cl/pdf/rhog/v72n2/art01.pdf>

Dubois, J. M. (2005) *La rédaction scientifique*. Québec: Editions ESTEM.

Egido, I. (2000) La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. Universidad autónoma de Madrid, España. *Revista Iberoamericana de educación*, 22.

Flamey, G., Gubbins, V. & Morales, F. (1999). *Los centros de padres y apoderados: Nuevos actores en el control de la gestión escolar*. CIDE, Santiago, Chile.

Florenzano, R. (1994) *Familia y Salud de los jóvenes*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo. Guía para la planeación de maestros*. México: Trillas.

Gobierno de Chile (2006) *Encuesta de caracterización socioeconómica nacional. CASEN 2006, Familias*. Consultado en enero 20, 2007 en <http://www.mideplan.cl/final/categoria.php?secid=25&catid=124>

Hermosilla, B. (1999) *La Educación Parvularia en la Reforma: Una contribución a la equidad*. República de Chile, Ministerio de Educación, División de Educación General, Unidad de Educación Parvularia. Santiago: Impresos Universitaria.

Hidalgo, C. & Carrasco, E. (1999) *Salud Familiar: un modelo de atención Integral en la Atención Primaria*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1984) *Niños pequeños en acción: manual para educadoras*. México: Trillas.

Instituto Nacional de Estadística (2004) *Anuario de estadísticas vitales*. Gobierno de Chile. Santiago.

JUNJI (2003) *Política de trabajo con madres, padres, apoderados y comunidad: orientaciones 2003*. Junta Nacional de Jardines Infantiles, departamento técnico. Gobierno de Chile. Santiago.

Ministerio de Educación (2002) *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Unidad de Currículo y Evaluación. Gobierno de Chile. Santiago: Ediciones Salesianos.

Ministerio de Educación (2005) *Educación preescolar: Estrategia bicentenario. Potenciar el talento de nuestros*. Serie Bicentenario, Ministerio de Educación, Fundación Integra, Junta Nacional de Jardines Infantiles y Escuela de Gobierno Universidad Adolfo Ibáñez. Santiago.

Ministerio de Educación (2006) *Programa educando los primeros años: una propuesta para la familia*. Unidad de Educación Parvularia. Gobierno de Chile y OREALC. Santiago.

Ministerio de Planificación (2003) *Encuesta de caracterización socioeconómica nacional: CASEN 2003. Principales Resultados Infancia y Adolescencia*. Gobierno de Chile. Santiago.

Minuchin, S. (1974) *Families and family therapy*. London: Tavistock Publications.

Muñoz, M. & Reyes, C. (1997) *Una mirada al interior de la familia*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2001) *The new economy; Beyond the Hype*. París.

Pacheco, P., Elacqua, G., Brunner, J.J., Montt, P., Peralta, M.V., Poblete, P. & Muñoz, A. (2005) *Educación Preescolar Estrategia Bicentenario*. Escuela de Gobierno Universidad Adolfo Ibáñez, Ministerio de Educación, Fundación Integra, Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Santiago.

Raczynski, D. & Serrano, C. (1986) *Mujer y familia*. En Covarrubias, P., Muñoz, M. & Reyes, C. (1986) *En búsqueda de la Familia chilena*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Rodrigo, M.J. & Palacios, J. (1998) *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza. Madrid.

Santelices, L. & Scagliotti, J. (2001) *El educador y los padres: estrategias de intervención educativa*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Seibold, J. (2000). La calidad integral en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, N°23, Mayo-Agosto.

Sparks-Langer, G., Simmons, J., Pash, M., Colton, A., & Starko, A. (1989). Reflective Pedagogical Thinking: How Can We Promote It and Measure It? *Journal of Teacher Education*. November-December, Vol. 41, N° 4, 23-32.

UNESCO (2001) *Estado de la población mundial. Primera infancia*. División de comunicaciones. UNICEF.

Valverde, P. & Bowen, F. (1999) Actitudes y valores educativos de padres y educadores y la adaptación social del niño en edad preescolar. *Boletín de investigación educacional*, 14, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.

Valverde, P. (2004) Perfil de padres según la elección que hacen de un servicio preescolar: algunas modalidades de la experiencia canadiense. *Boletín de investigación educacional*, 19, (2). Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.

Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (1967) *Pragmatics of human communication: a study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. New York: Norton.

ANEXO 1

Anexo 1: Muestra de documentos seleccionados en inglés

(Búsqueda realizada a través de Eric)

Referencia y resumen	
1	<p>Current and emerging State Policy Trends in Early Childhood Education: A Review of Governors' 2006 State of the State Addresses, Policy Brief. Education Commission of States (NJ1) HOWARD, Mimi ED 493707</p> <p>Abstract: Over the past decade, investing in learning programs for young children has emerged as a central strategy in states' efforts to improve educational achievement and opportunity. This trend has been fuelled by strong public support and a steady stream of research findings on the influence of the first few years of life on cognitive and emotional development, social adjustment, health and economic self-sufficiency. Today, 41 states provide funding for preschool programs that collectively serve more than 800,000 of the nations 3- and 4-year-olds. States will spend an estimated \$3.5 billion this year on pre-kindergarten education, compared with just \$200 million in 1998. In a small but growing number of states, such programs are being expanded to include not just disadvantaged children--the population they traditionally serve--but all kids, regardless of family income. This paper looks at current and emerging trends in state early-learning policy through the prism of governors' 2006 State of the State addresses--nearly half of which included proposals relating to the availability, quality and/or structure of early learning programs. It provides a breakdown of these proposals--by topic and by state--and concludes with a brief review of three issues of growing concern and interest to policymakers: alignment, governance and quality rating systems. (Contains 7 endnotes.) Note: The following two links are not-applicable for text-based browsers or screen-reading software.</p>
2	<p>Early Education Legislation, 2005: Overview of Trends and Issues Policy Brief. Education Commission of States (NJ1) HOWARD, Mimi ED 493712</p> <p>Abstract: Bolstered by positive research findings and continued strong support from the economic and business communities, early care and education programming for young children in preschool and kindergarten continued to gain support and attention during the 2005 state legislative sessions. This Policy Brief reviews the work of state legislatures during 2005 and summarizes key policy decisions in four areas: (1) pre-kindergarten legislation; (2) kindergarten and full-day kindergarten legislation; (3) governance and coordination of early learning services and programs; and (4) program and personnel quality. (Contains 3 endnotes.)</p>
3	<p>Annual Joint Report on Pre-Kindergarten Through Higher Education in Tennessee 2006. Tennessee State Board of Education ED 493500</p> <p>Abstract: This 2006 Annual Joint Report of the State Board of Education and the Tennessee Higher Education Commission identifies four joint priorities and nine associated goals addressing areas of need in both student learning and educator development for the advancement of education in Tennessee. The joint priorities and initiatives focus on points of connection between pre-kindergarten through grade 12 (P-12) and higher education that are essential to a unified system</p>

	<p>of education in the state. The four joint priorities include the following: (1) Student Learning: Pre-kindergarten through Higher Education (P-16): Align curriculum content, assessments, and entry as well as exit requirements, and improve learning across all levels of education; (2) Student Access and Transition: Establish seamless transitions and access for students across education levels; (3) Supply and Retention of Teachers: Ensure qualified, competent teachers in every classroom through targeted recruitment, development, and retention activities; and (4) Teacher Development: Maximize teaching quality through teacher preparation and development aligned with instructional goals. To achieve these joint priorities, the Board and Commission have created nine supporting goals. For each of the nine goals, the Board and Commission have worked cooperatively to identify indicators, performance targets, and baseline data that track the performance of P-16 education in Tennessee. Therefore, this document is not only a report, but also a master plan for action over the next 10 years. The report reaffirms the commitment by the Board and the Commission to develop an integrated, accountable, and competitive system of education in Tennessee. Appended are: (1) Tennessee High School Graduation Requirements; (2) Minimum High School Course Requirements for Regular Undergraduate Admission to Tennessee Public Higher Education Institutions; (3) Master Plan for Tennessee Schools: Preparing for the 21st Century; (4) Board of Education Performance Model; and (5) The 2005-10 Master Plan for Tennessee Higher Education: Creating Partnerships for a Better Tennessee.</p>
4	<p>How to expand and improve preschool in California: Ideals, Evidence, and Policy Options Working Paper 05-1. FULLER Bruce, LIVAS Alejandra, BRIDGES Margaret ED 491702</p> <p>Abstract: The new call for a universal preschool system is prompting an important policy debate across California. How preschooling is expanded and improved with limited public resources depends on several key issues. The hopeful ideals of "preschool for all"--with children beginning school ready to learn--spark enthusiasm and broaden public will. But tough policy questions must be addressed by early educators, parents, and policy makers: (1) Should California build and run a "universal system" of preschool, or should public support be targeted on these children who reap the greatest benefits and families who face the highest barriers to access? In other words, who will benefit and who should pay? (2) Who should operate universal preschool--local "schools" or the current "mixed market" of providers, including non-profit centres and licensed family child-care homes? (3) How can the quality of preschool be improved? Does raising the credential levels of teachers yield discernible gains for children? Would other policy options more cost-effectively boost quality and children's development? (4) How should preschool be structured for diverse families? Does clearer specification of learning standards and the formalization of instruction inside preschools benefit children? Does more regimented instruction imply a single language and with what effects on non-English speaking children? This review considers evidence on these pivotal questions from around the nation, applying these findings to current debates in California. An appendix delineates specific questions that county and state agencies might consider as they attempt to assess the effects of their preschool initiatives. (Contains 104 endnotes, 3 tables, and 2 figures.)</p>
5	<p>The other side of school choice CARPENTER, Wade A. Educational Horizons, v. 83, n.2, p 87-91, win 2005 EJ 685031</p> <p>Abstract: Most of us who are parents would pay an attorney a lot of money to prevent the unjust incarceration of one of our children in a confined space with psychopaths, wouldn't we? So just why are we paying the government a lot of money to unjustly incarcerate nearly all of our children in confined spaces with psychopaths? Most of us try hard to stay well clear of thieves, dope addicts, gangbangers, maniacs, and fools, don't we? So why then are we forcing our children to associate with them in institutions run by politicians? While most of us don't mind voluntarily helping a stranger injured on the highway, or mediating between friends who are arguing over a misunderstanding, or cleaning up after our dog has messed on our carpet, most of us resent being forced to contribute our fair share, or to take a pay cut when management is giving itself raises, or to clean up when someone else's dog has messed on our carpet. So why do we think it's a right to be schooled, and a kindness to require it?</p>

6	<p>Increasing the supply of quality, Accessible, Affordable Child Care: An economic development Strategy for the North Central Region. TRAILL S., BROWN, B. North Central Regional Centre for Rural Development ED 493066</p> <p>Abstract: The child care industry has not been fully integrated into economic development activities despite its growing importance in the economy. This is, in large part, because child care is not usually thought of as an element of economic development. As a result, states in the North Central region are not maximizing the economic benefits from quality, accessible and affordable child care. This policy brief presents strategies to increase the supply of quality, accessible and affordable child care by integrating it into the planning and policy procedures of various sectors, including community and economic development, workforce development, transportation and education. Implementing these strategies will benefit the North Central region's economy, as well as benefit families, communities, businesses, and local and state governments.</p>
7	<p>R&D Alert. Early Preschool Foundation Volume 7, Number 2, 2005 White Noel Ed. ED 493042</p> <p>Abstract: "R&D Alert" covers issues affecting schools in the Western Regional Educational Laboratory's four-state region-- Arizona, California, Nevada, and Utah--and throughout the United States. This issue of "R&D Alert" shares what WestEd is learning from a sample of their latest work, focusing on three points in the process: preservice, inservice, and teacher retention. This issue's lead article, Knowledge Know How Needed for Teacher Quality, shares lessons about improving teacher quality through ongoing professional development. It describes how two WestEd projects help teachers develop "pedagogical content knowledge," a blend of subject-specific knowledge and skills that research has shown to be key particularly for teachers helping students learn mathematics and science. This is issue also includes, "Rethinking Teacher Preparation," an excerpt from a recent WestEd Policy Perspectives report on bringing new teachers into the profession. A third article in this issue, Working Conditions Key for Teacher Retention, focuses on what schools and districts can do to retain more of these teachers. In particular, the article describes the importance of work conditions (including an effective professional development system, administrative support, and a climate of collegiality) for keeping high-quality teachers on the job.</p>
8	<p>Head Start. Further Development Could Allow Results of New Test to Be Used for Decision Making. Results in Brief. US Government Accountability Office ED 485197</p> <p>Abstract: In September 2003, the Head Start Bureau, in the Department of Health and Human Services (HHS) Administration for Children and Families (ACF), implemented the National Reporting System (NRS), the first nationwide skills test of over 400,000 4- and 5-year-old children. The NRS is intended to provide information on how well Head Start grantees are helping children progress. Given the importance of the NRS, this report examines:(1) what information the NRS is designed to provide; (2) how the Head Start Bureau has responded to concerns raised by grantees and experts during the first year of implementation; and (3) whether the NRS provides the Head Start Bureau with quality information. Government Accountability Office (GAO) recommends the HHS Assistant Secretary for ACF, in collaboration with the Head Start Bureau, determine how NRS data will be used for accountability and targeting technical assistance; monitor the effects of the NRS on local Head Start practices: use first year NRS results to conduct further study of the reliability and validity of the NRS; compile a detailed, well-organized document on the technical quality of the NRS; improve</p>

	<p>management of its data on NRS participation; and study the costs and benefits of sampling in administering the NRS. ACF generally agreed with the recommendations. Note: The following two links are not-applicable for text-based browsers or screen-reading software.</p>
9	<p>Fwd: Half empty or half full? Florida's Voluntary Pre-Kindergarten Standards, 2005, Volume 2, Number 1. Arresting Insights in Education. WILKINS, Amy Thomas B. Fordham Foundation and Institute ED 485527</p> <p>Abstract: In 2002, when its voters approved a ballot measure calling for universal pre- Kindergarten by 2005-06, Florida joined a handful of states in which all children are eligible for free, publicly funded education in the year prior to Kindergarten. The passage of the referendum--which received more votes than Governor Jeb Bush garnered in his victory over his Democratic opponent--was cause for great optimism among those aware of the power of high quality pre-K programs to prepare children, particularly low-income children, to meet the challenges of K-12 education. But as with any public policy initiative, the devil is in the details. The universal but voluntary pre-K measure called on the legislature to hammer out those details, which would determine the quality of the program, its capacity to meet the educational needs of Florida's 4-year olds, and its ability to fulfil the expectations of voters and taxpayers. [Report also produced by the Thomas B. Fordham Institute.] Note: The following two links are not-applicable for text-based browsers or screen-reading software.</p>
10	<p>Teacher Credentialing in Early Care Education: Prospects for Universal Preschool in California, and Lessons from other States, Building California's Preschool For All Workforce BELLM, D.; WHITEBOOK, M.; COHEN, A.; STEVENSON, C. Center for study of Child Care Employment ED 485795</p> <p>Abstract: As California develops local and state wide efforts to make high-quality preschool education available to all four-year-old children, the attention of policy makers and program planners has turned increasingly toward how to ensure a well-trained, stable, and linguistically and culturally diverse preschool teaching workforce. A central part of this discussion is the setting of appropriate education and training standards for preschool teachers. The purpose of this policy brief is to examine the history and current status of preschool teacher certification in California; to explore the landscape of Pre-K certification in other states; and to identify options and issues as California moves forward in planning for Preschool for All.</p>
11	<p>Guidelines for the preparation and professional development of environmental educators ARCHIE, M, MANN, L North American Association for Environmental Education ED 485841</p> <p>Abstract: Guidelines for the Preparation and Professional Development of Environmental Educators is a set of recommendations about the basic knowledge and abilities educators need to provide high-quality environmental education. The guidelines are designed to apply: (1) Within the context of pre-service teacher education programs and environmental education courses offered to students with varied backgrounds such as environmental studies, geography, liberal studies, or natural resources; (2) to the professional development of educators who will work in both formal and nonformal educational settings, offering programs at the pre-kindergarten through 12th grade levels; and (3) to full-time environmental educators as well as for those for whom environmental education is just one of their responsibilities. This document presents an ambitious overview of the abilities and knowledge of a well-prepared environmental educator. The guidelines provide a mechanism for gauging the quality of pre-service and in-service preparation programs and the</p>

	<p>abilities of environmental educators. Instead of offering fixed rules, these guidelines suggest a broad vision--a goal to work toward and a guide for professional and programmatic development. The guidelines are grounded in a common understanding of effective environmental education. For many environmental educators, that understanding is rooted in two founding documents of the field: the Belgrade Charter (UNESCO-UNEP, 1976) and the Tbilisi Declaration (UNESCO, 1978). This guide is organized around six themes. Each theme describes a skill area that must be included in the training of an environmental educator, and a sample format for the "Guidelines" is provided. Each theme is accompanied by references at the end, and appended are: The Executive Summary, Excellence in Environmental Education, and Guidelines for Learning (Pre K-12). Note: The following two links are not-applicable for text-based browsers or screen-reading software.</p>
12	<p>Literacy Development in the preschool years International Reading Association (NJ1) 2005 ED 486189</p> <p>Abstract: The preschool years, ages 3 and 4, are extremely important for children's social, emotional, physical, cognitive, and language and literacy development. Children's development can be affected by high-quality preschool experiences that can improve later academic and social competence (Barnett, 1995; Morrow, 2004; Neumann & Dickinson, 2001). Preschools make a difference in children's lives; therefore, every 3- and 4-year-old child should have access to free, high-quality, public preschools. High-quality preschools embrace appropriate early literacy experiences delivered by well-prepared, knowledgeable, caring preschool teachers. High-quality preschools can ensure that all children are prepared for school and are developing literacy skills.</p>
13	<p>Missed opportunities? The possibilities and challenges of funding High Quality preschool through Title I of the No Child Left Behind Act. EWEN, D.; MEZEY, J.; MATTHEWS, H. Center for Law and Social Policy CLASP ED 484650</p> <p>Abstract: This paper examines the availability of Title I funds for preschool programs from both a legal and practical perspective. First, it provides general background on Elementary and Secondary Education Act (ESEA) and the changes that were made to it in the No Child Left Behind (NCLB) legislation. Second, it provides data on states use of Title I funds for preschool. Third, it examines the U.S. Department of Education's statutes, regulations, and guidance on the use of Title I funds for preschool and raises some unanswered questions. Finally, it discusses how the implementation of NCLB affects the availability of Title I funding for preschool programs. Note: The following two links are not-applicable for text-based browsers or screen-reading software.</p>
14	<p>Cost of meeting house and Senate Proposed Head Start Teacher Qualification Requirements. Center for Law and Social Policy CLASP ED 491136</p> <p>Abstract: This analysis provides a preliminary estimate of the necessary level of funding needed to raise the degree qualifications to meet the requirements in the Head Start reauthorization legislation currently proposed in the House and Senate. While each bill is designed to improve the quality of Head Start programs by requiring an increase in the number of teachers with a bachelor's degree or higher, there are important differences in the two proposals. CLASP's analysis demonstrates that it will cost at least \$2.7 billion over six years to cover the cost of educating the necessary number of teachers in the House bill and raising their compensation to the levels of kindergarten teachers. To pay for the cost of the Senate requirements for increased education and raising compensation, CLASP estimates that it will cost as much as \$3.4</p>

	<p>billion over six years. These estimates include the cost of tuition and books, substitutes and raising Head Start salaries so that those teachers with bachelor's degrees were earning salaries comparable to kindergarten teachers with the same levels of education in their states or nationally. (Contains 9 footnotes and 1 graph.)</p>
15	<p>Basic education in El Salvador: Consolidating the Foundation for Quality and Equal Opportunities. RINCON H. Ed. 2005 Academy for Educational Development ED 491175</p> <p>Abstract: This study of basic education in El Salvador was carried out between September and December of 2003 by a team of researchers. This publication has two parts: (1) The introduction which addresses the main findings of the study and proposes education policy priorities for the next reform effort; and (2) A summary of the original study of basic education. This report focuses specifically on preschool and primary education, as well as on subsystems that affect educational quality at these levels: teacher training, educational financing, and educational management, with special attention to educational evaluation and the definition of standards. In addition, the report analyzes educational policies applied over the past decade in response to demands on the country imposed by globalization. Finally, it examines the contributions made by donor agencies to education in El Salvador. (Contains 9 annexes.) [Financial support was received from USAID/El Salvador under the Indefinite Quantity Contract (IQC) for Education.] Note: The following two links are not-applicable for text-based browsers or screen-reading software.</p>
16	<p>Early Childhood Education: Investing in Quality Makes Sense. AERA Research Points, Volume 3, Issue 2, Fall 2005 RESNICK, L.; ZURAWSKY, C. American Educational Research Association ED 491589</p> <p>Abstract: With about 60 percent of American children under age 5 spending part of their day in care outside the home, many policymakers seem to be jumping on the early childhood education bandwagon. Most states now fund or are creating preschool programs, many have developed learning standards for young children, and it is becoming widely accepted that high-quality early childhood education enhances school readiness and reduces racial and ethnic achievement gaps. Policy makers need to know where to direct their efforts before students can fully reap the rewards of early education. In designing high-quality early childhood programs, many important choices need to be made, such as deciding whether to provide universal care or to target services to the most vulnerable youngsters; how much time is needed in preschool (i.e., what age to start, how many years it should last, and whether it should be full day or half day); and what kind of follow-up might be needed in "regular school." The first step in making such decisions is knowing what makes a program "high quality." Note: The following two links are not-applicable for text-based browsers or screen-reading software.</p>
17	<p>Compensation and comparable Worth: What lives Ahead for California's Preschool Teachers? Building California's Preschool for All Workforce, 2005 BELLM, D.; WHITEBOOK, M. Center for Study of Child Care Employment ED 485794</p> <p>Abstract: Throughout the field of early care and education, it has been generally recognized that the quality of services, and their benefits for young children, are closely intertwined with the qualifications, stability and compensation of the teaching and care giving workforce. But in the absence of substantial gains in compensation for this profession, the difficulty of attracting and retaining skilled and well-qualified teachers has remained a persistent, often crisis-level problem for decades. This policy brief is intended as a starting point for this discussion, laying out the complexities that must be</p>

	grappled with in order for solutions to emerge. Among other opportunities, preschool planning has the potential to move the field at last from explaining "why" to improve compensation to resolving "how" to improve it.
--	---

ANEXO 2

Anexo 2: Muestra de documentos seleccionados en inglés
(Búsqueda realizada a través de Academic Search Premier)

1	<p>A conversation whit Chauncey Veatch American School Borrard Journal, Nov 2006, Vol. 193, Issue 11, p. 23</p> <p>Abstract: The article presents an interview with Chauncey Veatch, a high school teacher and was recently named by La Prensa Hispana as International Ambassador for <i>Education</i>. When asked about the areas to reform <i>education</i>, Veatch shared that high-<i>quality preschool</i> should be accessible, arts are also important and there should be adequate and equal funds. According to Veatch, recruitment and retention of good teachers that will impact the achievement of students is crucial. He added that the Center for Innovative Thought of the College Board, National Aeronautics Space Administration and Troops to Teachers have developed initiatives and programs to address problems such as career development.</p>
2	<p>Screening for Speech and Language Delay in Preschool Children MABRI, Iris American Family Physician, 10/15/2006</p> <p>Abstract: Presents a continuing medical <i>education</i> exam on a case study about medical screening for speech and language delay in <i>preschool</i> children.</p>
3	<p>From Preschool to High School American School Borrard Journal, Sep 2006, vol 193, Issue 9, p. 74-76</p> <p>Abstract: This article summarizes findings of several reports related to <i>education</i> in the U.S. The reports include "The Economic Promise of Investing in High-<i>Quality Preschool</i>: Using Early <i>Education</i> to Improve Economic Growth and the Fiscal Sustainability of States and the Nation" by Committee for Economic Development, "P-16 Collaboration in the States" by the <i>Education</i> Commission of the States, "Reality Check 2006: Is Support for Standards and Testing Fading?" by the Public Agenda, and the "2006 Kids Count Data Book" by the Annie E. Casey Foundation.</p>
4	<p>Classroom Quality, Concentration of children with special needs and Child Outcomes in Head Start. Exceptional Children, Fall 2006, vol. 73, Issue 1, p. 31-52.</p> <p>Abstract: The associations among classroom <i>quality</i>, classroom percentage of children with special needs, and child outcome measures were tested in low- and high-<i>quality</i> classrooms using hierarchical linear modeling (HLM). No main effect on child outcomes for the classroom concentration of children with special needs was observed. However, an interaction between classroom <i>quality</i> and the percentage of children in the classroom who had special needs was found. A high-<i>quality</i> classroom environment serving no children with special needs was associated with more favorable classroom mean scores on social behaviors for typically developing children. Inversely the combination of high-<i>quality</i> classroom environment and more than 20% children with special needs was associated with more problem behaviors and lower scores in print concepts for typical children. [ABSTRACT FROM AUTHOR]</p>
5	<p>Business Group Seeks Ambitious Pre-K Agenda McNeil, Michele Education Week, 7/12/2006, Vol. 25, Issue 42, p. 16</p>

	<p>Abstract: The article reports that the U.S. states are years from being able to afford the minimum \$16 billion price tag their plan requires. In a new study, the Washington-based Committee for Economic Development calls for high-quality preschool for all children. The benefits of universal preschool would come in better health, less crime, improvements in educational attainment, and increased tax revenue. But the reality is that state budgets are still being squeezed by federal education mandates, growing Medicaid rolls, and rising energy prices, said Corina Eckl, the fiscal-affairs director for the Denver-based National Conference of State Legislatures.</p>
6	<p>The Influence of the Territorial Factor on the Accessibility of Preschool Education SELIVERSTOVA, Inina Valerievna Russian Education and Society, Jun 2006, vol. 48, Issue 6, p. 27-43</p> <p>Abstract: The article investigates the influence of the territorial factor on the accessibility of <i>preschool education</i> in Russia. The territorial factor affects access to <i>preschool education</i> in different ways in rural and urban areas, thus the researchers attempt to examine separate questions of territorial accessibility in the countryside and in the cities. <i>Preschool education</i>, like higher <i>education</i>, is not compulsory, and access to it is not guaranteed by the state. At the same time, the provision of state guarantees of access to and equal opportunities for acquiring a full-fledged <i>education</i> and achievement of new, up-to-date, high-<i>quality preschool education</i> has been proclaimed as one of the most important directions in the modernization of Russian <i>education</i>.</p>
7	<p>An Earlier Start JACOBSON LINDA Education Week 05.10.2006, Vol 25, Issue 36, p. 28-30</p> <p>Abstract: The article discusses issues related to prekindergarten <i>education</i> in the U.S. Several school districts in the country are incorporating prekindergarten <i>education</i> programs in their elementary schools. Many studies have shown that the <i>quality of education in preschools</i> has no impact on the performance of children in elementary schools.</p>
8	<p>Educational Research and Evidence – based Policy: The mixed – method Approach of the EPPE-Project SIRAJ-BLATCHFORD, I.; SAMMONS, P.; TAGGART, B.; SYLVA, K.; MELHUIISH, E. Evaluation and Research in Education, 2006, vol. 19, Issue 2, p. 63-82</p> <p>Abstract: In a review of the challenges to progress in providing social research evidence that might usefully inform policy, Oakley (2004) argues strongly that the 'paradigm divide' between qualitative and quantitative research communities continues to constitute a major problem. Oakley refers to a number of recent critiques of what is seen as 'misplaced positivism' in educational research and Hammersley (1997, 2005) has suggested that educational research findings are now routinely being applied uncritically to inform educational policy and practice. Research in early childhood <i>education</i> has not been immune to these general criticisms and specific concerns have also been expressed regarding alleged technicism, and the reification of dominant conceptions of early educational <i>quality</i>. In this paper we test these theoretical claims against the realities of conducting one recent and influential early years study: the Effective Provision of <i>Preschool Education</i> (EPPE) Project. The paper provides an account of the EPPE research and also locates the study in terms of the contemporary literature on mixed-method research. It is argued that similar mixed-method approaches may be applied to escape many of the problems identified by critics. We conclude with a discussion of the wider implications for educational research. [ABSTRACT FROM AUTHOR]</p>
9	<p>Preschool Pays American School Board Journal, Apr 2006, vol. 193, Issue 4, p. 7-74.</p>

	<p>Abstract: The article presents results of a report from the regional <i>education</i> laboratory WestEd on early childhood <i>education</i>. The report concluded that investing in a national <i>preschool</i> program would yield high returns, significantly strengthening the nation's economy. The report also claim that the benefits of attending a high-<i>quality preschool</i> extend throughout life. According to WestEd, investing in early childhood <i>education</i> would result to higher scores on math and reading tests in elementary. Greater language abilities, less grade retention and improved nutrition and health can be observed. In middle and high school, lower teen pregnancy and parenting rates can be achieved. Lower dropout rates, higher high school graduation rates and lower incarceration rates can be expected.</p>
10	<p>Academic and Cognitive Functioning in First Grade: Associations with Earlier Home and A Child Care Predictors and with Concurrent Home and Classroom Experience DOWNER J; PIABTA r.; School Psychology Review, 2006, Vol. 35, Issue 1, p. 11-30.</p> <p>Abstract: Family and child care experiences from birth to 54 months, achievement and social competence at entry to school, maternal sensitivity at first grade, and <i>qualities</i> of first-grade classrooms were used to predict academic and cognitive functioning at first grade for 832 children enrolled in the National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Study of Early Child Care. Repeated assessments of functioning from <i>preschool</i> to first grade indicated that individual differences in academic and cognitive functioning over the course of two years were relatively stable. In regression models that predicted relative change in cognitive ability from 54 months to first grade, child gender and race, family income-to-needs ratio, maternal <i>education</i> and sensitivity, and home learning environment were significant predictors. <i>Preschool</i> academic cognitive functioning served as a significant mediator between child characteristics, early family factors, child care <i>quality</i>, and first-grade child outcomes. Children's social competence prior to school entry served a secondary yet significant mediating role between early experience and elementary school academic functioning. Upon controlling for early home and child care factors, classrooms that spent more time on literacy, language, and math instruction were associated with higher scores on tests of reading achievement, phoneme knowledge, and long-term retrieval. [ABSTRACT FROM AUTHOR]</p>
11	<p>Is early childhood education working? It depends in with study you read. HARDY, Lawrence American School Board Journal, Feb, 2006, vol. 193, p. 8-9</p> <p>Abstract: The article discusses findings of research on the effectiveness of early childhood <i>education</i> in the U.S. It is suggested by policymakers that early childhood <i>education</i> might help many students, especially poor and minority children, avoid academic problems. They point to research including the federal government's Early Childhood Longitudinal Study which revealed that gaps in reading skills at fourth grade are already present before kindergarten. But according to some studies it depends on the <i>quality</i> of the program. A report by the National Institute for Early <i>Education</i> Research at Rutgers University found the <i>preschool</i> can have a lot of benefits. It says that children attending state-funded <i>preschool</i> increase their vocabulary skills by 31% over those who do not. The same goes for math. On the pessimists' side, the report Losing Ground in Early Childhood <i>Education</i> revealed that the share of center-based <i>preschool</i> teachers with at least a four-year college degree declined from 43% from 1983 to 1985, to 30% from 2002 to 2004. Other studies suggest that the lack of qualifications could have serious repercussions.</p>
12	<p>The early years and School Libraries: a call to action MACDONELL, Colleen Library Media Connection, Feb 2006, vol 24, Issue 5, p. 24-25.</p> <p>Abstract: The article presents information on <i>preschool education</i> in the U.S. According to the National Institute of Early <i>Education</i> Research (NIEER) policy brief, middle-income children need to improve their school readiness through <i>quality preschool education</i>. Following the brief, the American Federation of Teachers called for universal <i>preschool</i></p>

	<p><i>education</i> in 2001. Besides its policy brief, the NIEER added its voice to the chorus of experts and families arguing for a nationwide system of <i>quality preschools</i>. It was noted that public support for <i>preschool education</i> was growing across the country, and that most states are offering funds for <i>preschool</i> programs. With the growing early childhood <i>education</i> centers and extended <i>education</i> from kindergarten to pre-kindergarten, educators will have to define what constitutes a <i>quality preschool</i> experience. In search of an alternative, library media specialists are looking to Information Power for a clear outline of standards for student learning in the area of information literacy.</p>
13	<p>Pre-K as an Investment District Administration, Jan 2006, vol 42, Issue 5, p. 24-25</p> <p>Abstract: The article focuses on the overall benefits yielded by the Pre-school (Pre-K) investments. It is suggested that high-<i>quality</i> Pre-K programs can produce long-term cognitive, social and economic benefits especially for poor children. Evaluating their payoffs for children and society, longitudinal studies reveal that the ones who attended the program were financially strong than the non-attendees. Other studies reveal that the attendees were proficient in reading, math and were more likely to attend college. The article also discusses the economic payoffs of such programs.</p>
14	<p>Report Details Benefits of Pre-K Programs JACOBSON L. Education Week, Vol. 25, Fascicule 15, 12.14.2005</p> <p>Abstract: The article cites a study which states that children attending high-<i>quality</i> state <i>preschool</i> programs with well-trained teachers make significant academic gains, regardless of the economic status of their families. Researchers from the National Institute for Early <i>Education</i> Research in New Jersey examined a sample of more than 5,000 preschoolers across the U.S. Achievement scores of children who just completed the program were compared with those who were just about to enter.</p>
15	<p>A cultural Perspective on Professional Beliefs of Childcare Teachers. YEH HSUEH, BARTON B: Early Childhood Educational Journal, 2005, Dec. vol. 33, Issue 3, p. 179-186</p> <p>Abstract: <i>Preschool</i> is an institution for cultural preservation, which responds to social change. Guided by this assumption, this study used a recent video of Chinese <i>preschool</i> in conjunction with the questionnaire from <i>Preschool</i> in Three Cultures, a study by Joseph Tobin and his colleagues in the 1980s, to examine the cultural and professional beliefs of three groups of U.S. early childhood educators (preservice, inservice non-Head Start, and inservice Head Start). We examined participants' cultural beliefs, critical comments on the <i>preschool</i>, and group differences in their comments. Results show that participants' beliefs about necessary <i>qualities</i> for a teacher remained stable from the 1980s in the U.S. But a shift occurred in beliefs about why society needs <i>preschools</i>. More <i>education</i> and longer employment were linked significantly to more critical comments of Chinese practice. There was a marked difference in professional and cultural beliefs by educators' group affiliations. [ABSTRACT FROM AUTHOR]</p>
16	<p>The Early Childhood Environment rating Scale –revised as a tool to improve child care centres. WARASH, B.; MARKSTROM, C.; LUCCI, B.</p> <p>Abstract: Of interest in this study were the factors that lead to <i>quality</i> child care centers. The Early Childhood Environmental Rating Scale-Revised (ECERS-R) was examined for its utility as an effective training device to enlighten directors and classroom teachers of what constitutes <i>quality</i> classrooms. An experimental design was employed for this study. Eight classrooms from four <i>preschool</i> centers were evaluated utilizing the ECERS-R. The findings were shared with directors, who, in turn, shared them with their staff. Posttest evaluations of each classroom were conducted again using the</p>

	<p>ECERS-R. Pre-and posttest scores were compared according to paired sample t-tests for the seven subscales and the total score. Improvements occurred in all seven subscales, with significance in personal care routines, activities, and interaction subscales, as well as the total score. Marginally significant findings were noted for program structure and parents and staff subscales. Space and furnishings and language-reasoning subscales were not significant. Overall, it was shown that the ECERS-R can be used as a tool to improve the <i>quality</i> of child care centers. [ABSTRACT FROM AUTHOR]</p>
17	<p>Most States Raise Pre-K Spending. JACOBSON, Linda Education Week, 02774232, 11/30/2005, Vol. 25, Fascicule 13</p> <p>Text: EARLY YEARS The budgets for state prekindergarten programs have increased or are expected to increase in more than half the 50 states this fiscal year, according to an annual report on legislative activity from Pre-K Now, a Washington-based advocacy group. The boost in funding — roughly \$600 million nationwide — is the largest single-year increase in the past five years, says the report, which was released Nov. 16. These numbers are a clear indicator of strong momentum in the movement for high-quality, voluntary pre-K," it says. "When legislators who understand the effects of high-quality pre-K partnered with forward-thinking governors, reasoned debate led to actions that benefited young children, schools, communities, and state budgets." The Southeast continues to lead the nation in expanding and paying for early-childhood education. Six of the 10 states that increased their fiscal 2006 pre-K budgets by more than 30 percent over the previous year are in that region. Those states include Tennessee, which expanded its program this fiscal year with \$35 million in additional money from state lottery proceeds, and Florida, which is spending \$387 million to serve some 80,000 children in the first year of its universal pre-K program. The other states were Arkansas, Louisiana, North Carolina, and Virginia. In addition to serving more children, some states, including Connecticut, Texas, and Washington, allocated dollars to activities that support preschool, such as setting professional standards for teachers and creating assessment and evaluation systems. But funding stayed level for preschool programs in three of the most populous states: California, Michigan, and New York. Decreases in spending for some early-childhood services were felt in New Jersey and Vermont. While court-ordered funding for New Jersey preschools covered by the Abbott v. Burke school finance case in that state was expected to increase by about \$11 million, to \$455 million, cuts were expected for the Early Launch to Learning Initiative, which began in 2002 as a way to expand preschool to more children in non-Abbott districts. edweek.org; A link to "Votes Count: Legislative Action on Pre-K Fiscal Year 2006" is online at www.edweek.org/links.</p>
18	<p>Studies Find Payoff, Drawbacks Persist For Pupils in Preschool and Child Care. JACOBSON, Linda Education Week, 02774232, 11/2/2005, Vol. 25, Fascicule 10</p> <p>Abstract: The article informs that two new studies show that both the positive and the negative effects of spending long hours in organized child care and <i>preschool</i> are evident even after children move into elementary school. The first study, the latest from the U.S. National Institute of Child Health and Human Development's "Study of Early Child Care and Youth Development," shows that benefits children experience by being exposed to high-<i>quality</i> child care, such as higher mathematics, vocabulary, and memory skills, appear to remain at least through 3rd grade. The second study, conducted by the researchers at Stanford University, Palo Alto, California, and the University of California, Berkeley, California, found cognitive gains among children, particularly those from the poorest families, who attended a center-based <i>preschool</i> program the year before kindergarten.</p>
19	<p>The Universal Bandwagon GORMLEY Jr., WILLIAM T. Phi Delta Kappan, Nov2005, Vol. 87 Issue 3, p246-249.</p>

	<p>Abstract: The article discusses universal prekindergarten (UPK) programs which can enhance the educational and life outcomes for large numbers of children. The Head Start program preceded the state-funded pre-K programs for children of all income levels. Programs in Oklahoma and Georgia have child-friendly programs that promote availability, <i>quality</i>, affordability, and parental choice. Strategies for Children nonprofit organization found broad support for early <i>education</i> programs in Massachusetts.</p>
20	<p>Some characteristics of mathematics teaching in Zimbabwean infant and primary school classrooms. MTETWA, David K.J. University of Zimbabwe International Journal of Early Years Education, vol. 13, n. 3, October 2005, p. 255-264</p> <p>Abstract: The purpose of this paper is to highlight some observations made in a recent study aimed at describing the nature of current practice in the teaching of mathematics in Zimbabwean infant and primary school grades. It has been observed that the teaching is characterized by, among other things, a preponderance of chorus responses, non-questioning pupils, lack of problem solving, teaching more than mathematics, more product and less process orientation, and small group work with group leaders. It is proposed that if teachers wish to improve the <i>quality</i> of their teaching then an appropriate starting point is that of apprehending and understanding what they currently do in their classrooms. Such an understanding can be developed through deliberate and serious observation of and reflection on their own current practice. This paper is intended to stimulate that process. It is also suggested that the observations described here can be turned into research questions for investigations that can provide insights into ways of increasing effectiveness of mathematics teaching and learning in primary schools. [ABSTRACT FROM AUTHOR]</p>
21	<p>What They're Saying MILLER, Matt, VARGO, Merrill, ATKINSON, Barbara, TALBOT, Margaret, RICH, Dorothy, BERNTSON, Mark, DOMENICK, Paul. Curriculum Review, 01472453, Oct2005, Vol. 45, Fascicule 2</p> <p>Abstract: Presents letters to the editor referencing articles and topics discussed in previous issues. Suggestions for raising teacher <i>quality</i> in poor schools; Objective of <i>preschool</i>; Consequences of eliminating valedictorians.</p>
22	<p>A pre-K Programs Status Report CLIFFORD, Richard M.; BRYANT, Donna; EARLY, Diane M. <i>Education</i> Digest, Oct2005, Vol. 71 Issue 2, p50-53.</p> <p>Abstract: This article deals with the status of state-funded pre-kindergarten programs in the U.S. in 2005. In public schools, about 81 percent of pre-kindergarten teachers had a bachelor's degree or higher, compared to only 57 percent of teachers in nonpublic school settings. African American and Latino teachers were somewhat less likely to have a degree than U.S. teachers. Classrooms where the teacher did not have a degree tended to have a higher proportion of children from low-income backgrounds. In this regard, it appears that children most in need of high-<i>quality</i> early childhood experiences are being taught by less qualified teachers.</p>
23	<p>Uniquely Preschool BODROVA, Elena; LEONG, Deborah J. Educational Leadership, Sep2005, Vol. 63 Issue 1, p44-47.</p>

	<p>Abstract: The article reports that at a time when zeal for testing has inadvertently led to an overemphasis on acquiring academic content and skills, it is tempting to focus <i>preschool</i> and early elementary teaching on mastering these skills. But early <i>education</i> for the whole child cannot be reduced to teaching facts and skills. Although voiced in 1978, the warning against inappropriate acceleration of the curriculum seems appropriate today. Russian educator Alexander Zaporozhets was a colleague of the author and a lifelong advocate for high-<i>quality preschool</i> programs that address the needs of the whole child. In advocating activities that are uniquely <i>preschool</i>, Zaporozhets was referred to the belief that in the <i>preschool</i> years, children need to acquire a set of fundamental cognitive, linguistic, and social-emotional competencies that shape their minds for further learning, not just academic learning, but all learning. These skills include oral language, deliberate memory, focused attention, and self-regulation.</p>
24	<p>Task Force Urges Billions More in Federal Aid. RICHARD, Alan. <i>Education</i> Week, 8/31/2005, Vol. 25 Issue 1, p7.</p> <p>Abstract: The article reports that a liberal-leaning group of political leaders and <i>education</i> policy experts is urging new strategies for raising the <i>quality</i> of public <i>education</i> in the United States. Its remedies include voluntary national academic standards, universal <i>preschool</i>, a longer school day and year, and at least \$325 billion in new federal spending on <i>education</i> over the next 10 years. The task force, which held meetings across the country over the past year, was sponsored by the Center for American Progress and the Institute for America's Future, think tanks that are both based in Washington. INSET: Agenda for Schools.</p>
25	<p>Teacher Plan Gets Financial Boost REID, Karla Scoon. <i>Education</i> Week, 8/10/2005, Vol. 24 Issue 44, p24.</p> <p>Abstract: The article reports that during the 2005 legislative session, Iowa lawmakers revived the state's initiative on teacher <i>quality</i>. They also responded to Governor Tom Vilsack's call for improving the <i>quality</i> and availability of <i>preschool</i> and child care. The teacher-<i>quality</i> initiative, which had been in danger of being dismantled for lack of financing, saw a \$24.3 million increase, to \$69.6 million, for the new fiscal year. The ambitious effort, adopted by the legislature in 2001, seeks to boost teacher salaries, establish teaching standards, and increase training. Every Iowa teacher will receive an additional day of professional development this coming school year, at a total cost of \$10 million.</p>
26	<p>Measuring Potential Among Preschool Children: Instruments and Intervention LEV-WIESEL, R., BESSER, A.; LAISH, R. Child and Adolescent Social Work Journal, Aug. 2005, vol. 22, Issue ¾, p. 343-360</p> <p>Abstract: This study explored the impact of Potency-Focused Intervention among <i>preschool</i> children using a prospective research design. To achieve this aim, an instrument (the Child Adaptation Measure of Potency, or CAMP) was developed to examine the construct of potency among this population. The psychometric properties of this new CAMP scale was analyzed among 90 <i>preschool</i> children and the scale was proven to be both reliable and valid. Sixty-six children participated in the intervention study itself: thirty-two children participated in an intensive intervention program while the remaining children served as a control group. The results indicate that Potency-Focused intervention significantly enhanced potency among children in the intervention group, though it did not enhance the <i>quality</i> of self-concept. This finding suggests that while potency and self-concept are similar in some respects, they are separate constructs. The implications of Potency-Focused intervention among <i>preschool</i> children are discussed. [ABSTRACT FROM AUTHOR]</p>
27	<p>What is pre-kindergarten? Characteristics of Public Prekindergarten Programs</p>

	<p>CLIFFORD, Richard M.; BARBARIN, Oscar; CHANG, Florence; EARLY, Diane; BRYANT, Donna; HOWES, Carollee; BURCHINAL, Margaret; PIANTA, Robert. Applied Development Science, Jul 2005, vol. 9, Issue 3, p. 144-159</p> <p>Abstract: States have accumulated considerable experience in operating publicly sponsored pre-kindergarten programs. In spite of this extensive experience, only fragmentary accounts exist of how these pre-kindergarten (pre-k) programs handle issues such as program intensity, location, staffing, and population served. These issues are addressed by the National Center for Early Development and Learning's Multi-State Study of Pre-Kindergarten, which collected data from 240 programs. Data were weighted to represent the 4 states (Georgia, Illinois, Kentucky, Ohio) and each of the 2 regions in California and New York from which they were drawn. Using these weighted data, we estimate that slightly more than half of these school-related programs were part-day and slightly more than half were located outside of school buildings. Although these programs varied in process <i>quality</i>, on average, they met National Association for the <i>Education</i> of Young Children recommended standards for class size, adult child ratios, and teacher certification. The programs served an ethnically, linguistically, and economically diverse population of children, although about half of pre-k children were from low-income backgrounds. African American, Asian, and Latino children were more likely than White children to attend a pre-k class with a high proportion of children from low-income backgrounds. Issues of process <i>quality</i> were highlighted in the study.</p>
28	<p>Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom <i>Quality</i> and Child-Teacher Interactions? PIANTA, Robert; HOWES, Carollee; BURCHINAL, Margaret; BRYANT, Donna; CLIFFORD, Richard; EARLY, Diane; BARBARIN, Oscar. Applied Developmental Science, Jul2005, Vol. 9 Issue 3, p144-159.</p> <p>Abstract: This study draws from the National Center for Early Development and Learning's Multi-State Pre-Kindergarten Study to examine the extent to which program, classroom, and teacher attributes of the program ecology predict observed <i>quality</i> and teacher-child interactions in a sample of 238 classrooms representing 6 states' pre-kindergarten programs. <i>Quality</i> was assessed observationally at the global level and for specific teaching practices. <i>Quality</i> was lower in classrooms with more than 60% of the children from homes below the poverty line, when teachers lacked formal training (or a degree) in early childhood <i>education</i>, and held less child-centered beliefs. Program and teacher attributes were statistically significant, albeit quite modest, predictors of observed <i>quality</i>. Location of the program in a school building, child: staff ratio, and length of day had no relation to <i>quality</i>. State-level factors not attributable to the teacher, program, and classroom factors examined accounted for the majority of explained variance in observed <i>quality</i>. Results suggest that the association between distal features of programs and teachers and <i>quality</i> in pre-kindergarten is more similar to elementary school settings than to child care settings and that <i>quality</i> appears most closely related to proximal teacher and child characteristics. [ABSTRACT FROM AUTHOR]</p>
29	<p>Deaf Parents' Perspectives on Deaf Education. THUMANN-PREZIOSO, Carlene. Sign Language Studies, Summer2005, Vol. 5 Issue 4, p415-440.</p> <p>Abstract: For the study reported in this article, Deaf couples were interviewed at two different times regarding their views on deaf <i>education</i>. Questions in the first interview focused on the parents' views of their <i>preschool</i> children's <i>education</i> as well as their opinion of their own school experiences. Questions also covered language use at school and the importance of the Deaf culture. These parents also discussed their hope that the schools would provide their Deaf children with <i>quality education</i> and that the curriculum would be equivalent to what the public schools used with hearing children. Additional topics dealt with the use of speech and hearing aids in school and the use of American Sign Language at home and at school. A follow-up interview took place nine years later, and while many of the same themes were addressed, new areas of concern also emerged.</p>

30	<p>Democrats in House Offer Their Own Agenda on Education. Robelen, Erik W. <i>Education Week</i>, 6/22/2005, Vol. 24 Issue 41, p32.</p> <p>Abstract: The article reports that the U.S. House Democrats gathered on Capitol Hill last week to outline their 'Strengthen Our Schools' agenda, with an emphasis on teacher-<i>quality</i> measures, expanded access to <i>preschool</i>, and far higher spending on some federal programs. Some of the proposals touch on familiar territory for Democrats, such as subsidizing school construction and modernization, making college more affordable, and providing full funding for the No Child Left Behind Act and the Individuals with Disabilities <i>Education Act</i>. Democrats would make <i>education</i> a front-and-center priority.</p>
31	<p>Early-Childhood Investment. HURST, Marianne D. <i>Education Week</i>, 4/27/2005, Vol. 24 Issue 33, p12.</p> <p>Abstract: The article reports that taxpayers could save as much as \$13 in future costs for every dollar spent on early-childhood-<i>education</i> programs, estimates a report that highlights the economic impact of providing children with high-<i>quality preschool</i> opportunities. The report — released this month by the Massachusetts Institute of Technology's Workplace Center and Legal Momentum, a New York City-based organization that promotes the rights of women and girls through public policy — reviewed 40 years of research. It found that children who received a high-<i>quality preschool education</i> were more likely to succeed in school and graduate from high school than their peers who did not attend a good <i>preschool</i>.</p>
32	<p>Ride the preschool wave USA Today, 04/22/2005</p> <p>Text:</p> <p><i>Education</i> fads often turn into regrets. "Open" classrooms? Too noisy. Rejecting phonics as a tool for teaching reading? A disaster that caused California reading scores to plummet. Now comes the movement to promote high-<i>quality public preschools</i>, which is taking on some faddish signs. In Florida, <i>preschool</i> advocates are stunned by their success selling Lance Armstrong-like orange wristbands -- \$21 for a pack of 10, with the profits dedicated to raising the <i>quality</i> of Florida's new <i>preschool</i> program. Quality <i>preschools</i> are no fad, though. Good research underlies the enthusiasm for schooling before kindergarten. Unlike day care, <i>preschools</i> offer a focused program to prepare children for regular school. While <i>preschool</i> is good for all children (parents in wealthy neighborhoods pay top dollar for private <i>preschools</i>), the biggest payoff is for low-income students. A study of the highly regarded Chicago Child-Parent Centers found those children were nearly 30% more likely to graduate from high school, 40% less likely to repeat a grade and 32% less likely to be arrested as a juvenile. Preschools succeed by raising the odds that children will succeed in school. Nearly 90% of the children who are poor readers in first grade will still be poor readers by fourth grade. What makes a high-<i>quality preschool</i> is no mystery: Teachers with four-year degrees, a curriculum proved by good research and small classrooms. A report released Thursday by the advocacy group Pre-K Now documents how governors are now heeding that lesson, despite budget pressures. Among them are Illinois Gov. Rod Blagojevich, Connecticut Gov. M. Jodi Rell and Washington Gov. Christine Gregoire. The <i>preschools</i> they support -- which include public, private, for-profit and not-for-profit schools -- usually target the neediest children. If this is a fad, bring it on.</p>
33	<p>The Role of Home Literacy Practices in <i>Preschool</i> Children's Language and Emergent Literacy Skills. ROBERTS, Joanne; JURGENS, Julia; BURCHINAL, Margaret.</p>

	<p>Journal of Speech, Language & Hearing Research, Apr2005, Vol. 48 Issue 2, p345-359.</p> <p>Abstract: This study examined how 4 specific measures of home literacy practices (i.e., shared book reading frequency, maternal book reading strategies, child's enjoyment of reading, and maternal sensitivity) and a global measure of the <i>quality</i> and responsiveness of the home environment during the <i>preschool</i> years predicted children's language and emergent literacy skills between the ages of 3 and 5 years. Study participants were 72 African American children and their mothers or primary guardians primarily from low-income families whose home literacy environment and development have been followed since infancy. Annually, between 18 months and 5 years of age, the children's mothers were interviewed about the frequency they read to their child and how much their child enjoyed being read to, and the overall <i>quality</i> and responsiveness of the home environment were observed. Mothers also were observed reading to their child once a year at 2, 3, and 4 years of age, and maternal sensitivity and types of maternal book reading strategies were coded. Children's receptive and expressive language and vocabulary were assessed annually between 3 years of age and kindergarten entry, and emergent literacy skills were assessed at 4 years and kindergarten entry. The specific home literacy practices showed moderate to large correlations with each other, and only a few significant associations with the language and literacy outcomes, after controlling for maternal <i>education</i>, maternal reading skills, and the child's gender. The global measure of overall responsiveness and support of the home environment was the strongest predictor of children's language and early literacy skills and contributed over and above the specific literacy practice measures in predicting children's early language and literacy development. [ABSTRACT FROM AUTHOR]</p>
34	<p>The effect of Regulation on the Quality of Early Childhood Services in Ireland. O'KANE Child Care in Practice, Apr 2005, vol. 11, Issue 2, p. 231-251</p> <p>Abstract: The first legislative control over early <i>education</i> services in Ireland came into place in 1996, in the form of the Child Care (Pre-School Services) Regulations I (Department of Health, 1996). The research hypothesis of this study was that the implementation of the Regulations would have had an impact on <i>quality</i> of early childhood care and <i>education</i> (ECCE) services in Ireland. The specific objectives of the study were: to examine a sample of pre-schools to investigate both structural and process aspects of <i>quality</i>; to examine the possible relationship between these elements of <i>quality</i>; and to interview both Supervisors of these pre-schools and a small sample of Pre-school Officers to investigate their attitudes towards the Regulations. It was acknowledged at the outset that related factors, such as increased level of investment and improved levels of training, may have affected <i>quality</i> of provision. The baseline data used for the purposes of this study were gathered in 1994/1995 during Phase II of the IEA2 Preprimary Project (IEA/PPP). This was a large cross-national study that investigated the <i>quality</i> of care and <i>education</i> that children from various countries received at four years of age. Full details of the Irish aspect of Phase II can be found in A Window on Early <i>Education</i> in Ireland: the First National Report of the IEA Preprimary Project (Hayes, O'Flaherty, & Kernan, 1997). Use of these data allowed comparison of both structural and process elements in ECCE provision before the implementation of the Regulations, and six years after their implementation in 2002. The methodology of the present study involved revisiting a subsample of the original IEA/PPP national sample, undertaking structured observations and administering questionnaires to teachers and supervisors. A number of key issues emerged from the research. First, improvements were found in the <i>quality</i> of the pre-school provision in the present study as compared with that of the original study, [ABSTRACT FROM AUTHOR]</p>
35	<p>Learning Contexts for young children in Chile: Process quality Assessment in Preschool centers. HERRERA, M.O.; MATHIESEN M.E.; MERINO M; y RICART I. (Universidad de Concepción) International Journal of Early Years Education. Vol. 13, n°1, March 2005, p. 13-27.</p> <p>Abstract: ITERS (Infant and Toddler Environment Rating Scale), ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) and SACERS (School Age Care Environment Rating Scale) are used to measure process <i>quality</i>. The psychometric characteristics of the three scales are established, and high reliability and adequate validity are observed. The global <i>quality</i> process for the classrooms under study is less than good; process <i>quality</i> based on the direct interaction of adults with children in the classroom is better when compared with <i>quality</i> related to the experiences that children have with</p>

	<p>learning materials, equipment and space. The associations between child development outcomes and childcare <i>quality</i> are examined. Vocabulary, social development and adaptive behavior show a strong and positive association with ECERS. Hierarchical regression analyses show that <i>preschool quality</i> has a significant and persistent effect in the variation of child outcomes (5%). These effects are maintained three years later, when children are in primary school (8%). [ABSTRACT FROM AUTHOR]</p>
36	<p>International Early Childhood Resources from Educational Research Abstracts online (ERA). International Journal of Early Years <i>Education</i>, Mar2005, Vol. 13 Issue 1, p87-91.</p> <p>Abstract: Presents abstracts of articles on international early childhood <i>education</i> resources. Article on the use of information and communications technology to support the teaching of science in primary schools; Article regarding communicative repair strategies and problem behaviors of children with autism; Article on the cultural and grade-school differences in Korean and white American children's narrative skills; Article regarding parental identification of early behavioral abnormalities in children with autistic disorder; Article on the holistic approach to Aboriginal literacy; Article regarding the aspects of language maintenance and assessment in immigrant families; Article on the technology gap; Article regarding the use of information technology and music learning in the search for <i>quality education</i>.</p>
37	<p>The Contribution of Classroom Setting and <i>Quality</i> of Instruction to Children's Behavior in Kindergarten Classrooms. RIMM-KAUFMAN, Sara E.; LA PARO, Karen M.; DOWNER, Jason T.; PIANTA, Robert C. Elementary School Journal, Mar2005, Vol. 105 Issue 4, p377-394.</p> <p>Abstract: The present article examined 2 questions about the relation between kindergarten classroom Processes (setting and <i>quality</i>) and children's engagement in activities, compliance with teachers' requests, and interactions with peers. First, how do children's engagement, compliance, and cooperation vary as a function of teachers' use of classroom settings, and second, how does classroom <i>quality</i> moderate the co-occurrence between teacher's behaviors? The classrooms of 250 kindergarten children were observed once for approximately 3 hours each. Data on classroom setting (e.g., whole class or small group) and children's behaviors (e.g., engagement, compliance with the teacher's requests) were gathered using a time-sampled method. Classroom <i>quality</i> was assessed using global ratings. Results showed that children's on-task and off-task behavior and aggression toward peers varied as a function of the teachers' choice of classroom setting. However, compliance with teachers' requests did not vary as a function of setting. As classroom <i>quality</i> increased, the occurrence of problem behaviors (noncompliance with teacher requests, off-task behavior) was reduced in structured teacher-directed and whole-class settings, and the rate of children's social conversation and cooperation with peers was greater in small-group settings. These findings are discussed in relation to the types of classroom settings that pose challenges to teachers' management and children's self-regulatory abilities. [ABSTRACT FROM AUTHOR]</p>
38	<p>More Governors Want to Rate Early-Childhood Programs. JACOBSON, Linda. <i>Education Week</i>, 2/9/2005, Vol. 24 Issue 22, p17.</p> <p>Abstract: The article reports that more governors are proposing rating systems both to encourage providers to improve their services and to give parents the information they need to choose a high-<i>quality</i> environment. By doing so, they hope that child-care centers and <i>preschools</i> in their states will respond to higher expectations. Under the systems proposed in Arizona, Iowa, and Wisconsin, centers with higher ratings would receive more state child-care money to serve children from low-income families than would centers with lower ratings.</p>
39	<p>Gov. Lingle Proposes <i>Preschool</i> Initiative. JACOBSON, Linda. <i>Education Week</i>, 2/9/2005, Vol. 24 Issue 22, p20.</p>

	<p>Abstract: The article focuses on Governor Linda Lingle of Hawaii who has proposed an early-childhood-<i>education</i> initiative that would serve 3,000 of the state's 3 and 4 year-olds. During her January 24, 2005 State of the State Address, Lingle said that many working parents don't enroll their children in early-childhood <i>education</i> because they simply can't afford it. The governor's \$5 million plan would include direct financial aid to families, as well as incentives to programs that met standards of <i>quality</i> and to <i>preschool</i> teachers who acquired more training than the minimum level required by the state.</p>
40	<p>Preschool Quality Inconsistent for Poor. Jacobson, Linda. <i>Education Week</i>, 2/2/2005, Vol. 24 Issue 21, p6.</p> <p>Abstract: This article reports that children from low-income families are spending their days in early-childhood settings of vastly different levels of <i>quality</i>, the latest findings of an ongoing study show. Child-care centers examined in the three-state study scored higher on measures of <i>quality</i>, but the kinds of experiences young children received varied depending on where they lived. And licensed family childcare homes were of a higher caliber than the care provided by friends or relatives, on such measures as the educational level of the provider, learning activities, and materials, the report found.</p>
41	<p>Making schools work for everyone. American School Board Journal, Feb2005, Vol. 192 Issue 2, p10.</p> <p>Abstract: Presents the results of several studies on efforts to improve <i>education</i> in the U.S. Significance of after-school programs to students and their families; Role of high standard curriculum in the improvement of academic performance; Impact of the Perry <i>Preschool</i> program on the <i>quality</i> of life of the participants.</p>
42	<p>Investing in <i>preschool</i>. JOHNS, Tina. Leadership, Jan/Feb2005, Vol. 34 Issue 3, p30-32, 3p; (AN 15682696)</p> <p>Abstract: The article presents a discussion on <i>preschool education</i>. Of all investments in human capital that can be made, those for young children have the strongest impact for the longest period of time. Evidence continues to indicate the powerful effects of high <i>quality preschool</i> programs on children's later academic success. Well-trained teachers are a critical component of a high <i>quality preschool</i> program. Children's cognitive growth and language development are primarily influenced by the daily interactions between children and the adults who are teaching them, caring for them and guiding their learning.</p>
43	<p>Parenting Self-Efficacy Among Japanese Mothers. HOLLOWAY, Susan D.; SUZUKI, Sawako; YAMAMOTO, Yoko; BEHRENS, Kazukoy. Journal of Comparative Family Studies, Winter2005, Vol. 36 Issue 1, p61-76.</p> <p>Abstract: International comparisons find that Japanese mothers are generally effective in supporting their children's social, emotional, and cognitive development. Yet, many appear to lack a sense of efficacy in the role of parent compared to mothers in other industrialized countries. To explore this paradox, we designed a study to examine the following sources of self-efficacy in Japanese mothers: representations of their childhood relationships with mother and father, satisfaction with current social support, and level of <i>education</i>. Participants were 116 Japanese women with children enrolled in the last year of <i>preschool</i>. They participated in an interview and completed a questionnaire. Higher parenting self-efficacy was predicted by a more positive representation of childhood relationships and greater satisfaction with current amount and <i>quality</i> of support by the husband and other relatives. Mother's level of <i>education</i> was not a significant predictor of</p>

	self-efficacy. Factors associated with Japanese mothers' parenting self-efficacy are consistent with theoretical predictions. The construct of parenting self-efficacy appears to be useful in understanding relation dynamics in Japanese families. [ABSTRACT FROM AUTHOR]
44	<p>Quality Early Education and Child Care From Birth to Kindergarten. Pediatics, Jan2005, Vol. 115 Issue 1, p187-191.</p> <p>Abstract: High-<i>quality</i> early <i>education</i> and child care for young children improves their health and promotes their development and learning. Early <i>education</i> includes all of a child's experiences at home, in child care, and in other <i>preschool</i> settings. Pediatricians have a role in promoting access to <i>quality</i> early <i>education</i> and child care beginning at birth for all children. The American Academy of Pediatrics affords pediatricians the opportunity to promote the educational and socio emotional needs of young children with other advocacy groups. [ABSTRACT FROM AUTHOR]</p>

ANEXO 3

Anexo 3: Muestra de documentos seleccionados en francés y español

(Búsqueda realizada a través de Google)

	Referencia
1	<p>Le projet de loi sur les services de garde: menace au development des enfants. Ou s'en va le Québec fou de ses enfants? BIGBRAS, Nathalie; BOUCHARD, Caroline; CHRISTA, Japel, MOREAU Jacques Université de Québec a Montreal et Université de Montréal. www.iss.uqam.ca</p> <p>Ref: Inquiétudes concernant le projet de lois visant la restructuration du réseau des services de garde québécois appuyés sur des résultats d'études récentes réalisées au Québec auxquelles les auteurs ont participé.</p>
2	<p>L'accueil de la petite enfance en Europe DUBRIGNY, Jean Loup a partir de l'étude de Marie Nicole RUBIO et Sylvie RAYNA www.urbamet.documentation.equipement.gouv.fr</p> <p>Résumé : Les différents dispositifs d'accueil existant en Europe font apparaître la petite enfance comme une passerelle pour l'éducation parentale et comme un levier pour le développement de réseaux sociaux favorables à une plus grande cohésion sociale. Au-delà des différences culturelles relevées dans les options prises dans les différents pays d'Europe, les initiatives prometteuses se caractérisent par des démarches globales, coordonnées et intégrées, touchant les différents aspects éducatifs, sanitaires et sociaux de l'accueil des jeunes enfants et de leurs parents.</p>
3	<p>Commentaires des milieux – Transition vers la maternelle : Bâtir en se basant sur l'expérience antérieure. DOHERTY, Gillian. Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Transition vers l'école. 2005 www.excellence-earlychildhood.ca/documents/DohertyFR.pdf</p>
4	<p>L'accueil de l'enfance en Suède Institute suédois. Février 2005 www.sweden.se/upload/Sweden_se/french/factsheets/SI/L_accueil_de_l_enfance_en_Suede_FD86j.pdf</p> <p>Les services suédois d'accueil de l'enfance ont une double mission. D'une part, ils doivent soutenir et stimuler le développement et l'apprentissage chez l'enfant, en contribuant à lui assurer des conditions de croissance favorables, et d'autre part ils doivent permettre aux parents de concilier leur rôle parental avec une activité professionnelle ou des études. Avec l'assurance parentale et les allocations familiales, l'accueil des enfants a été une pierre angulaire de la politique suédoise de la famille, tout en offrant un solide contenu pédagogique.</p>
5	<p>Meilleur départ : Planifier ensemble l'avenir de nos enfants Ville d'Ottawa. Consultation avec la collectivité, le 13 et 14 septembre 2005 Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse</p>

	<p>Linde Holmes. Superviseure de programme www.city.ottawa.on.ca/residents/childcare/beststart/planning_fr.html - 67k -</p> <p>Le programme Meilleur départ est une initiative à l'échelle du gouvernement de l'Ontario, qui en a fait une priorité. Meilleur départ vise à offrir des soutiens coordonnés et intégrés aux parents et aux jeunes enfants - notamment des services de garde de qualité. Il s'agit d'un remodelage majeur axé sur la manière dont les enfants et leurs familles sont soutenus de la naissance à la 1re année. Il s'agit de soutiens coordonnés et intégrés qui seront assurés par l'intermédiaire d'un réseau de carrefours de services d'apprentissage et de garderie, situés au cœur même des communautés pour en faciliter l'accès aux familles. Meilleur départ est une stratégie à long terme mise en oeuvre sur dix ans.</p>
6	<p>Un Monde de qualité : environnements des services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants. PLAN-IT QUALITY National Conference 2005 Un monde de Qualité Conférence nationale 2005 www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/Coll06-05FinalProgramFR.pdf</p> <p>Allier la recherche, les politiques et la pratique. 2-4 juin 2005, Regina, Saskatchewan</p>
7	<p>JUNJI (2005). Hacia un sistema de acreditación de calidad. Salas cunas y Jardines infantiles. Junta Nacional de jardines Infantiles, departamento técnico. Gobierno de Chile. www.junji.cl</p>
8	<p>Concejo Consultivo del PREAL (2006) "Cantidad sin calidad" Programa de Promoción de la reforma Educativa en América Latina y el Caribe. PREAL. http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-112424_archivo_pdf.pdf</p> <p>Este documento es un informe sobre el progreso educativo de América Latina, realizado por el Consejo Consultivo de PREAL. Está dividido en tres secciones: en las dos primeras se monitorean los avances en los principales indicadores y políticas; en la tercera se analizan dos áreas que requieren más atención y se entregan recomendaciones específicas para el mejoramiento. 2006.</p>
9	<p>Pacheco, P.; Elacqua G.; Brunner J.J.; Montt P.; Peralta M.V.; Poblete P.; Muñoz A. (2005) "Educación Preescolar Estrategia Bicentenario". Escuela de Gobierno Universidad Adolfo Ibáñez, Ministerio de Educación, Fundación Integra, Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Preescolar/Pressc-def.pdf</p>
10	<p>Fundación Educacional Oportunidad, Gobierno de Chile y Harvard University (2006) "Educación de Calidad para un buen comienzo" Desafíos y oportunidades para mejorar la calidad de la educación inicial en Chile. Un diálogo entre voces nacionales e internacionales. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. http://drclas.fas.harvard.edu/index.pl/santiago</p> <p>Expertos extranjeros y nacionales debaten sobre calidad en educación preescolar. Destacados especialistas de Suecia, Francia, Nueva Zelanda, España, Australia, Colombia, Estados Unidos y Canadá, se reúnen en Santiago a partir del 11 de julio de 2006, para debatir sobre educación de calidad desde la cuna. Las ponencias pueden encontrarse en : http://drclas.fas.harvard.edu/index.pl/santiago</p>
11	<p>Strasser, K (2006) Evaluación de Programas de Intervención temprana, Santiago, Chile. En Foro n°78. Expansiva. http://www.expansiva.org/en_foco/documentos/19062006104553.pdf</p>
12	<p>Raczynski, D (2006) Política de Infancia temprana en Chile: Condicionantes para el desarrollo de</p>

	los niños. Santiago, Chile. En Foro n°77. Expansiva. http://www.expansiva.org/en_foco/documentos/19062006104331.pdf
13	García Huidobro, J.E. (2006) Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile. Santiago, Chile. En Foro n°80. Expansiva. http://www.expansiva.org/en_foco/documentos/19062006104331.pdf
14	Rolla, A. y Rivadeneira M. (2006) ¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad? Santiago, Chile. En Foro n°76. Expansiva. http://www.expansiva.org/en_foco/documentos/19062006104123.pdf
15	Bedregal, P. (2006) Eficacia y efectividad en la atención de niños entre 0 y 4 años. Santiago, Chile. En Foro n°79. Expansiva. http://www.expansiva.org/en_foco/documentos/19062006104824.pdf

ANEXO 4



Pontificia Universidad Católica de Chile
Facultad de Educación

Santiago, marzo de 2006

Estimados padres de familia:

En el jardín se está realizando una investigación sobre el tema "La participación de los padres y madres de familia en los jardines infantiles", es por ello que se les solicita su colaboración y se les pide que respondan el cuestionario que se adjunta a esta carta para entregarlo a la educadora a cargo del nivel.

El cuestionario es confidencial y sus respuestas serán utilizadas con este mismo criterio. Puede ser respondido por uno o ambos padres o apoderados, marcando el área sombreada que corresponda a cada pregunta. Es importante que respondan con libertad y sinceridad de manera que los estudios que se hagan de estas respuestas nos permitan mejorar nuestro trabajo.

Se agradece su comprensión y valiosa cooperación.

Marcela Valdivia Carretero
Supervisora

Paz Valverde Forttes
Coordinadora de práctica

RECUERDE escribir o marcar con una cruz su respuesta en el área sombreada

I. ANTECEDENTES GENERALES

1. Edad de la madre:

a.	Menor de 15 años
b.	Entre 15 y 25 años
c.	Entre 25 y 35 años
d.	Mayor de 35

2. Edad del padre:

a.	Menor de 15 años
b.	Entre 15 y 25 años
c.	Entre 25 y 35 años
d.	Mayor de 35

• Mamá:
¿trabaja fuera del hogar?

SI	NO
----	----

Si trabaja, esto lo hace:

a.	En forma permanente (todos los días), jornada completa (todo el día)
b.	En forma permanente (todos los días) media jornada (medio día)
c.	En forma esporádica (pololos, empleos ocasionales)
d.	Otro

• Papá:
¿trabaja fuera del hogar?

SI	NO
----	----

Si trabaja, esto lo hace:

a.	En forma permanente (todos los días), jornada completa (todo el día)
d.	En forma permanente (todos los días) media jornada (medio día)
b.	En forma esporádica (pololos, empleos ocasionales)
c.	Otro

• Escolaridad de la madre:

a.	Básica
b.	Media
c.	Técnico profesional
d.	Universitaria

• Escolaridad del padre:

a.	Básica
b.	Media
c.	Técnico profesional
d.	Universitaria

• Número de niños que están a cargo suyo:

• Lugar que ocupa entre los hermanos el niño por quien Ud. recibió la encuesta

RECUERDE escribir o marcar con una cruz su respuesta en el área sombreada

II. PARTICIPACIÓN

Conozco:	Sí	Poco	No
1. las instalaciones del jardín infantil de mi hijo(a)			
2. el reglamento del jardín infantil			
3. el proyecto educativo			
4. los objetivos del nivel al que asiste mi hijo(a)			
5. los materiales con que cuenta el jardín infantil			
6. el funcionamiento del centro de padres			
7. las personas que trabajan en el jardín infantil: directora, educadores, técnicos y personal auxiliar)			
8. los pasos que debo dar si tengo algún problema con mi hijo(a) en el jardín infantil.			
9. los avances de mi hijo(a) en el jardín infantil (frente a las metas de aprendizaje, relación con adultos, pares, materiales, normas)			
10. la manera de trabajar (metodología): organización del tiempo, espacio, interacciones, actividades, evaluaciones			
11. los eventos que se organizan en el jardín: fiestas celebraciones, paseos, reuniones			
12. las formas o actividades en que puedo participar en el jardín.			

He participado en:	Sí	No
13. actividades con los niños dentro de la sala		
14. actividades con los niños fuera de la sala		
15. apoyar el cuidado y mantención del jardín (fabricando materiales, trabajando para mejorar la infraestructura)		
16. eventos sociales organizados por el jardín		
17. aportar dinero		
18. trabajar en arreglos del jardín		
19. reuniones de apoderados		
20. reuniones del centro de padres		
21. entrevistas con los educadores		
22. charlas o talleres		
23. dar mi opinión respecto al funcionamiento del jardín (higiene, normas, horario...)		
24. dar mi opinión sobre la infraestructura del jardín infantil		
25. dar mi opinión respecto al proyecto educativo		
26. dar mi opinión respecto al personal del jardín		
27. dar mi opinión respecto a la manera de trabajar (metodología): organización del tiempo, espacio, interacciones, actividades, evaluaciones		

RECUERDE escribir o marcar con una cruz su respuesta en el área sombreada

He participado en:	Sí	No
28. dar mi opinión respecto a los avances de mi hijo(a) en el jardín infantil (frente a las metas de aprendizaje, relación con adultos, pares, materiales, normas)		
29. dar mi opinión acerca de la forma de captar recursos (dinero)		
30. dar mi opinión sobre las formas o actividades en que puedo participar		
31. apoyar a mi hijo(a) con las tareas en el hogar		
32. proveer un espacio y materiales adecuados para que mi hijo(a) haga sus tareas en el hogar		
33. asumir responsabilidades o cargos administrativos en el jardín		
34. asistir y participar como representante de los padres (consejos directivos, equipos de gestión escolar)		
35. dar mi opinión y producir un cambio en el jardín		
36. otros _____ _____		

37. Marque con una "x" el o los casilleros que correspondan a :

Las razones que dificultan una mayor participación son:	
a.	no tengo tiempo para participar
b.	no me interesan las actividades que se proponen
c.	los horarios de las actividades coinciden con mi horario de trabajo
d.	siempre terminan pidiendo plata
e.	no tengo con quien dejar a los niños
f.	no es importante que participe en esta etapa de jardín infantil
g.	es incómodo y frío
h.	me da vergüenza participar
i.	no hay actividades en las que se pueda participar
j.	otro: _____ _____

RECUERDE escribir o marcar con una cruz su respuesta en el área sombreada

38. Marque con una "x" el o los casilleros que correspondan a :

Las razones que facilitan o favorecen una mayor participación son:	
a.	es poco el tiempo que necesito para participar
b.	me interesan las actividades que se proponen
c.	los horarios de las actividades son adecuados
d.	los temas son novedosos
e.	las educadoras son acogedoras
f.	el encontrarme con otros padres me ayuda en la educación de mi hijo(a)
g.	es importante que participe en esta etapa de jardín infantil
h.	me siento bien cuando voy al jardín
i.	me gusta participar
j.	es importante para mi hijo(a)
k.	otro: _____

III. EXPECTATIVAS DE PARTICIPACION

Me gustaría saber (más) acerca de:	
	39. las instalaciones del jardín infantil de mi hijo(a)
	40. el reglamento del jardín infantil
	41. el proyecto educativo
	42. los objetivos del nivel al que asiste mi hijo(a)
	43. los materiales con que cuenta el jardín infantil
	44. el funcionamiento del centro de padres
	45. las personas que trabajan en el jardín infantil: directora, educadores, técnicos y personal auxiliar)
	46. los pasos que debo dar si tengo algún problema con mi hijo(a) en el jardín infantil
	47. los avances de mi hijo(a) en el jardín infantil (frente a las metas de aprendizaje, relación con adultos, pares, materiales, normas)
	48. la manera de trabajar (metodología): organización del tiempo, espacio, interacciones, actividades, evaluaciones
	49. los eventos que se organizan en el jardín: fiestas celebraciones, paseos, reuniones
	50. las formas o actividades en que puedo participar en el jardín
	51. otro: _____

RECUERDE escribir o marcar con una cruz su respuesta en el área sombreada

Me gustaría participar (más) en:	
	52. actividades con los niños dentro de la sala
	53. actividades con los niños fuera de la sala
	54. apoyar el cuidado y mantención del jardín (fabricando materiales, trabajando para mejorar la infraestructura)
	55. eventos sociales organizados por el jardín
	56. aportar dinero
	57. trabajar en arreglos del jardín
	58. reuniones de apoderados
	59. reuniones del centro de padres
	60. entrevistas con los educadores
	61. charlas o talleres
	62. dar mi opinión respecto al funcionamiento del jardín (higiene, normas, horario...)
	63. dar mi opinión sobre la infraestructura del jardín infantil
	64. dar mi opinión respecto al proyecto educativo
	65. dar mi opinión respecto al personal del jardín
	66. dar mi opinión respecto a la manera de trabajar (metodología): organización del tiempo, espacio, interacciones, actividades, evaluaciones
	67. dar mi opinión respecto a los avances de mi hijo(a) en el jardín infantil (frente a las metas de aprendizaje, relación con adultos, pares, materiales, normas)
	68. dar mi opinión acerca de la forma de captar recursos (dinero)
	69. dar mi opinión sobre las formas o actividades en que puedo participar
	70. apoyar a mi hijo(a) con las tareas en el hogar
	71. proveer un espacio y materiales adecuados para que mi hijo(a) haga sus tareas en el hogar
	72. asumir responsabilidades o cargos administrativos en el jardín
	73. asistir y participar como representante de los padres (consejos directivos, equipos de gestión escolar)
	74. dar mi opinión y producir un cambio en el jardín
	75. otro: _____

¡Muchas gracias por su ayuda!

ANEXO 5



Pontificia Universidad Católica de Chile
Facultad de Educación

Santiago, marzo de 2006

Estimados educadores:

En la universidad se está realizando una investigación sobre el tema "La participación de los padres y madres de familia en los jardines infantiles", es por ello que se les solicita su colaboración y se les pide que respondan el cuestionario que se adjunta a esta carta.

El cuestionario es confidencial y sus respuestas serán utilizadas con este mismo criterio. Se solicita marcar el área sombreada que corresponde a cada pregunta. Es importante que respondan con libertad y sinceridad de manera que los estudios que se hagan de estas respuestas nos permitan mejorar nuestro trabajo.

Se agradece su comprensión y valiosa cooperación.

Marcela Valdivia Carretero
Supervisora

Paz Valverde Forttes
Coordinadora de práctica

RECUERDE escribir o marcar su respuesta en el área sombreada

IV. ANTECEDENTES GENERALES

- Nombre del centro en el cual Ud. trabaja:

- El rol que Ud. cumple en el jardín es de:

a.	alumna en práctica
b.	técnico profesional
c.	educadora de párvulos
d.	directora

- El tiempo que Ud. se desempeña en este rol:

a.	menos de un año
b.	entre uno y tres años
c.	entre 3 y 5
d.	más de 5 años

- Nivel(es) que Ud. tiene a su cargo

a.	salacuna
b.	medio
c.	transición
d.	hetereogéneo

- Número de niños que están a cargo suyo en el jardín:

- Ha tenido experiencia de trabajo con familias o adultos, fuera del ámbito del jardín infantil (comunidades, monitor, jefe scout, voluntariado...)

SI

NO

- ¿Cuál?

RECUERDE escribir o marcar su respuesta en el área sombreada

V. PARTICIPACIÓN			
En el jardín, los padres conocen:	Sí	Poco	No
1. las instalaciones del jardín infantil de su hijo(a)			
2. el reglamento del jardín infantil			
3. el proyecto educativo			
4. los objetivos del nivel al que asiste su hijo(a)			
5. los materiales con que cuenta el jardín infantil			
6. el funcionamiento del centro de padres			
7. las personas que trabajan en el jardín infantil: directora, educadores, técnicos y personal auxiliar			
8. los pasos que debe dar si tiene algún problema con su hijo(a) en el jardín infantil.			
9. los avances de su hijo(a) en el jardín infantil (frente a las metas de aprendizaje, relación con adultos, pares, materiales, normas)			
10. la manera de trabajar (metodología): organización del tiempo, espacio, interacciones, actividades, evaluaciones			
11. los eventos que se organizan en el jardín: fiestas celebraciones, paseos, reuniones			
12. las formas o actividades en que puede participar en el jardín.			
En el jardín, los padres han participado en:	Sí	No	
13. actividades con los niños dentro de la sala			
14. actividades con los niños fuera de la sala			
15. apoyar el cuidado y mantención del jardín (fabricando materiales, trabajando para mejorar la infraestructura)			
16. eventos sociales organizados por el jardín			
17. aportar dinero			
18. trabajar en arreglos del jardín			
19. reuniones de apoderados			
20. reuniones del centro de padres			
21. entrevistas con los educadores			
22. charlas o talleres			
23. dar su opinión respecto al funcionamiento del jardín (higiene, normas, horario...)			
24. dar su opinión sobre la infraestructura del jardín infantil			
25. dar su opinión respecto al proyecto educativo			
26. dar su opinión respecto al personal del jardín			
27. dar su opinión respecto a la manera de trabajar (metodología): organización del tiempo, espacio, interacciones, actividades, evaluaciones			

RECUERDE escribir o marcar su respuesta en el área sombreada

En el jardín, los padres han participado en:	Sí	No
28. dar su opinión respecto a los avances de su hijo(a) en el jardín infantil (frente a las metas de aprendizaje, relación con adultos, pares, materiales, normas)		
29. dar su opinión acerca de la forma de captar recursos (dinero)		
30. dar su opinión sobre las formas o actividades en que puede participar		
31. apoyar a su hijo(a) con las tareas en el hogar		
32. proveer un espacio y materiales adecuados para que su hijo(a) haga sus tareas en el hogar		
33. asumir responsabilidades o cargos administrativos en el jardín		
34. asistir y participar como representante de los padres (consejos directivos, equipos de gestión escolar)		
35. dar su opinión y producir un cambio en el jardín		
36. otros _____ _____		

37. Marque con una "x" el o los casilleros que correspondan a :

a.	no tienen tiempo para participar
b.	no les interesan las actividades que se proponen
c.	los horarios de las actividades coinciden con sus horarios de trabajo
d.	siempre terminan pidiendo plata
e.	no tienen con quien dejar a los niños
f.	no creen que es importante que participen en esta etapa de jardín infantil
g.	es incómodo y frío
h.	les da vergüenza participar
i.	no hay actividades en las que puedan participar
j.	otro: _____ _____

RECUERDE escribir o marcar su respuesta en el área sombreada

38. Marque con una "x" el o los casilleros que correspondan a :

Según su opinión, las razones que facilitan o favorecen una mayor participación de los padres son:	
a.	es poco el tiempo que necesitan para participar
b.	les interesan las actividades que se proponen
c.	los horarios de las actividades son adecuados
d.	los temas son novedosos
e.	las educadoras son acogedoras
f.	el encontrarse con otros padres les ayuda en la educación de su hijo(a)
g.	creen que es importante participar en esta etapa de jardín infantil
h.	se sienten bien cuando van al jardín
i.	les gusta participar
j.	es importante para su hijo(a)
k.	otro: _____

III. EXPECTATIVAS DE PARTICIPACION

De acuerdo a su experiencia, los padres deberían saber (más) acerca de:	
	39. las instalaciones del jardín infantil de su hijo(a)
	40. el reglamento del jardín infantil
	41. el proyecto educativo
	42. los objetivos del nivel al que asiste su hijo(a)
	43. los materiales con que cuenta el jardín infantil
	44. el funcionamiento del centro de padres
	45. las personas que trabajan en el jardín infantil: directora, educadores, técnicos y personal auxiliar)
	46. los pasos que deben dar si tienen algún problema con su hijo(a) en el jardín infantil.
	47. los avances de su hijo(a) en el jardín infantil (frente a las metas de aprendizaje, relación con adultos, pares, materiales, normas)
	48. la manera de trabajar (metodología): organización del tiempo, espacio, interacciones, actividades, evaluaciones
	49. los eventos que se organizan en el jardín: fiestas celebraciones, paseos, reuniones
	50. las formas o actividades en que pueden participar en el jardín.
	51. otro _____

RECUERDE escribir o marcar su respuesta en el área sombreada

De acuerdo a su experiencia, los padres deberían participar (más) en:	
	52. actividades con los niños dentro de la sala
	53. actividades con los niños fuera de la sala
	54. apoyar el cuidado y mantención del jardín (fabricando materiales, trabajando para mejorar la infraestructura)
	55. eventos sociales organizados por el jardín
	56. aportar dinero
	57. trabajar en arreglos del jardín
	58. reuniones de apoderados
	59. reuniones del centro de padres
	60. entrevistas con los educadores
	61. charlas o talleres
	62. dar su opinión respecto al funcionamiento del jardín (higiene, normas, horario...)
	63. dar su opinión sobre la infraestructura del jardín infantil
	64. dar su opinión respecto al proyecto educativo
	65. dar su opinión respecto al personal del jardín
	66. dar su opinión respecto a la manera de trabajar (metodología): organización del tiempo, espacio, interacciones, actividades, evaluaciones
	67. dar su opinión respecto a los avances de su hijo(a) en el jardín infantil (frente a las metas de aprendizaje, relación con adultos, pares, materiales, normas)
	68. dar su opinión acerca de la forma de captar recursos (dinero)
	69. dar su opinión sobre las formas o actividades en que pueden participar
	70. apoyar a su hijo(a) con las tareas en el hogar
	71. proveer un espacio y materiales adecuados para que su hijo(a) haga sus tareas en el hogar
	72. asumir responsabilidades o cargos administrativos en el jardín
	73. asistir y participar como representante de los padres (consejos directivos, equipos de gestión escolar)
	74. dar su opinión y producir un cambio en el jardín
	75. otro: _____

76. Frente al tema de la participación de la familia en el jardín infantil Ud. ¿se siente preparada para favorecerla?

SI

NO

77. ¿Por qué?

¡Muchas gracias por su ayuda!

ANEXO 6

“Objetivo general, dimensiones, subdimensiones, indicadores, categorías de respuesta e ítems”

OBJETIVO GENERAL	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIONES	VARIABLES/INDICADORES	CATEGORÍAS DE RESPUESTA	NÚMERO DEL ITEMS
Caracterizar y analizar los niveles de participación de los padres en los jardines infantiles que son centro de práctica final de las alumnas de educación parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Chile	Instancias de Participación	Información	Proyecto educativo	Si / Poco / No	3 y 10
			Reglas y normas		2
			Planes y programas		4
			Mecanismos de coordinación		6, 8, 11, 12
			Proceso educativo		4, 9
			Infraestructura		1, 5
			Personal		7
		Colaboración	Presencial	Si / No	14, 16, 19, 22
			Monetaria		17
			Productiva		15, 18
			Pedagógica en el jardín		13, 21
			Pedagógica en el hogar		31, 32
			En la gestión administrativa		20,
		Consulta	Acerca de la gestión pedagógica		25, 27, 28
			Acerca del funcionamiento administrativo		23, 26, 29, 30
			Infraestructura física y materiales		24
		Toma de decisiones	Asistir a consejos directivos		34
			Responsabilidad en cargos		33
		Control de la eficacia	Legitimar la opinión		35

	Participación deseada	Información	Proyecto educativo		41-48
			Reglas y normas		40
			Planes y programas		42
			Mecanismos de coordinación		44, 46, 49, 50
			Proceso educativo		42-47
			Infraestructura		39, 43
			Personal		45
		Colaboración	Presencial	Si / No	53, 55, 58, 61
			Monctaria		56
			Productiva		54, 57
			Pedagógica en el jardín		52, 60
			Pedagógica en el hogar		70, 71
			En la gestión administrativa		59
	Consulta	Acerca de la gestión pedagógica		64, 66, 67	
		Acerca del funcionamiento administrativo		62, 65, 68, 69	
		Infraestructura física y materiales		63	
	Toma de decisiones	Asistir a consejos directivos		73	
		Responsabilidad en cargos		72	
	Control de la eficacia	Legitimar la opinión		74	
	Percepción de la participación	Obstaculizadores	Tiempo	Si / No (pudiendo marcar más de una alternativa)	37 ^a , 37 ^c
			Motivación		37 ^b , 37 ^f
Personales			37 ^h , 37 ^e		

			Características de lo ofrecido		37d, 37c, 37g, 37i
		Facilitadores	Tiempo		38 ^a , 38c
			Motivación		38b, 38f, 38g, 38i, 38j
			Personales		38h
			Características de lo ofrecido		38d, 38e, 38f

ANEXO 7

Correlaciones promedios de los distintos niveles de participación

		promedio información real	promedio colaboración real	promedio consulta real	promedio toma de decisiones real	conreal He participado en: dar mi opinión y producir un cambio en el jardín	promedio participación real	promedio información deseada	promedio colaboración deseada	promedio consulta deseada	promedio toma de decisiones deseada	condes Me gustaría participar en: dar mi opinión y producir un cambio	promedio participación deseada
promedio información real	Correlación de Pearson	1	,333(**)	,366(**)	,165(**)	,229	,724(**)	-,159(**)	,007	-,042	,069	,114	-,072
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,002	,145	,000	,003	,900	,436	,199	,473	,176
	N	350	350	349	348	42	350	349	350	350	350	42	350
promedio colaboración real	Correlación de Pearson	,333(**)	1	,573(**)	,339(**)	,147	,787(**)	-,095	,140(**)	,183(**)	,245(**)	,235	,110(*)
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,353	,000	,076	,009	,001	,000	,134	,039
	N	350	350	349	348	42	350	349	350	350	350	42	350
promedio consulta real	Correlación de Pearson	,366(**)	,573(**)	1	,448(**)	-,027	,822(**)	-,125(*)	,145(**)	,264(**)	,318(**)	-,022	,132(*)
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,868	,000	,019	,007	,000	,000	,888	,014
	N	349	349	349	348	42	349	348	349	349	349	42	349
promedio toma de decisiones real	Correlación de Pearson	,165(**)	,339(**)	,448(**)	1	,239	,495(**)	,041	,214(**)	,224(**)	,331(**)	,377(*)	,221(**)
	Sig. (bilateral)	,002	,000	,000		,128	,000	,446	,000	,000	,000	,014	,000
	N	348	348	348	348	42	348	347	348	348	348	42	348
conreal He participado en: dar mi opinión y producir un cambio en el jardín	Correlación de Pearson	,229	,147	-,027	,239	1	,243	,458(**)	,493(**)	,279	,141	,211	,507(**)
	Sig. (bilateral)	,145	,353	,868	,128		,121	,003	,001	,074	,375	,180	,001
	N	42	42	42	42	42	42	41	42	42	42	42	42
promedio participación real	Correlación de Pearson	,724(**)	,787(**)	,822(**)	,495(**)	,243	1	-,148(**)	,137(*)	,188(**)	,293(**)	,180	,091

	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,121	,006	,010	,000	,000	,254	,089	
	N	350	350	349	348	42	350	349	350	350	42	350	
promedio información deseada	Correlación de Pearson	-,159(**)	-,095	-,125(*)	,041	,458(**)	-,148(**)	1	,405(**)	,369(**)	,225(**)	,305	,743(**)
	Sig. (bilateral)	,003	,076	,019	,446	,003	,006		,000	,000	,000	,053	,000
	N	349	349	348	347	41	349	349	349	349	349	41	349
promedio colaboración deseada	Correlación de Pearson	,007	,140(**)	,145(**)	,214(**)	,493(**)	,137(*)	,405(**)	1	,589(**)	,413(**)	,461(**)	,831(**)
	Sig. (bilateral)	,900	,009	,007	,000	,001	,010	,000		,000	,000	,002	,000
	N	350	350	349	348	42	350	349	350	350	350	42	350
promedio consulta deseada	Correlación de Pearson	-,042	,183(**)	,264(**)	,224(**)	,279	,188(**)	,369(**)	,589(**)	1	,598(**)	,391(*)	,809(**)
	Sig. (bilateral)	,436	,001	,000	,000	,074	,000	,000	,000		,000	,010	,000
	N	350	350	349	348	42	350	349	350	350	350	42	350
promedio toma de decisiones deseada	Correlación de Pearson	,069	,245(**)	,318(**)	,331(**)	,141	,293(**)	,225(**)	,413(**)	,598(**)	1	,880(**)	,584(**)
	Sig. (bilateral)	,199	,000	,000	,000	,375	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	350	350	349	348	42	350	349	350	350	350	42	350
condes Me gustaría participar en: dar mi opinión y producir un cambio	Correlación de Pearson	,114	,235	-,022	,377(*)	,211	,180	,305	,461(**)	,391(*)	,880(**)	1	,560(**)
promedio participación deseada	Sig. (bilateral)	,473	,134	,888	,014	,180	,254	,053	,002	,010	,000		,000
	N	42	42	42	42	42	42	41	42	42	42	42	42
	Correlación de Pearson	-,072	,110(*)	,132(*)	,221(**)	,507(**)	,091	,743(**)	,831(**)	,809(**)	,584(**)	,560(**)	1
	Sig. (bilateral)	,176	,039	,014	,000	,001	,089	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	350	350	349	348	42	350	349	350	350	350	42	350

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

ANEXO 8

Resultados análisis de varianza realizados entre los promedios de los niveles de participación y las variables sociodemográficas

“Análisis de varianza realizados sobre los promedios de los niveles de participación y la escolaridad de la madre”

Variable independiente Variable dependiente	Escolaridad de la madre									
	Ed. Básica (n= 68)		Ed. Media (n= 183)		Tecn-prof (n= 81)		Universit. (n= 13)		F	Sig
	x	D.S.	x	D.S.	x	D.S.	x	D.S.		
Promedio nivel información real	1,69	,223	1,69	,246	1,65	,282	1,62	,291	,734	,532
Promedio nivel colaboración real	1,63	,226	1,62	,227	1,65	,257	1,69	,272	,543	,653
Promedio nivel consulta real	1,69	,311	1,61	,329	1,58	,377	1,72	,284	1,61	,185
Promedio nivel toma de decisiones real	1,30	,367	1,29	,395	1,27	,381	1,30	,325	,063	,979
Promedio nivel información deseado	1,44	,322	1,47	,299	1,46	,313	1,49	,291	,193	,901
Promedio nivel colaboración deseado	1,48	,283	1,43	,292	1,42	,298	1,51	,379	,843	,471
Promedio nivel consulta deseado	1,54	,350	1,43	,365	1,38	,392	1,53	,434	2,49	,060
Promedio nivel toma de decisiones deseado	1,49	,461	1,38	,457	1,30	,437	1,57	,493	2,79	,043*

*:p<,05; **:p<,01

“Análisis de varianza realizados sobre los promedios de los niveles de participación y la escolaridad del padre”

Variable independiente Variable dependiente	Escolaridad del padre									
	Ed. Básica (n= 68)		Ed. Media (n= 178)		Tecn-prof (n= 53)		Universit. (n= 13)		F	Sig
	x	D.S.	x	D.S.	x	D.S.	x	D.S.		
Promedio nivel información real	1,67	,284	1,71	,231	1,67	,264	1,65	,271	,639	,590
Promedio nivel colaboración real	1,63	,246	1,62	,217	1,66	,271	1,66	,259	,340	,797
Promedio nivel consulta real	1,57	,361	1,65	,311	1,60	,382	1,72	,327	1,30	,274
Promedio nivel toma de decisiones real	1,22	,373	1,32	,382	1,30	,396	1,42	,400	1,40	,240
Promedio nivel información deseado	1,46	,328	1,50	,296	1,41	,307	1,37	,293	,156	,197
Promedio nivel colaboración deseado	1,45	,286	1,45	,294	1,41	,293	1,46	,364	,387	,763
Promedio nivel consulta deseado	1,45	,364	1,46	,362	1,38	,404	1,47	,456	,643	,588
Promedio nivel toma de decisiones deseado	1,38	,478	1,44	,458	1,29	,443	1,46	,477	1,63	,182

*:p<,05; **:p<,01

“Análisis de varianza realizados sobre los promedios de los niveles de participación y la edad de la madre”

Variable independiente Variable dependiente	edad de la madre						F	Sig
	Entre 15 y 25 años (n=95)		Entre 26 y 35 años (n=160)		Mayor de 35 años (n=89)			
	x	D.S.	x	D.S.	x	D.S.		
Promedio nivel información real	1,64	,265	1,69	,251	1,71	,232	1,13	,336
Promedio nivel colaboración real	1,61	,242	1,65	,230	1,64	,229	1,05	,369
Promedio nivel consulta real	1,59	,364	1,62	,301	1,66	,361	1,05	,368
Promedio nivel toma de decisiones real	1,29	,389	1,30	,384	1,27	,378	1,27	,282
Promedio nivel información deseado	1,47	,314	1,48	,302	1,43	,293	,811	,488
Promedio nivel colaboración deseado	1,49	,305	1,43	,287	1,40	,281	1,80	,146

Promedio nivel consulta deseado	1,50	,383	1,44	,372	1,39	,357	1,34	,261
Promedio nivel toma de decisiones deseado	1,42	,463	1,41	,460	1,34	,455	,577	,631

*:p<,05; **:p<,01

“Análisis de varianza realizados sobre los promedios de los niveles de participación y la edad del padre”

Variable independiente Variable dependiente	Edad del padre									
	Menor de 15 años (n=4)		Entre 15 y 25 años (n=53)		Entre 26 y 35 años (n=146)		Mayor de 35 años (n=112)		F	Sig
	x	D.S.	X	D.S.	x	D.S.	x	D.S.		
Promedio nivel información real	1,64	,381	1,69	,273	1,69	,248	1,67	,250	,202	,895
Promedio nivel colaboración real	1,47	,362	1,58	,248	1,66	,219	1,62	,239	2,38	,070
Promedio nivel consulta real	1,50	,322	1,57	,363	1,63	,302	1,63	,370	,584	,626
Promedio nivel toma de decisiones real	1,00	,000	1,30	,358	1,29	,393	1,29	,377	,806	,491
Promedio nivel información deseado	1,60	,219	1,45	,289	1,47	,314	1,45	,309	,331	,803
Promedio nivel colaboración deseado	1,60	,171	1,48	,312	1,42	,279	1,44	,304	,925	,429
Promedio nivel consulta deseado	1,56	,515	1,47	,371	1,43	,373	1,45	,375	,299	,826
Promedio nivel toma de decisiones deseado	1,75	,500	1,36	,440	1,38	,457	1,41	,470	,912	,435

*:p<,05; **:p<,01

“Análisis de varianza realizados sobre los promedios de los niveles de participación y el trabajo de la madre”

Variable independiente Variable dependiente	Trabajo de la madre					
	Madre no trabaja fuera del hogar (n=109)		Madre si trabaja fuera del hogar (n=241)		F	Sig
	x	D.S.	x	D.S.		
Promedio nivel información real	1,71	,244	1,67	,255	1,63	,202
Promedio nivel colaboración real	1,63	,224	1,64	,239	0,130	,719
Promedio nivel consulta real	1,60	,324	1,63	,342	,831	,362
Promedio nivel toma de decisiones real	1,34	,413	1,27	,368	2,46	,117
Promedio nivel información deseado	1,47	,297	1,46	,309	,025	,875
Promedio nivel colaboración deseado	1,44	,293	1,44	,297	,002	,962
Promedio nivel consulta deseado	1,46	,374	1,44	,374	,277	,599
Promedio nivel toma de decisiones deseado	1,41	,445	1,39	,466	,152	,696

*:p<,05; **:p<,01

“Análisis de varianza realizados sobre los promedios de los niveles de participación y el trabajo del padre”

Variable independiente Variable dependiente	Trabajo del padre					
	Padre no trabaja fuera del hogar (n=45)		Padre si trabaja fuera del hogar (n=305)		F	Sig
	x	D.S.	x	D.S.		
Promedio nivel información real	1,63	,246	1,69	,252	1,759	,186
Promedio nivel colaboración real	1,60	,244	1,64	,232	1,327	,250

Promedio nivel consulta real	1,55	,354	1,63	,333	2,269	,133
Promedio nivel toma de decisiones real	1,31	,402	1,29	,381	0,096	,757
Promedio nivel información deseado	1,39	,295	1,48	,305	3,338	,069
Promedio nivel colaboración deseado	1,38	,311	1,45	,292	2,633	,106
Promedio nivel consulta deseado	1,38	,386	1,46	,371	1,841	,176
Promedio nivel toma de decisiones deseado	1,33	,452	1,40	,460	1,042	,308

*:p<,05; **:p<,01

ANEXO 9



Pontificia Universidad Católica de Chile
Facultad de Educación

FOCUS GROUP

Investigadores: Paz Valverde F.

Fecha: Martes 22 de agosto de 2006

Sala: Observación 2

Hora: 15:00

La participación de los padres y apoderados en los jardines infantiles.

Es reconocido y existe consenso respecto a que la familia es la primera y principal educadora de sus niños y niñas, ya que se trata del primer entorno en el que se desarrolla y, en general, constituyen las personas más cercanas y significativas en la vida de cada uno. (Carta de los derechos de la familia - Santa Sede, 1983- y el Discurso de la Conferencia Mundial de educación para todos - Jomptien, 1990)

La participación

El concepto de participación tiene múltiples connotaciones, transformándolo en un concepto confuso.

Tiende a ser relacionado con asistencia, presencia, aporte de recursos o acción.

Participar implicaría variadas acciones que abarcan desde asistir, insistir, decidir, hasta opinar, aportar, disentir.

En este sentido Participación es vista como una variable de la calidad en educación, beneficiosa tanto para el sistema educativo en general, como para el niño y la familia en particular.

Participantes del focus

- | | |
|---------------------------------|-------------------------------|
| 1. Sra. M. Angélica Kotliarenco | Representante de CEANIM |
| 2. Sra. Eugenia Aránguiz | Representante de JUNJI |
| 3. Sr. Javier Hidalgo | Representante de Integra |
| 4. Sra. Lucía Santelices | Representante de UC |
| 5. Sra. Soledad Apablaza | Directora Centro comunitario |
| 6. Sra. M. Soledad Silva | Representante Hogar de Cristo |
| 7. Sra. Carmen Luz Bustos | Representante MINEDUC |

Moderador: Sr. Guido Guerreo (Departamento Teoría y Políticas en educación, Facultad Educación, UC)

Observador: Marcela Valdivia C. (Educatora de párvulos y Magíster en Ciencias de la Educación con mención en orientación, relaciones humanas y familia y Supervisora de prácticas del Programa de Educación Parvularia. Directora del Jardín particular Andalué)

Técnico: Héctor Flores (Técnico del centro de Recursos de aprendizaje de la Facultad de Educación).

Preguntas orientadoras

1. Qué tipo de instancia de Participación de dan más comúnmente en los jardines infantiles: tradicionales, innovadoras, exitosas (argumente las dos últimas)
2. Qué características tiene una participación real y cuales debiera tener una participación deseada.
3. Quién toma la iniciativa: la unidad educativa, los padres, las educadoras. ¿Quién debiera tomarla?
4. Cuáles son las competencias de una educadora que promueve la participación.

ANEXO 10



Pontificia Universidad Católica de Chile
Facultad de Educación

Santiago, 6 de noviembre de 2006

Estimados profesores colaboradores:

Una vez más, acudimos a ustedes para pedirles su ayuda. Dentro del marco de investigación de la línea "vinculación con la familia", hemos detectado la necesidad de profundizar respecto a las competencias que el educador de párvulos requiere desarrollar en esta área.

Es por eso que necesitamos que respondan, durante esta semana, las preguntas que se plantean a continuación.

Considerando que el vínculo entre la familia y los jardines infantiles es fundamental para el logro pleno del proceso educativo de los niños y que las competencias de un educador se pueden definir como "la capacidad de reaccionar eficazmente en un tipo definido de situaciones"

I Enumere 10 competencias que, a su juicio y de acuerdo a su experiencia, son fundamentales en un educador de párvulos para vincularse eficazmente con las familias.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

II De las competencias anteriormente nombradas por Ud., señale:

Aquellas (tres) que le parezcan mayormente logradas entre los educadores de párvulos:

- 1.
- 2.
- 3.

Aquellas (tres) que le parezcan más débiles y que requieran, a su juicio, un mayor trabajo en la formación de las alumnas.

- 1.
- 2.
- 3.

Desde ya les agradecemos su ayuda y no olviden enviarnos sus respuestas antes del lunes 13 de noviembre, atentamente

Paz Valverde F.
Coordinadora de Prácticas
Programa de Educación Parvularia

ANEXO 11

Transcripción respuestas de las alumnas frente a la pregunta:
Frente al tema de la participación de la familia en el jardín infantil Ud. ¿se siente preparada para favorecerla? ¿Por qué?

	SI		NO
1	Porque creemos que se puede entusiasmar a los padres con participación en actividades que los motivan	1	Creo que es por falta de experiencia
2	Porque creo que al trabajar diariamente con los niños podemos brindarle a los padres las herramientas básicas para prolongar la educación del jardín al hogar.	2	Falta de experiencia y de información
3	Porque creo que poseo las capacidades para crear un sistema que vaya en pro de la buena comunicación entre centro y familia teniendo siempre en consideración las necesidades y dificultades de ambos.	3	Creo que la práctica hace al maestro, por lo cual los años de experiencia podrán otorgarme la sabiduría necesaria para asumir esa importante responsabilidad
4	Porque creo que con ideas innovadoras y tratar temas de sus interés puede lograr una mayor motivación.	4	En esta etapa no tanto pero cuando tenga más experiencia esta será una de mis prioridades
5	Realicé un curso de orientación y familia	5	Porque la universidad me entrega deficientes herramientas para trabajar con los padres
6	Por mi formación profesional y mi trabajo como dirigente	6	Sería bueno obtener para potenciar adecuadamente la participación de la familia, siento que faltan herramientas metodológicas
7	Porque tengo capacitación en trabajo con adultos y manejo de conflictos entre otros.	7	Porque es mi práctica final y no he estado antes en reuniones con los padres de los niños con los que trabajo, sin embargo, estoy dispuesta a crear instancias de participación en mi sala y que sean bien acogidas por ellos.
9	Porque contamos con bastante teoría para fundamentar nuestro trabajo y el apoyo de la directiva en el caso de necesitarlo	9	Principalmente por preparación y tiempo
10	Creo que puedo hacer algo para mejorar su participación demostrándole lo importante que son para sus hijos	10	Porque he tenido poca experiencia tanto práctica como teórica con respecto al tema
11	Acogiendo a las familias	11	Porque recién estoy empezando y aunque tengo la base no es suficiente, me falta conocer más.
12	Gracias al curso de familia (método II) aprendí como trabajarlo y estrategias para favorecer la participación de ellos.	12	El tiempo no es suficiente para abordar un trabajo profundo y de calidad con las familias.
13	Por los años de experiencia como educadora	13	Siento que no he tenido la experiencia

	y porque la participación de la familia es importante sobre todo en esta etapa	suficiente
14	Porque se la importancia que tiene en la vida de los niños y sé que tuve un buen curso de preparación para el trabajo con familias.	
15	Porque ya he trabajado antes con adultos y porque tuve el curso de familia dentro de metodología 2	
16	Creo que tengo las herramientas pero la disposición de los padres dificulta el trabajo. Varios padres son conflictivos y desean que sus hijos tengan un trato especial en la sala de clases.	
17	Mandando y dando información a los padres sobre cómo favorecer la estimulación a sus hijos en la casa. Motivándolos a participar en actividades dentro de la sala.	
18	El jardín presenta situaciones para hacer más fácil la cercanía con los niños, como actividades en las que ellos son los principales en contacto con los niños.	
19	Durante todos estos años una a tratado de integrarlos a las diferentes actividades, especialmente a las de sala, pero por falta de interés o tiempo lo hacen en muy poco porcentaje.	
20	Por la formación que me a entregado la universidad y por el apoyo de la misma gente del jardín	

ANEXO 12

Trascripción Focus Group

Participantes: Soledad Silva, psicóloga especialista en problemas de la infancia local (Hogar de Cristo, HC); Soledad Apablaza, su experiencia desde el interior de el jardín nos permite ver su punto de vista (Directora de un Jardín Comunitario "Hueñitral"); Lucía Santelices, representante de la universidad católica, ha desarrollado bastantes trabajos y estudios sobre la familia de hecho tiene un programa en base a eso y que también hay un trabajo para constituirse en un futuro en un magíster, vale decir iniciar el proceso para que el tema de la familia en la universidad se posicione más formalmente en base a la necesidad obviamente que hay hoy en día (U.C.); Javier Hidalgo, representante de INTEGRA, quien también tiene su opinión y visión de la participación de los padres por lo que obviamente va ha ser super interesante recogerlo; Carmen Luz Bustos, del MINEDUC, en actual transición a la JUNJI y del programa Conozca a su Hijo; María Angélica Kotliarenko, CEANIM (Centro de atención del niño y la mujer).

Mediador: Guido Guerrero.

CONVERSACIÓN INFORMAL

JUNJI: Fue una decisión del ministerio de educación no hacerse cargo de la ejecución de los programas, ya que nosotros atendemos de 0 - 6 años y el ministerio quiere focalizar fundamentalmente la escuela, pero también en los sectores rurales donde no hay escuelas cerca de los centros, eso también.

Mediador: Soledad y ¿cómo ve el Hogar de Cristo esto del trabajo de los jardines infantiles comunitarios y todo eso específicamente en el rol que a ustedes les corresponde como institución?

Hogar de Cristo: Ha habido como todo un proceso de transición entre que los jardines eran parte de la comunidad a lo que es Infancia Local, este programa que se formó ha ido manteniendo el trabajo comunitario pero dándole también cierta perspectiva más pedagógica que en algún momento estaba más a cargo de la misma mamá de los niños y en ese sentido nos a tocado una trabajo super bonito en términos de mantener de poder capacitar a los equipos y a su vez de no perder en esto el trabajo comunitario.

Mediador: ¿El énfasis en el trabajo comunitario para ustedes es preponderante?

Hogar de Cristo: Sí, son hartos jardines y en unos más que en otros, en unos centros se ha logrado mantener y en otros en que se ha perdido un poco, nosotros lo mantenemos todo el tiempo pero en algunos la comunidad es mucho más fuerte y se mantiene mucho más firme en relación al trabajo que ellos realizan, está mucho más presente la sede comunitaria y los dirigentes y en otros no tanto.

Mediador: Esa sería como una fortaleza de esa comunidad y debilidad de ustedes o cómo perciben esa situación, porque cuando se ve sobrepasada la gestión por lo que realiza un grupo de vecinos se generan ciertas punas ciertas diferencias o es complementario, en que

ustedes más apuntarían en que hubiese ese tipo de autonomía en esta sede?.

Hogar de Cristo: Yo creo que de repente que el objetivo esté puesto en la educación de los niños quizá puede ser una debilidad nuestra de en algún momento poder dejar de lado el plan comunitario y si los dirigentes no se mantienen firmes en poner todos los objetivos en la educación del niño es debilidad del trabajo comunitario pero en donde está muy fuerte en uno de los centros que a nosotros nos dio muy buen resultado es en donde los dirigentes son muy firmes y están muy bien organizados y se mantiene muy vigente dentro del trabajo comunitario desde el jardín.

Mediador: Y la mayor dificultad que encuentra el hogar de cristo en cuanto a esto ¿cuáles sería o por qué lado irían?

Hogar de Cristo: Con respecto al trabajo comunitario, yo creo que la organización, en el trabajo con la red, ahí yo creo que de repente falta un poco de comunicación, eso es lo que yo diría no sé si responde su pregunta.

Mediador: Perfectamente ¿cómo ve integra el tema?

Integra: nosotros, a diferencia de ellos hemos ido perdiendo con el tiempo trabajo comunitario. Integra al principio tenía hartos trabajos comunitarios, a raíz de eso yo creo que es lo que ha hecho que vayan preocupándose más de los aprendizajes del niño y ahí ha ido perdiendo competencias y habilidades como para trabajar con la comunidad. Son decisiones de las instituciones énfasis en lo que toman las decisiones y de repente.....

Mediador: ¿Cómo ven ustedes eso Javier, sienten como si se fuera debilitando o que la intencionalidad de privilegiar ese aspecto en la educación de los niños va más de acuerdo a lo que la institución espera?

Integra: Yo creo que no es que se haya tomado una decisión de olvidar el trabajo comunitario sino que los esfuerzos y los espacios institucionales se fueron disponiendo hacia los aprendizajes de los niños, todos ellos digamos, fue por eso claramente que el trabajo comunitario quedó en un segundo plano, ahora también es difícil saber para donde van las cosas en este momento, pero el tema educativo digamos, y con relación a la familia es ese digamos es cómo a través de la familia se fortalece el aprendizaje de los niños, por ahora, se está forjando un espacio de inter direcciones pero no sólo de la familia en función de los aprendizajes sino también cómo integra se hace cargo de apoyar la superación de condición de vulnerabilidad social de esa familia así como nosotros nos ayudamos de las familias para mejorar los aprendizajes de los niños, así es más o menos la cosa.

Hogar de Cristo: Con respecto a lo que dice Javier, nosotros estamos queriendo volver un poco a los orígenes con el hogar de cristo, a lo que son los jardines para nosotros y estamos empezando este año un diplomado en trabajo con familia para todo el equipo, somos como 40 personas las que lo conforman, todas las educadoras más las encargadas de los programas y ha sido super enriquecedor porque hemos tenido la posibilidad de poder ver lo que proponen integra y JUNJI con el trabajo en la familia y poder mirarnos desde ahí y analizar la situación y ver en qué estamos, en qué estamos débiles, entonces por esto mismo

es que se pierde un poco con los ojos puestos en el niño y en la educación uno tiende a priorizar ciertas cosas más que dejar de lado y este diplomado ha permitido, lento eso sí, pero cuestionar un poco y mirar, desde la psicología (por lo menos yo) el cómo integrar la educación, el trabajo con la familia que es super importante, sobre todo en la educación de los niños con extrema pobreza.

MINEDUC: Sabes lo que pasa que yo creo, a propósito de integra y de JUNJI y del mismo ministerio de educación que yo creo que estas instituciones que atienden tantos niños, tienen tantos grupo, tantos jardines y tantas escuelas, en el caso de nosotros, este grupo que es no convencional y que tiene como 300 grupos a lo largo de todo Chile ¿cómo se compatibiliza el tema del trabajo comunitario y el aprendizaje de los niños? porque no es fácil y yo creo que es el tema que nos convoca ahora, de qué manera las educadoras de párvulos o los profesionales que están en los jardines infantiles en la educación formal dijéramos, están capacitados como para incorporar el tema del trabajo comunitario, yo creo que es lo más difícil que hay. Ya que yo como educadora de párvulos que siempre he trabajado el tema de la pobreza y familia y entonces el programa nació porque nos dimos cuenta que en los sectores rurales no había quién atendiera a los niños entonces veamos qué pasa con las madres, pero sólo con las madres sin educadoras de párvulos, te fijas, entonces cuando tú en una institución (somos 300 grupos no más) en una institución como integra o como JUNJI tú dices "vamos a priorizar el trabajo comunitario" ¿cómo capacitas a esa gente para incorporar al currículo todos esos saberes que trae la familia que en primer lugar tú te tienes que reconocer a ti mismo o sea quién soy yo, qué es lo que hago yo, por qué estoy aquí, quién soy, de dónde vengo, en qué es lo que creo, en qué es lo que no creo; pensar un poco y después de eso (porque si no tú no puedes reconocer a un otro si no te reconoces a ti mismo) cuando yo he escuchado atrocidades respecto a las madres ¿Pero qué voy a aprender de ella?! entonces les digo, bueno espérense no más, entonces cuando después las escuchas, a ti te debe pasar supongo también, después cuando las escuchas las madres estas que participan en el programa impactan porque tantos años, no sólo este programa, sino que cualquier programa que trabaje con las madres tú te impactas de lo que ellas saben, gracias a dios yo digo que no pasaron por la universidad, yo apuesto por los materiales entonces nosotros les damos contenidos y entonces ellas, además con metodología de trabajo de trabajo en grupo, empiezan a sacar de ellas todo lo que saben y saben mucho más de lo que uno se podría imaginar, entonces uno le complementa estas cosas y así te proponen cosas que a las educadoras realmente las impactan.

Jardín Comunitario: Yo venía con ese punto así como de bandera de lucha y como así de las competencias del educador más básicas aportar, uno es desde el encuentro y otro desde el dominio, si uno cree que uno es el que sabe y el otro no sabe, yo ahí creo que estoy apostando desde el dominio, yo aposté al revés, al encuentro, entonces yo no son invisibles en la universidad, esta capacidad de apertura a entender y percibir que uno realiza un servicio a una comunidad entonces es obligatorio conocer más, entender más y desde ahí, desde una propuesta, o sea, es fácil cambiar de paradigma en el fondo en el fondo de que esta realidad diferente es válida, aunque desde mi punto de vista y probablemente para vivir como yo vivo tenga carencias y volvemos al tema de las carencias y qué son las carencias y qué es lo que uno va a definir como carencia, en el fondo es toda esta idea de complementar y no completar porque en el fondo completar trae consigo esta visión de que la realidad es la de uno y que uno hace un bien, etc., Yo creo que esa es la dificultad más grande que se

puede encontrar en los trabajos con familia y claro cuando la institución es grande, mucho más difícil. El jardín nuestro ha pasado por la difícil experiencia de recibir subvención, está la transferencia de fondos de la JUNJI, pero a los de integra les pasa lo mismo a los jardines que son comunitarios y pasan a tener esta subvención. De pronto por ejemplo uno es sumado en una cobertura como jardines nuevos, párvulos nuevos atendidos, sabiendo que no. Estos niños han recibido esta atención, este servicio 6 años antes, 8 años antes y gracias a un esfuerzo inconmensurable de su comunidad y de algunos profesionales, pero, a partir del momento en que el estado pone recursos a través de estas instituciones, y muchas veces sin la mala intención de hacerlo, en el fondo desde ese momento que realmente existe y se impone una política de trabajo con la comunidad que termina matando la inicial que era en la que había más participación. Por poca madurez, por poco liderazgo, poca seguridad de los actores que en ese momento estábamos. Eso es lo que a mí me ha tocado hacer, asumir esta conquista es el fondo que también es por establecer un vínculo necesario que hemos hablado por años con el hogar de que en el fondo muchos centros nacidos con mucho esfuerzo, mucho desgaste, mucha energía y mucha colaboración podrían finalmente recibir de parte del estado los recursos que a ellos les corresponde y que no es un extra sino un derecho también, pero como éstas instituciones que hemos tenido esta conquista volvemos a recuperar esa identidad comunitaria que nos ha dado fuerza y valor en el trabajo también, eso como proceso lo hemos ido viviendo, pero procesos paralelos ya que es diferente para estas instituciones como JUNJI o Integra el entenderse con el hogar de Cristo a tener que entenderse con "Jardín este ¿cómo era que se llamaba...?".

L.S.: Sólo quería corroborar lo que estoy escuchando, yo creo que una capacidad que no hemos trabajado suficiente en las educadoras de párvulos es justamente la capacidad de escuchar activamente, y de alguna manera tampoco hemos sabido estimular la capacidad de acoger e integrar, sin romper sin dominio, los saberes que se dan naturalmente en los distintos contextos y a mí me pasó que yo aposté y trabajé en uno de estos jardines comunitarios del hogar de Cristo que se llama "los nidos", y que queda en Pudahuel y yo aposté a la cultura del encuentro y por qué le llamé así, porque yo me planteo antropológicamente eso de que hay 2 tipos de posibilidades de aproximación, cuando uno quiere aportar, uno es desde el encuentro y otro es desde el dominio, si uno cree que uno es el que sabe y el otro no sabe, entonces yo ahí creo que estoy aportando desde el dominio. Yo aposté al revés, al encuentro, entonces yo me propuse dirigir un programa pequeño que era de 8 sesiones de una hora con todas las mamás y las personas que trabajaban en ese jardín que eran 7, de las cuales sólo una leía y escribía correctamente y 2 eran educadoras voluntarias y en 8 sesiones aprendieron todos los contenidos y habilidades que yo trabajaba en un curso de esta universidad en un semestre completo. Ahora el aprendizaje fue salvaje para nosotros, para mí, porque al dirigir esas sesiones me di cuenta de cual era la metodología de aproximación que había que tener y logré descubrir que la primera habilidad era poder escuchar activamente, eso implica en el fondo poder ser capaz de responder pero a partir del otro, abrir el espacio sin diseccionarlo, recibir lo que nos quieren dar, recoger y hacer propuestas a través de interrogantes y ahí yo creo que hay otra competencia que tampoco está formada, la capacidad de interrogarse, es decir, de problematizar a partir de la realidad porque o si no cómo escuchas activamente lo que quieres trabajar con el otro si no eres capaz de poner en pregunta lo que el otro tiene medianamente dibujado. Eso quería aportar pero justamente movida por lo que oí aquí.

MINEDUC: Yo por ejemplo cuando empecé a trabajar con las educadoras de párvulos del ministerio de educación en el año uno de nuestra era, nosotros descubrimos que al preguntarle a las educadoras (de una tremenda muestra) cuáles eran las dificultades que tenían, ellas nos decían "trabajo con los padres" entonces fuimos a ver las reuniones y eran un desastre, entonces lo que pasa es que la cultura tiene que ver con la ignorancia, por ejemplo yo soy educadora de párvulos y llegan los padres a una reunión de apoderados en un jardín infantil, no estamos hablando de estas instituciones o de estos otros programas, entonces los padres tienen mucho susto por que no saben lo que les va a decir la educadora y la educadora está muerta del susto porque no sabe lo que les va a decir a los padres y la reacción que van a tener los padres, entonces si un padre se le para en seco o cualquier cosa que le diga nos morimos del susto, te fijas, pero ella tiene la sartén por el mango, porque es la jefa, ella es la que invitó, entonces todo lo que se diga va a ser aceptado, entonces nosotros les preguntábamos ¿qué les quisieras transmitir tú a los padres? y ellas decían "bueno en primer lugar los objetivos de las bases curriculares" ¡para qué sería! entonces el tema es cómo junto con que a educadora se reconozca ella misma, con que sabe o no sabe, es entregarles herramientas de trabajo con adultos que es el secreto más grande, con los adultos de todos los niveles socioeconómicos y culturales y de distintos grupos. Y la mejor manera o la que más me gusta en la vida es el trabajo con pequeños grupos. Siempre que tú llegas a una parte y tú te dices "a mí me duele el corazón porque todos estos padres viven muertos de susto" y tú te das cuenta con la gente que tú trabajas como dicen "no, yo no le voy a hacer eso a la educadora". Entonces todos son seres muertos porque el que domina la situación decide y se acabó.

Integra: Estamos en el tiempo en que los encuentros no son promovidos, después de 1990 se produce una desmovilización política general y aumentan las desconfianzas, se empiezan a producir una serie de fenómenos más como sociológicos por así decirlo, que también de alguna manera confabulan contra el trabajo comunitario, o sea para qué las redes si yo desconfío de mi vecino y lo mismo también en las reuniones de padres, a qué me puedo juntar, qué es lo que va a salir de ahí, hay un cierto temor a encontrarse colectivamente.

L.S.: En las reuniones faltan habilidades sustantivas, por ejemplo habilidades para conducir a un grupo de adultos, no las ví, no las veo, y yo creo que eso es una gran debilidad que se encuentra también en la formación de los educadores en general, no saben plantear focos de análisis, el diagnóstico, no tienen idea de cómo hacer un diagnóstico de intereses. Es una habilidad básica si yo quiero trabajar con una comunidad, porque no es lo mismo esta comunidad que esa otra, porque tienen vidas distintas.

MINEDUC: Y menos compatibilizar intereses y necesidades que para el desarrollo son imprescindibles y que pueden ser obvias pero para los papás no son obvias.

L.S.: Entonces la idea es que la educadora tuviese la competencia suficiente para detectar los intereses y ella reconociendo las necesidades logre hacer el link y eso es una competencia en todas partes de la tierra pero para eso se requiere saber y tener habilidades de planificación previa y captar que eso es fundamental.

MINEDUC: Yo creo que probablemente hay que tener como un interés porque de repente por ejemplo la educadora de párvulo en JUNJI, Integra y el Ministerio de Educación, tienen

y lo siento independiente de eso que no puede haber ningún programa educativo para niños que no considere a los padres, es imposible, entonces tienen que trabajar con los padres viste pero cómo hacer para meterlas, si ese es el problema.

Hogar de Cristo: Nosotros veíamos en el diplomado una instancia como para poder reflexionar con todos, porque a veces uno reflexiona en grupos pequeños y después transmitirlo se hace complicado a tanta gente. Y a raíz de esto ellas mismas decían ¡qué ganas de incluir a los padres! pero también se transforma en una amenaza, entonces ellas mismas lo podían percibir en ellas, decían que vienen los papás en la hora que le estamos dando comida en sala cuna y nos queda el desorden máximo, y entonces se decía que el caos también es beneficioso y uno también pude sacar aprendizajes de eso y es cierto que si el niño esta comiendo y ve a la mamá obviamente va a producirse un desorden pero espacios de reflexión así permiten sacar ideas que en medio de todo lo que hay que cumplir y eso a veces cuesta y cuesta mucho estos espacios de reflexionar y decir no es tan terrible que aparezca la mamá y se produzca un desorden.

Mediador: eso tiene que ver también con el tipo de política de la institución, normalmente un sistema formal privilegia ciertos aspectos del currículo en el cual la educadora está más preparada para llevar a buen término ese mandato, esa acción y que si hay al interior de la institución una mirada mucho más restrictiva de lo que es el desarrollo de un niño obviamente que va a ver más privilegio por norma por regla que por dejar actuar en algún momento la iniciativa del niño, entonces creo que también la formalidad lo va a uno normando en los comportamientos y no le permite actuar con cierta autonomía o libertad, porque si tu pasas como directora o como responsable de un jardín por fuera de esa sala donde hay una algarabía o una alegría controlada obviamente que al minuto van a llamar la atención de la educadora porque no supo controlar disciplina de los niños estamos en un sistema que formaliza a tal extremo que llega a rigidizar los comportamientos de las personas al interior de estas cuatro paredes y nosotros vamos adecuándonos un modelo en el cual nos es más cómodo, porque repetimos modelos que nos parecieron que daban resultado, entonces ahí hay elementos también de discusión que nos sirven a nosotros de cómo rompemos estas estructuras que rigidizan el comportamiento y que van limitando también la espontaneidad afectiva porque tú también te vas limitando en el saludo, te vas limitando en la cordialidad en el recibimiento con los mismos niños o sea hay ciertos patrones que han ido cambiando cuando tú vas a la escuela (yo me estoy refiriendo un poco más a los establecimientos que atienden a pre-kinder y kinder) y la evolución en estos 10 años cómo ha ido cambiando de ese beso en la mejilla de la tía ya a un saludo no tan cercano sino que ya es tocar la cabecita del niño o hacerle una pregunta entonces ya no contextualiza el saludo con un beso o un abrazo sino que uno va sintiendo también cómo nos vamos enfriando en esos aspectos y nos vamos encaminando a un sistema más formal, más duro, es probable que nosotros estemos repitiendo ese comportamiento con las educadoras en la educación universitaria, eso habría que pensarlo aquí.

INICIO FOCUS GROUP

Mediador: Quiero dar algunos tenores para circunscribirnos en este diálogo y además plantearles las preguntas que van a ser las que van a dirigir nuestro foro. También nos interesa tomar a consideración y no desconocer el a prontas que hicimos anteriormente pero

si obviamente que ahora necesitamos con mayores evidencias ya que lo que estamos generando ahora es dejar testimonio efectivo y testigo de lo que está sucediendo y de lo que debería suceder para decir que hay un ahora pero ese ahora como debería ser en el futuro. Quiero partir señalando el concepto sobre la participación y específicamente entendiendo la participación de los padres y apoderados en los jardines infantiles, y dice "es reconocido y existe consenso de que la familia es la primera y principal educadora de sus niños y niñas ya que se trata del primer entorno en el que este se desarrolla y en general constituye las personas más cercanas y significativas para cada uno", eso se señaló en la carta de los derechos de la familia en la santa sede en 1983 y fue ratificado en el discurso de la conferencia mundial de educación para todos en 1990. O sea que pone a la familia en un nivel que de una u otra forma se había ido desligando, desvirtuando como rol. En ese sentido estamos entendiendo la participación como un concepto que tiene múltiples connotaciones, es decir, no lo estamos entendiendo como un concepto tan claramente definido, sino que para algunos actores no es claramente definido, tiende a ser relacionado con: asistencia, presencia, aportes de recursos o acción. Eso es para nosotros por connotación lo que significa participación. Participar implicaría variadas acciones que abarcan desde asistir, insistir, decidir, hasta opinar, aportar y disentir, como vemos hay una amplia variedad de conceptos que están subyacentes a él. Como hemos visto la participación es vista como una variable de la calidad en la educación beneficiosa tanto para el sistema educativo en general como para la familia y el niño en particular.

Las preguntas que van a orientar nuestro focus en el día de hoy tienen relación con lo siguiente:

- ¿Qué tipo de instancias de participación se dan comúnmente en los jardines infantiles? pudiendo ser esto si es tradicional, innovadora y exitosa, si ustedes mencionan alguna instancia de participación y la consideran que es innovadora o exitosa por la experiencia que ustedes manejan por favor, dennos argumentos respecto a ello o sea el porqué estamos calificándola de exitosa o innovadora.

- ¿Qué características tiene una participación real y cuáles debieran tener una participación deseada?

- ¿Quién toma la iniciativa la unidad educativa, los padres, los educadores o quién debiera tomarla si nosotros decimos en este momento la toma tal actor pero asumimos que eso así debiera ser o tenemos que tomarla?

- ¿Cuáles son las competencias de una educadora que promueva la participación?

Mediador: Parto con la primera pregunta: ¿Qué tipo de instancias de participación se dan comúnmente en los jardines infantiles?

Jardín Comunitario: Habitualmente, instancias de participación en los jardines son reuniones de apoderados, entrevistas con el educador en algunos hay algún diseño de entrevistas iniciales, entrevistas de enriquecimiento de la relación establecida durante el año y de intercambio en saberes en relación a el desarrollo y los aprendizajes del niño y alguna entrevista final que entrega también algún informe o comenta sobre el progreso o las dificultades del niño y de la familia y la participación en este programa. También hay celebraciones que puede haber de los centros educativos y cooperaciones de diferentes tipos, participaciones para cooperar en aspectos materiales, pintar una sala, traer elementos, ayudar en aseo, participar en algunos momentos de la jornada diaria y también hay lugares en que se puede participar pedagógicamente con los niños ya sea compartiendo

algún saber de la familia alguna costumbre, alguna tradición, alguna riqueza con los niños o participando de algún momento pedagógico de la jornada. Ahí creo que no se me queda nada, es como un paneo. En el jardín nosotros hemos dado con los años con varias experiencias que para nosotros han sido hermosas, yo creo que son innovadoras y han sido exitosas, Innovadoras porque han permitido crear otro tipo de vínculo y fortalecer tanto en los niños como en los padres una interrelación de mayor calidad en cuanto compartir qué cosas va aprendiendo el niño, que para nosotros ha sido fundamental y también ha permitidos celebrar de mejor manera distintas celebraciones en el transcurso del año, ellas son para septiembre y para navidad, consiste en que en vez de el típico show de los niños en que todos filman y todo hay una muestra en las distintas salas en que todos los niños exponen los trabajos que han hecho y se propone paralelo a esta muestra una instancia en que los niños con sus padres pueden trabajar haciendo algo o experimentando juntos algo, para navidad haciendo algún elemento decorativo, escuchando un cuento, algún momento de teatro de sombra, entonces hay como distintas estaciones en el jardín en las distintas salas pasillos en que los niños pasan con sus papás ellos mismos van mostrando sus trabajos, se promueve en que los educadores vayan en ese momento ayudando a que los niños puedan contarles ellos a sus padres qué cosas están viendo, cómo las hicieron, etc y entonces se termina en un tiempo final que puede ser de unos 20 minutos (tanto para septiembre como para navidad) de cantar juntos o bailar juntos o compartir juntos una celebración en que para nosotros tiene más que ver con compartir juntos una celebración de la comunidad y no ser testigos de lo que otros hacen, entonces hemos cambiado esto de la muestra de las competencias de los niños para otro momento por grupo, pero la fiesta de navidad y la fiesta de chile son estas instancias, hay mucho mayor diálogo de los educadores con la familia, etc. o sea en el fondo nos ha permitido una mayor riqueza de comunicación tanto entre los educadores y los padres como entre los niños y los padres, eso ha sido fundamental.

Mediador: Tú nombraste 2 experiencias esa es una o son las dos?

Jardín Comunitario: Esa es una, la otra tiene que ver con el dibujado de las entrevistas que en el casi nuestros a partir de la primera reunión inicial que hacemos con los papás antes que los niños ingresen al jardín días antes para que los papás sepan quién va a estar al cuidado de su hijo, hay una reunión inicial y después de esa reunión de presentación del jardín y de la invitación a participar hay entrevistas individuales y esas entrevistas individuales tienen por objetivo conocerse, invitar a participar, eso en algunos casos nos resulta mejor que otros porque muchas veces la familia no espera que uno lo invite a participar entonces no sabe que proponerte cuando tú le pides en qué cree que pueden cooperar con nosotros, experiencias de su familia que sean importantes que usted nos pueda compartir, en el fondo también contando que así lo han hecho otras familias en años anteriores, eso ayuda a que en el fondo la familia siente que no solamente viene a pedir un servicio para su hijo sino que viene a compartirse como familia a este centro, entonces son familias que no llegan a preguntarlo todo sino también a ofrecer y eso es radicalmente diferente en la relación con los educadores, estoy hablando de los educadoras, técnicos, auxiliares, mamá colaboradora, técnico comunitaria, porque en el jardín es variado y somos todos educadores.

Mediador: Alguno de ustedes que recuerde una experiencia que hayan visto?

Integra: Nosotros hemos hecho una distinción en integra, a propósito de este énfasis pedagógico participativo. Entonces decimos la participación de la familia puede entenderse como colaborativa o de convivencia que se refiere a cómo nos aporta ella en recursos como herosear jardín, todas esas cosas que se hacen como cotidianamente y un tipo de participación educativa y hemos querido hacer una distinción en el propósito de esa participación, entendamos también que es una distinción formal que hacemos nosotros, en ese contexto, la experiencia de nosotros en que hicimos una recopilación, una recuperación de experiencias de vínculo con familia a nivel nacional, nos propusimos rescatar experiencias de todas las regiones, convocamos a todo el país a que nos enviaran experiencias destacables en vínculo con familia y después de hacer esa recopilación nosotros dijimos haber aquí hay que hacer una distinción entre el tipo de colaboración que establecen las familias y ahí hicimos esta distinción entre colaborativa y educativa, entonces al final este compendio reúne 28 experiencias, son 2 por región, (la región metropolitana en integra está dividida en dos), y una de esas experiencias fue una réplica de una experiencia que hicimos nosotros con las educadoras cuando las perfeccionamos para el currículo de integra para el segundo ciclo, con las educadoras hicimos unos talleres de experiencias de aprendizaje que era presentarles un material educativo a las educadoras vivencialmente, tal como les pedimos a las educadoras que desarrollen las experiencias educativas con los niños la dirección nacional realizó experiencias educativas con las educadoras a de manera que ellas vivenciaran todas las características que tiene una experiencia educativa, una experiencia de aprendizaje, y nos llegó una experiencia de un jardín en donde las educadoras hicieron lo mismo con sus padres y con las familias donde las invitaron a participar y las hicieron vivir 2 o 3 experiencias de aprendizajes para adultos, experiencias educativas pero para adultos y esta experiencia se repitió, fueron creo dos experiencias bien similares en donde con el objetivo de conocer el currículo y la propuesta educativa de integra, en este contexto ellas convocan a los padres y les presentan e invitan a participar de esta vivencia cosa que nosotros nos pareció, y la rescatamos y fuimos por el país también como una experiencia valiosa interesante de dar a conocer el currículo y que los padres supieran y conocieran en qué están sus hijos todo el día o qué están viviendo o por qué llegan tan alborotados ahora a la casa. Eso fue una experiencia bonita y hay muchas más para eso los invito a leer el documento, aparecen los jardines "puertas abiertas", en donde se ha detectado la disminución por ejemplo de vandalismo en los jardines, en cuanto se han abierto los espacios de los jardines para ocupación de los chicos ya sea formales o informales, por la junta de vecinos, por los clubes de ancianos, etc. Que en un principio fue como dar a conocer el jardín, abrirse, pero un efecto externo fue este resultado de la disminución de daños, y esta es una experiencia de la XII región.

Mediador: Si nosotros vamos avanzando ya dentro de la participación y vamos señalando ya que para caracterizar el tipo de participación real que se da dentro de los jardines de acuerdo a su contexto a sus limitantes de acuerdo a cualquier variable que uno quisiera analizar ¿Qué características tiene esa participación en ese contexto real y cuáles debiera tener una participación deseada poniendo de por medio estas experiencias, qué requiere de una característica especial o qué somos nosotros que queremos caracterizar todo y que se da de una manera que fluye y que nosotros no somos capaces de percibirlo o sencillamente vemos que la participación sigue su canal formal y no queremos romper esa lógica? Entonces tenemos un comportamiento, una participación que se da habitualmente pero no

estamos muy de acuerdo o no estamos satisfechos y cómo quisieran que se dé esa participación.

Conozca a su Hijo: Hay una participación que podríamos decir que es como muy estructurada y que depende de quién la lleve a cabo, yo me voy a referir a lo más común que existe que es la escuela, entonces hay una participación de la educadora de párvulo (es quien está dominando la situación y es quien decide qué se dice en esas reuniones de padres) entonces yo no estoy tan segura de que exista una participación real, podríamos decir que existe una participación de asistencia, o sea, los padres participan porque asisten, pero me escuchan, te fijas, porque yo dirijo la reunión, yo planteo los temas y, antes yo también lo planteaba, vienen los padres tremendamente asustados porque no saben qué les van a proponer, qué les van a decir, y está también la educadora que no tiene experiencia de trabajo con adultos ni trabajo con padres, o sea, tampoco se atreve a proponer una participación real, es decir, una metodología participativa en donde los padres se expresen, hablen y sea capaz ella de recoger los intereses de los padres, entonces viene como esta suerte de tener la sartén por el mango entonces yo soy la que lleva a cabo esta reunión y los padres me van a escuchar, si yo estoy temerosa de lo que va a pasar con los padres (porque si un padre propone algo que se sale de mis límites que yo voy a imaginar, cualquier cosa, una pregunta) ella se puede sentir insegura de una pregunta o cualquier pregunta o cualquiera de nosotros si no estamos preparados nos vamos a sentir inseguros por no saber responderla, por lo tanto, yo me hago un esquema, planifico mi reunión y de pe a pa, porque si uno dice: tiene alguna pregunta? los papás van a decir: "si pregunto a mi niño me lo van a tratar mal, me lo van a echar", entonces, todo el mundo como que está preocupado y pasándose películas, es bien difícil, entonces eso hace que finalmente, yo creo, que los padres deserten y dejen de ir a las reuniones, nosotros detectamos, a propósito de esto, en una investigación, yo les contaba, qué dificultades tenían las educadoras y todas respondieron que el trabajo con los padres, entonces nosotros con el ministerio de educación hicimos el programa que entonces se llamó la versión suburbana "Conozca a su Hijo" y actualmente se llama "Manolo y Margarita aprenden con sus padres" y la verdad que propusimos una estrategia de trabajo con adultos para las educadoras de párvulos, fundamentalmente es la organización de una reunión en base a pequeños grupos, yo creo que los pequeños grupos son tremendamente potenciadores para todos los niveles socioeconómicos y para todos, ya que los adultos aprendemos mucho más en grupo y es donde realmente salen los saberes de todos y se complementan con los de los pequeños grupos, el tema de la participación en la mayoría de los casos (escuelas y jardines infantiles) se debe a la asistencia.

Jardín Comunitario: Yo estoy de acuerdo también, sobre todo con que no sólo en las reuniones, sino también en otras instancias (realización de talleres, nosotros), también tenemos la bolsa que le llamamos "juguemos juntos" que se le entrega a cada familia una bolsa para que jueguen y es super bonito y super enriquecedor para las familias, pero, es algo desde el jardín, en ningún momento se originó en conjunto y yo creo que ahí una participación real tiene que venir de que más que sean "invitados a participar" tiene que venir de ellos, proponer ellos, aún así que uno pueda inducir o proponer cosas recibir las propuestas de ellos también, en general las actividades que nosotros realizamos como participativas, si uno piensa y reflexiona sobre ello son reuniones, talleres, y todo desde una creación desde el jardín o desde la institución, puede ser en conjunto, pero no es tan en

conjunto, para mí no es en conjunto hacer una lluvia de ideas sobre qué talleres realizar si a fin de cuentas nosotros realizamos los talleres entonces yo creo que una participación real tiene que ver con que todo sea elaborado en conjunto y propuestas desde ambas partes y no simplemente invitar, participar y que sea solamente asistencia.

Integra: Al respecto, yo estoy de acuerdo con eso ya que creo que la participación es por lo general en el proceso de ejecución, por así decirlo, en esa etapa de las acciones a las estrategias, les invitamos a participar en la ejecución, cuando desarrollan esto, pero no participan ni en el diseño y escasamente en la evaluación ¿cómo estuvo, le gustó? como ese tipo de preguntas, ahora, yo creo que hay ahí una discusión que hay que dar y que a veces la noción de participación es tan densa, tan pesada simbólicamente que para qué?! nadie se lo pregunta el para qué es la participación? Qué es participar? entonces tengo la noción, el imperativo, el mandato de hacer participar a la familia, pero parece que la educadora o los jardines o los equipos de los jardines tampoco se han preguntado mucho (y eso tiene que ser una responsabilidad digamos de los niveles nacionales que tampoco han puesto esa pregunta) por qué es importante esa participación, o sea, qué beneficios tiene? Pero yo estoy de acuerdo con eso y yo creo que ahí hay una orientación que es necesario realizar: el cómo incorporamos a las familias en el diseño de las experiencias que realizamos, cómo proponen ellas un diagnóstico de intereses, cómo elaboramos juntos esas propuestas, cómo las desarrollamos juntos y cómo participan ellos también de esta evaluación. El 80% a 90% de tipo de participación, a lo menos en INTEGRA tiene que ver con el "las invitamos a participar, vengan".

L.S: Yo estoy de acuerdo con lo que dice la Carmen Luz, yo creo que no se da participación, por lo menos a partir de lo que he visto en todos mis años de trabajo con la familia, llevo 20 años trabajando en este tema y que me he ido dando cuenta que hay seudo participación, que realmente venía todo desde arriba, o sea, linealmente diseñado hasta que se nos ocurrió como pregunta de investigación: "¿Para qué participar?", y nosotros llegamos a hacer un estudio y nos dimos cuenta de como se podía lograr una participación real. Pero eso requería primero tener un amplio dominio de las líneas temáticas sobre las que podrían desarrollarse los intereses de los papás, manifestarse. Y entonces diseñamos un diagnóstico que era sencillo, nosotros poníamos una serie de temas, pero esos temas respondían a temas que en estudios anteriores los padres manifestaron que eran focos de su interés, y dejábamos abierto la posibilidad de que los papás agregaran temas y la única indicación en esa primera reunión de nosotros hacia ellos era: "miren, si nosotros obligatoriamente tenemos que juntarnos y queremos participar porque yo quiero participar con ustedes y que me ayuden en la tarea con los niños y ustedes quieren participar conmigo porque quieren saber qué pasa con sus niños, y que esto nos vaya bien, bueno, qué le parece si nos juntamos (rescato lo del trabajo grupal) y con esta hojita ustedes lo conversan y a partir de las prácticas, lo que ustedes viven en sus casas, de los problemas que tienen, de las ideas que traen, marcan de 1 a 3 en esta lista el tema que más les interesaría poniéndolo al más importante y 3 al menos importante, y agregan si es que no hay nada que les identifique". Oye, esa experiencia fue monumental, eso fue como media hora, eran embalados, cuando lo hicimos en pequeña escala, ya después ampliamos la muestra, y con qué nos encontramos, con una sorpresa, que cuando hicimos el estudio de las temáticas y del orden eran siempre los mismos temas y siempre en el mismo orden, pero ahí hay una forma de diagnóstico que los llevó a participar, entonces partimos por ejemplo en los

distintos grupos con los típicos papás que van siempre, pero ya en la segunda sesión, a la que ya era en realidad en la que se iban a tocar los temas se había duplicado el nivel de asistencia y cuando ya iban en la tercera (porque generamos de ahí un programa de cuatro sesiones) no cabían, entonces hubo que cambiarse de lugar pero, aquí hay algo muy curioso en la primera reunión eran la mayoría mamás, en la segunda ya las mamás habían traído a sus esposos, y después llegaron los renuentes y después llegaron de otros cursos, lo que nos ensuciaba un poco la muestra porque era gente que no tenía el pre - test por ejemplo, y tuvimos que hacer toda una limpieza, bueno.

Jardín comunitario: Me han estado haciendo eco algunas de las cosas que decían, yo pertenezco a una red de jardines comunitarios que está formada por centros de Valparaíso, concepción y santiago de jardines que nacieron por la necesidad de la comunidad de recibir a sus niños y desarrollar programas, algunos de estos jardines tienen 36 años y bueno hay una amplia gama hay algunos que tienen entre 5 y 6 años, nacieron en la toma de Peñalolén (que en el fondo son los más recientes) y en esta red de centros una de nuestras preocupaciones ha sido esto de la participación principalmente porque el nacer de la necesidad de una comunidad es una fuerza muy grande para participar y ahí en general los educadores hemos tenido que hacer el proceso inverso de ponerse los pantalones, en el fondo, para entrar en diálogo con este grupo de dirigentes y personas de la comunidad que quieren hacer algo por los niños y que tienen ideas muy claras de qué es lo que quieren y cómo, y que no son siempre las mismas ideas que comparten todas las personas que quieren involucrarse en el proceso entonces, luego de estas primeras etapas que son comunes en muchos jardines ¿cómo se mantiene una participación en esos esquemas? ¿qué fuerza va cobrando esa participación en los casos en que se mantiene vigente? En algunos de los centros, también el hecho de estar el proceso pedagógico en manos de educadores y pobladores hace que en fondo eso tenga una fuerza y que la presencia sea más clara porque hay intereses genuinos en el fondo, mezclados en este proceso de elaborar las propuestas curriculares específicas, de decidir qué hacemos esta semana y la próxima y que en el fondo cuando vamos a conversar por ejemplo, de que en Chile hay distintos lugares claramente aparecen los señores que nacieron en distintos lugares para decirle a los niños: "yo nací ahí", y para siempre Temuco fue la ciudad donde la mamá del Juanito tenía a su mamá, o la de la foto que nos trajo la otra persona. Entonces, yo veo que hay básicamente una relación de confianza, debe existir, entre la institución educativa y la familia y esa relación de confianza desgraciadamente no siempre existe, al revés, yo creo que no es un foco generar una relación de confianza, de hecho, los niños llegan el primer día y uno al colegio va a dejar a sus hijos sin saber quién es el educador que va a estar a cargo de él, eso es grave, en el fondo si uno lo pone sobre la mesa es una locura ¿cómo entrega uno a un hijo, en virtud de la confianza en una institución? pero la confianza no se genera así, la confianza humana no es así, entonces yo creo que es un desafío ¿cómo establecemos relaciones de colaboración que generen y fortalezcan confianza sobre la cual sustentar una relación? porque un vínculo, es un vínculo humano y entonces cuando pensamos en estrategias para que participen, si es por contarlos tenemos lo de la asistencia y suficiente, y es curioso como las instituciones gubernamentales hacen estudios de participación de apoderados sin definir lo que entienden por participación. Entonces dicen, "ha subido la participación de los apoderados de un 30 a un 80%", bueno qué tipo de participación porque es sumamente diferente, si no hay esfuerzo, si no se gasta energía, tiempo, diseño (por eso yo soy una admiradora del Manolo y Margarita y de todos los programas) porque en el fondo son un

esfuerzo concreto, financiado, de trazar líneas y de cómo hacemos confianza, cómo compartimos finalmente el saber del educador con la necesidad real el interés real de este papá o esta mamá con sus inquietudes reales con su hijo, que por supuesto van a ir probablemente a los mismos troncos ya que estamos compartiendo procesos, estamos en líneas similares en nuestro proceso de desarrollo humano como mamás como papás, entonces yo creo que gran parte del asunto es cómo generamos esa confianza, en algún momento en los jardines comunitarios, y es la historia de muchos de los proyectos del Hogar, el Hogar a puesto fuerte énfasis en la necesidad de la comunidad o cómo esta necesidad genera un centro de atención de niños o no lo genera porque a lo mejor en este lugar genera un pre - universitario o una instancia que acoja a jóvenes o un algo, en el fondo cuál es la necesidad de esto y yo creo que es muy valiosa la labor que el Hogar ha ido trazando a través de los años, de tratar de dar con la necesidad real porque eso genera un "trabajamos juntos por algo que nos preocupa" y eso genera confianza.

Moderador: En esa misma línea, Soledad, las iniciativas debieran surgir de dónde: de la institución, de la educadora, de los padres, de quién?

Jardín comunitario: Yo creo que son mixtas, son necesariamente mixtas, porque desde el momento que nos planteamos como colaboradores hay necesidades e intereses valiosísimos dentro de la familia y también pueden haber necesidades e intereses desde la mirada del estado, entendiendo toda la discusión que se haya producido previamente por el bienestar de esos niños, desde la mirada universitaria, desde la mirada del profesional específico del área, desde la mirada de otros profesionales que tienen sus preocupaciones y a lo mejor un arquitecto, con una preocupación genuina va a mejorar muchísimo el espacio donde podamos acoger tanto a los niños como a las familias, tangencialmente ¿qué espacios tenemos en los centros educativos para trabajar en una entrevista, en pequeños grupos, en un trabajo en gran grupo?, nosotros hemos tenido el problema y no lo hemos sabido solucionar de qué es lo que hacemos con nuestro patio que lo necesitamos despejado para nosotros pero al mismo tiempo habilitado para los niños que son sus principales usuarios.

Hogar de Cristo: Yo creo que aquí es fundamental la motivación y en ese sentido si toman la iniciativa hacia la institución a la que pertenecemos volvemos a lo mismo, si es que la participación es real o no, si es que nosotros ponemos esa motivación o surge desde ellos podemos volver a este círculo vicioso de que somos nosotros los que invitamos a participar, entonces yo creo que ahí la iniciativa tiene que venir desde todos los actores.

Integra: Efectivamente, el deber ser, uno desearía que la participación fuera mixta, pero la realidad es que no ocurre y para eso las instituciones debieran convocar y generar situaciones en donde las iniciativas de las familias sean bien acogidas y sean bien potenciadas, pero hoy día el escenario es otro.

Conozca a su Hijo: Me quedé pensando en una pregunta que hizo Javier hace un rato, "Participar, ¿para qué?" y yo estaba pensando ponte tú en el programa de nosotros que no es en jardines infantiles, sino un trabajo con las madres solamente cuyos niños no asisten a jardines infantiles y entonces yo siento que y en las instituciones, en este caso es participar

para: si las madres o padres nosotros los definimos que son los primeros educadores cómo nosotros a ellos los potenciamos para que realmente ocupen ese rol. Entonces esta participación (a participar se aprende participando) una institución como el ministerio de educación, como integra, como JUNJI, uno tendría que ir peregrinando jardín por jardín, grupo por grupo, enseñando a la gente. Sin embargo este material estructurado da la posibilidad de que a la tercera reunión ya las madres no necesiten sino que ya saben como hacer participar al grupo. Al mismo tiempo, yo por ejemplo en ese sentido apuesto por los materiales, sobre todo en las instituciones, te fijas, porque si tú tienes un jardín en que tú misma puedes hacerlo y hacer que las madres participen o en instituciones pequeñas, pero cuando tienes que hacer esto en 300 jardines tienes que tener una metodología que si tú estás convencido de que hay que hacerlo vamos a hacerlo de alguna manera, además, adicionalmente, lo fundamental es que los niños se desarrollen, que los niños aprendan, que los niños sean lo que nosotros pensemos como instituciones, pero adicionalmente esto trae consigo que las madres y padres elevan su autoestima de una manera impresionante. Por ejemplo, nosotros evaluamos el programa y salió esto del empoderamiento de las madres que los evaluadores decían que no lo podían creer. Cualquier ser humano, independiente del nivel socioeconómico, no hay nada más potenciador que participar en un grupo, que te respeta y te acoge como tú eres, en el que no se están descalificando.

Conozca a su hijo: Una mamá que dice por ejemplo “yo no” las primeras reuniones nadie dice ni pío, bueno entonces el trabajo en los pequeños grupos de cuatro personas, una pregunta es ¿qué diferencia hay entre un niño de un mes y un niño de cuatro años? “No, no se”, pero a ver relación, pensemos, ah claro que el niño chico llora, que hay que darle la mamadera y el otro camina y come solo, se fijan y eso motiva la autonomía y empiezan a salir de ellas todo lo que saben, y eso nos pasa a nosotros en cualquier grupo que nos acoge bien, que todo lo que se diga ahí va a ser respetado y va a quedar ahí entre nosotros, yo siento que eso es ahí clave.

Moderador: Aquí se han dicho dos conceptos interesantes, uno es la generación de condiciones para esa participación y el potenciar el rol de los padres, dos elementos que son relevantes pero que también nos están planteando una deuda, y nos están planteando el cómo hacemos para generar estas condiciones y al mismo tiempo cómo potenciamos ese rol de los padres para que participen, porque si por una parte nosotros asumimos que teóricamente la participación se aprende participando es un ejercicio en el cual va permitiendo un cambio en la cultura, ya que la cultura nuestra no es muy participativa en términos de opiniones, en términos de diseñar acciones en conjunto, de implementar lo que hemos estado viendo, sino más bien de acatar lo que se nos señala. En esa perspectiva yo quiero invitarlos ya a la última pregunta que tiene que ver con las competencias, ¿qué tiene que tener una persona para que promueva la participación? Ya que aquí se ha señalado que las educadoras de párvulos no tienen estas competencias para lograr esta participación, generan temor o ellas también están atemorizadas ante esta situación, no hay elementos que les permitan a ellas conocer el grupo frente al cual se encuentran. Ante esto yo quisiera darles tiempo para que cada uno pueda señalar a juicio de expertos ¿cuáles deberían ser esas competencias que nosotros debiéramos generar para poder lograr la participación en nuestro país y generar la idea de espacios de participación para que potenciemos este rol de los papás?

Integra: yo creo que hay una cosa fundamental y que es casi inicial, y es el comenzar por conocer a la familia, a nosotros nos pasa en el “Fonoinfancia” que se está volviendo hacia el público interno de Integra, hacia los funcionarios, plantean muchas situaciones de casos de violencia, maltrato de conflicto con los niños, pero y cuando se les pregunta ¿y la familia cómo es?, no sé, en realidad no saben, y arrojan que en realidad ellas no conocen a la familia, no han reflexionado sobre sus características, eso es una primera cosa hablando de la realidad institucional de Integra, es lo que nosotras hemos visto, el tema de conocer a las familias, sus características, y de ahí, por tanto, un ejercicio de empatía, que de por sí es un aprendizaje, no es algo genético, no puede aprender también y más cuando se trabaja en contextos de pobreza, que es un público que también atiende Fundación Integra, parecido al trabajo comunitario, yo creo que también ahí hay una competencia que es relevante que tiene que ver con detección de redes e inserción de redes, lo que tiene que ver también con para qué el trabajo comunitario, yo soy muy amiga del sentido de las cosas. Otro tema muy importante que en Integra lo hemos como relevado últimamente, nosotros tenemos la sensación de que con la familia se ha trabajado desde una perspectiva de la carencia y la necesidad de reconocer recursos, fortalezas y oportunidades de la familia y de cómo se organizan para trabajar. La necesidad de poner también una perspectiva de derechos, en el trabajo que realizamos y eso tiene que ver con participación y tiene que ver con participación ciudadana, también creemos que ahí hay una competencia que es necesario poner. Recuperar la memoria de las instituciones, yo siento que a veces las personas llegan a las instituciones a los jardines y hacen cuenta nueva desde ese momento, yo creo que ese es un error garraful y nosotras lo mismo también cuando realizamos una experiencia de talleres en un jardín en donde llegaron los apoderados pensando que era una especie de terapia porque ellos habían tenido una experiencia similar antes en el jardín de una psicóloga que había ido a hacer terapia. Entonces yo creo que es necesario tener conocimientos de los proyectos anteriores que se realizan para no partir de cero, porque las instituciones no son solamente instituciones, sino que son personas siempre. Por último, las competencias para el trabajo de grupo con adultos, poder hacer diagnósticos, poder manejar grupos, etc.

Hogar de Cristo: yo creo que es importante cuestionar el rol del educador, en el sentido de que de esta distancia que se puede establecer desde la educación hacia la familia como institución, que existe en todo ámbito, educación escolar, universitaria; como a nivel de la educación existe un rol muy distante entre la familia y entre el educador y entonces partir un poco por cuestionarse el rol desde ellas mismas y en esto que les contaba del diplomado en trabajo con familia, una de las educadoras decía que a raíz de esto “yo tengo orígenes mapuches y no hago nada con esto en el servicio a los niños, que ganas de interiorizarme un poco más y poder compartir esto en la educación también, entonces ahí yo veo un rol un tanto dividido entre el educador y la persona, ahí mismo entonces desde este cuestionamiento del rol pueden surgir ideas desde ellas mismas de participación con las familias y de ahí invitar a las familias.

Mediador: estamos precisamente en las competencias que una educadora debiera tener para promover la participación ése es el contexto de la conversación.

CEANIM: no quisiera perder la oportunidad de comentar un estudio norteamericano, en él lo que se destaca en la línea que destacaba Soledad Sierra, me parece que si se hace aportes

significativos, muy en síntesis lo que uno puede ver es un estudio longitudinal muy bien hecho que comienza cuando la madre está en gestación y le preguntan a la madre qué expectativas tiene del hijo o hija que está por nacer, la madre contesta y los psicólogos y trabajadores sociales hacen, comentan un “diagnóstico” de qué tipo de apego va a tener esta madre con sus hijos cuando nazcan. Bueno resulta que tuvieron el apego que ellos pudieron anticipar, quien ya se mostraba más desapegada, quien ya mostraba más interés (era un grupo de madres con embarazos no deseados de estratos pobres) y en ese sentido este grupo es bastante parecido a lo que nosotras podemos observar, no en extrema pobreza, pero sí en pobreza en nuestro país, o por lo menos de la región metropolitana, lo otro no lo conozco, y lo que es más interesante es como esto sigue en el primer años de vida y se va profundizando, por lo tanto, vamos soñando que aquellos niños provenientes de un embarazo no deseado hasta el final del embarazo logran tener un apego desorganizado, las madres con sus hijos y ellos responden de la misma forma lo que nos lleva, según la evidencia empírica a la disociopatía de drogadicción y delincuencia. Esos son los últimos estudios, también norteamericanos aunque se está haciendo algo en la Universidad del Desarrollo a ese respecto. Bueno y los demás en apego inseguro y un grupo importante en apego seguro que es el que más se observa, por cierto. Lo importante a destacar aquí, desde mi punto de vista, es lo siguiente: estos niños fueron observados al cabo de 3, 6 meses al interior de un jardín infantil, yo no sé las educadoras de párvulos qué formación ellas tienen, que el niño llega o sea, el niño que llega con un apego desorganizado vuelve a recibir una educadora o una técnico o una auxiliar, replican el apego que la madre tuvo con su hijo, con lo cual se va agudizando el problema. Yo he dedicado 32 años al tema y creo que esto es moralmente impactante señalarlo, que los niños que han tenido apego desorganizado son los que están todo el día hiperactivos o en otro mundo, o bien los que causan desorden, y por lo tanto, son niños muy difíciles, cansadores, pensando en la proporción adulto-niño, y sin saber de este tema del apego que se está destapando recién para nosotros los psicólogos; también en los niños ansiosos que son los de apego inseguro, se observa ejemplos como “se cae un niño y un compañerito que lo ve, en vez de ayudarlo y decirle a la tía va él y se sienta en brazos de la tía”, no tiene lo que los psicólogos llamamos la mentalización o sea, la capacidad de salir de sí mismo, porque como no ha tenido afecto en su vida todo es él, es para adentro. Bueno este cuento sigue, qué observaron en las niñas cuando ellas tuvieron hijos, absoluta transgeneracionalidad, entonces yo pienso, confiando mucho en la educación inicial, que es la posibilidad de romper el círculo, palear la pobreza y romper con esto de seguir y seguir transmitiendo estos patrones de apego que impregna todo lo demás, bueno se reproducen como mamá y así siguen y siguen.

L.S.: A mí me parece, que primero habría que hacer una clarificación de lo que estamos entendiendo por competencias porque mucha gente decodifica el término competencia solamente como habilidades y yo creo que ahí hay un claro equívoco, porque no basta con saber dirigir un grupo, no basta con saber hacer un buen instrumento de diagnóstico, no basta con saber términos, yo creo que es muy importante tener conocimientos que provienen de otras disciplinas, por ejemplo, conocimientos que provienen de la psicología, de la antropología, de la educación, en relación directa con lo que pasa con la familia. Yo como voy a modificar, como voy a apoyar a esas mamás en sus conductas y en sus pautas de crianza si yo no tengo sospecha, por ejemplo, de lo que significa una regla, del valor que tiene una regla, para una regla consensuada, acorde con la edad, con el estadio de desarrollo

del niño, con las circunstancias, cómo yo voy a modificar un estilo de interacción padre-hijo si no sé de estilos de interacción ni sé de modelos de comunicación, o sea, aunque yo haga magia con la convocatoria y con el grupo pequeño, yo soy ignorante, eso siento que está pasando hoy día con las educadoras, o sea, a lo mejor podrían trabajar bien las dinámicas, pero resulta que una dinámica vacía es y eso es parte de la competencia.

MINEDUC: a propósito de lo que tú decías que están trabajando en integra que me parece fundamental, cuando nosotros hablamos de trabajo con adultos y de la educadora de párvulos conocer a la familia y a propósito de los perfiles y las connotaciones que tiene yo creo que el trabajo en la universidad no puede ser sólo teoría, en general cuando yo ahora pregunto, ¿qué es lo que te pasan en trabajo con familia? Se les paran los pelos, porque nunca han ido a un grupo, entonces estudia, estudian, estudian, y las familias que conoce la educadora es un familia teórica, si a eso le añadimos, la educadora que dice que los padres son los primeros educadores y yo los voy a capacitar, en los casos de extrema pobreza, donde los papás se saben sólo su nombre, ¿qué hacen? Yo pienso hay momentos en que hay que acoger a esta familia y se acabó, un tiempo de acogerlas y abrazarlas, porque no puede más y eso requiere de una educadora que en su casa de estudios tenga preparación personal para desarrollarse como personal.

Jardín Comunitario: Yo quería retomar esto de que no son solamente habilidades, que como educadores es diferente la mirada si venimos en el esquema del profesor-autoridad del pueblo y la comunidad, porque es el que sabe. A este educador que viene a realizar un servicio a una comunidad y que por tanto, debe conocer los integrantes de este grupo con los que está trabajando, sus familias y de los distintos hilos que tejen esta comunidad, como herramienta básica para poder recién proponer algo y en eso tal vez el tiempo de formación universitaria juega en contra, porque pasa el tiempo en que uno se comió los cursos y tiene que proponer algo para un grupo de niños ¿en qué momento maduró todas estas instancias? A lo mejor debiera haber una línea de formación desde el comienzo de la línea de familia con instancias prácticas. Es fundamental poder formar a los educadores como interlocutores a nivel país, y quizás sea la manera de vivir mejor. Poder reconocer lo válido de los distintos contextos, lo válido de esa mamá que sólo reconoce su nombre y de descubrirlos y llenarlos de poder en el fondo. Entonces ahí los trabajos en grupo, ahí es cuando uno se atreve a hablar, pero que va a hablar uno con otros 30 pero entonces hasta que no podamos formarnos para conocer esa realidad diferente y ver cómo entro en diálogo, un diálogo con grupos minoritarios como mapuches a una situación de personas en extrema pobreza urbana que es esto de descalificar y descalificar o sea esta sensación de uno de que en realidad son tan carenciados que por donde empiezo y ahí imposible generar confianza. Entonces sobra que algo venga y lo deslumbre a una. Yo creo que el hecho más relevante fue que una mamá dijo “no tenemos con qué darle comida a los niños, vamos a la feria a pedir” y esa fue la idea brillantísima que permitió alimentar a toda una comunidad de jardín, solucionaron el problema de 60 familias por un tiempo y que después se va formalizando y está bien que entre el estado de hacerse cargo de esta comunidad que ya ha ido siendo acompañada por este grupo, pero yo creo que eso es lo fundamental, hasta que no llegamos a este concepto de educador acompañante, educador que ayuda a crecer, que ayuda a parir esto que viene seguimos en un concepto de educador que trabaja con la familia y que registra la asistencia, a la que no llegan porque además está convocada a las 15 hrs, que es

hora en que están trabajando y que es una estrategia no el final de “quiero comunicarme con los padres”.

MINEDUC: todas estas competencias, todos estos conocimientos que tiene, además, cuando van a ser capaces de reconocer que este otro tipo de situaciones que tienen las madres y por ejemplo que yo me imagino que ahora todo el mundo está como yo lo llevo a la práctica, como yo trabajo con estas madres si no sé ni siquiera trabajar con los adultos, entonces cómo lo reconozco, cómo sé.

Jardín comunitario: yo te voy a dar un ejemplo a raíz de las diferentes culturas, me llamó mucho la atención cuando empecé a trabajar esto de que los niños se acostaban a las 22:30 horas u 23 horas, y eso para los estándares de otras formas de organización de familia era tardísimo y como era posible que estos niños no generaban conductas malas a esa hora, fue este cuestionamiento de cómo se organiza este esquema familiar que permite eso, con la siesta a las 18 horas de la tarde, en algunos casos y que sería fatal en otras organizaciones y que es la única posibilidad para que ese hijo vea a sus padres, porque trabajan hasta tarde entonces como se entiende un educador o jardín infantil en que los niños dale con llegar entre las 9 y las 9:30 a 10 horas, porque se acostaron a las 23 horas, porque no ve al papá, porque así se echa a perder la hora del desayuno y todo eso, ¿cómo compatibiliza jardines en que hay que inscribir en octubre y noviembre para terminar el proceso, para hacerlo metódicamente, para poder generar vacantes que se llenan en enero? Si resulta que estamos en una situación dinámica de la pobreza en la que en realidad a finales de febrero, las familias que realmente necesitan con más urgencia van a estar decidiendo que realmente necesitan jardín y ya no hay vacantes. O sea, hay todo un camino que avanzar pero que no es de poco monto. Porque estamos realizando maneras de interrelación de otras subcultura.

CEANIM: Yo tengo la impresión que nosotros en el discurso decimos que la familia es lo más importante, y el trabajo comunitario y todo eso, sin embargo, nada de eso se lleva a cabo, el haber estado como participante del consejo asesor de políticas de infancia me permitió saber algunos aspectos como que el ministerio del trabajo está revisando la posibilidad de implementar la flexibilidad laboral pero ahí están hablando del concepto “padres” finalmente y seguramente esto va a ser “madres”, pero esperemos con este incentivar a los “padres” y el diseño que ellos están haciendo es en función de la familia, cambiando el criterio de que las mujeres se adaptan al horario de los jardines, al horario, acomodar los horarios de donde ellos tengan incidencia a los requerimientos de la familia y si logran un 1% de lo que están planificando me parece fantástico. Por otro lado hay una propuesta del consejo: trabajo interdisciplinario, porque luego del descubrimiento de la neurociencia ya no hay nada más que hablar, o sea es o es. Pienso que la neurociencia debiese estar a la base, la neurociencia y la sociología, a la base del diseño de los programas escolares, con esto quiero decir que la etapa pre-natal, desde el punto de vista de la neurociencia, ha mostrado ser tan impactante como los primeros años de vida. Entonces yo comenzaría a cambiar a igualdad desde la gestación. Se ha demostrado que a través del cortisol y de la sinapsis ya estamos un poco atrasados. Y yo seguiría que se consideraran criterios en algún momento (estamos en las competencias de las educadoras), para discutir temas por ejemplo de la propuesta “puente”, que nosotros evaluamos, debatir el impacto de la propuesta “puente”, oferta demanda, este grupo que en febrero piensa si lo voy a meter o no es el que más lo necesita posiblemente, más aún el que nunca lo pensó que es la extrema

pobreza. Pero refiriéndome a una mujer que hoy día trabaja con nosotros, le pregunté qué sentiste tú cuando llegó el apoyo familiar “nosotros todos de otros sectores de otros barrios decíamos qué invasión del apoyo familia” y ella dijo “llegó Dios a mi casa” y otra dijo “la estrella luminosa”; cuando alguien les golpea la puerta a estas mujeres solitarias y deprimidas y les dice yo estoy a tu disposición. Ahora, yo personalmente creo que seleccionaría a las alumnas que entran a párvulo, yo sé que esto va a sonar discriminatorio y espantoso pero si no hay empatía, como característica fundamental, yo les digo ¿por qué? Ustedes saben que en el consejo 10 de 14 personas que estábamos presentes propusieron la expulsión de los niños entre la etapa pre-natal hasta los 8 años, yo les aconsejaría que lo pensarán detenidamente. Yo pienso también que una de las características, más allá de la empatía, la actitud en general es muy importante la confianza. Si uno no tiene confianza en las mujeres, en las madres, en los padres, yo no digo que sean perfectos pero quién de nosotros es perfecto, de que tienen fortalezas, reforzar las fortalezas de tal forma de inhibir lo que nosotros consideramos que está mal o sea yo creo que no podemos avanzar sin respeto y confianza. Personalmente yo creo que sería muy interesante por ejemplo hacer talleres de desarrollo personal y de desarrollo de equipo de trabajo en los jardines infantiles, porque están trabajando con niños en la etapa más importante de su desarrollo, hay que legitimar el rol de las educadoras de párvulos. Yo no veo porqué existe en Chile la resistencia 1) a mejorar la proporción adulto-niño; yo no digo que no hablen mal, pero porqué no, y quién los toma en brazos, y quién les hace cariño. El apego es eso, no lenguaje, además la evidencia dice que el desarrollo cognitivo comparado con el desarrollo socioemocional no es un aspecto en el que el programa Herstog logre impacto, sin embargo, han podido apreciar que un grupo numeroso de gente de este programa tiene un mejor rendimiento laboral y no había ganado en desarrollo cognitivo, nada. Yo creo que ese es un aspecto sumamente interesante si pensamos en lo que es la vida, la vida no es sólo cognitivo y el socioemocional estando bien, de acuerdo a la neurociencia acelera el cognitivo, bueno y ahí yo apoyo fuertemente el trabajo con las madres, no digo que todas, hay madres que pellizcan. Lo otro que propone el consejo son tres cosas: que el trabajo tiene que ser intersectorial, o sea mientras no haya una base de datos que vaya y venga con el niño; la participación de los padres aunque no sea en contacto directo con el niño que no sólo sea los utilitarios, pintar, lavar los baños, para eso se quedan en su casa, madre educadora, se altera el rol; participación de personas dignas.

Mediador: yo creo que el resumen que hizo Angélica en su presentación fue redundando lo que veníamos conversando en el principio, lo que me parece que hay una coherencia en los asistentes bastante pareja, lo que me parece positivo, o sea el hecho de estar estableciendo una categorización de la participación, quién motiva la participación para llegar a concluir cuáles son las competencias de un educador, para generar una participación me parece relevante en este estudio. Por lo cual me parece que ha habido una sintonía, hubo la suficiente confianza como para poder expresar y poder opinar respecto de aquellos puntos que pudieron ser un poco álgidos pero que con la tolerancia que a todos nos caracteriza podemos asumir y entenderlo en buena línea. Es importante a su vez, que se continúe trabajando los estudios que se señalaron, los conceptos de apego, e incentivar a las alumnas. El hecho de conocer que la drogadicción etc. es algo congénito es una cosa que los educadores de párvulos debieran ver y es un ejercicio para nosotros como facultad ver cuáles serían entonces aquéllas competencias que necesitaría, quién más que una educadora para poder entender a este niño más temprana edad.

PALABRAS AL CIERRE DE LOS PARTICIPANTES:

L.S.: yo apuesto a la cultura del encuentro y no del dominio preparar para una lógica relación como pares.

Jardín comunitario: planteamiento y ejercitar la elaboración de propuestas de trabajo con la familia, hay muchos caminos solo todos en santiago, crear multiplicidad de llegar a la familia y multiplicidad de elevar la calidad ¿a esta realidad qué le ofrezco?

JUNJI: yo apuesto por la familia, fundamentalmente por las madres y a través de ellas con sus familias y sus hijos. No quedarse en su sala, salir y ver la realidad y aportar de otra manera.

CEANIM: capacitación en los medios de comunicación, la cantidad de prejuicios que existen en las madres a las salas cunas de JUNJI, INTEGRAL, etc. Sugiero las visitas a terreno desde el momento que se inicia la carrera, a observar. Que alguna persona del Hogar de Cristo de clases en las escuelas de educación de párvulo. Complementamos, como dice UNICEF.

ANEXO 13

Análisis de contenido: Focus Group

PREGUNTA ORIENTADORA	DIMENSIÓN	CATEGORÍAS DE RESPUESTA		Frecuencia de respuestas	
¿Qué tipo de instancia de Participación se dan más comúnmente en los jardines infantiles?	Instancias de Participación	Tradicionales	Reuniones de apoderados	* * * * *	
			Entrevistas con el educador	iniciales	
				De enriquecimiento de la relación	
		Intercambio de saberes			
		Celebraciones		**	
		Cooperaciones	Aspectos materiales	*	
			Aspectos asistenciales		
			Aspectos pedagógicos	*	
		Talleres		*	
		Innovadoras	Exposiciones interactivas	*	
			Reunión antes de iniciar el proceso	*	
			Talleres de experiencia de aprendizaje	*	
			Jardines puertas abiertas a la comunidad	*	
			Bolsa "jugamos juntos"	*	
Diagnóstico de necesidades e intereses de los padres	*				

<p>¿Qué características tiene una participación real?</p> <p>¿Qué características tiene una participación deseada?</p> <p>¿Quién toma la iniciativa?</p> <p>¿Quién debiera tomarla?</p>	Características de la participación	Participación real	Quién la inicia	Unidad educativa	*****
				Padres	
				Educadores	*
				Mixta	
			Quién la realiza	Unidad educativa	
				Padres	
		Educadores		***	
		Mixta			
		Quién la evalúa	Unidad educativa	*	
			Padres		
			Educadores	*	
			Mixta		
Participación deseada	Quién la inicia	Unidad educativa			
		Padres	**		
		Educadores			
		Mixta	***		
	Quién la realiza	Unidad educativa			
		Padres			
Educadores					
Mixta		**			
Quién la evalúa	Unidad educativa				
	Padres				
	Educadores				
	Mixta	**			
¿Cuáles son las competencias de una educadora que promueve la participación?			Es una de las dificultades detectadas por las propias educadoras	Capacidad de escuchar activamente	
				Capacidad de acoger e integrar	
				Capacidad de interrogarse	
				Capacidad de realizar un buen diagnóstico	

ANEXO 14

Elementos de la competencia identificados por los profesores colaboradores

LOS MAS LOGRADAS		LOS MENOS LOGRADAS	
	F		F
Afectividad	7	Empatía	10
Amabilidad	2	Afectividad	2
Responsabilidad	1	Honestidad	2
Comunicación	2	Lealtad	1
Acogedora	8	Invitar los padres a participar	3
Participativa de actv. con la familia	1	Interesarse en la realidad familiar	1
Consciente de las nec. de los niños	4	Persistente	1
Involucrado	1	Relación horizontal	1
Conocer los distintos tipos de familia	2	Postura social frente a su labor	1
Integradora de la familia	2	Criterio	2
Experiencia para trabajar con personas	1	Considerar a los padres como educadores	2
Flexibilidad	2	Organización/orden	1
Honestidad	1	Liderazgo	1
Alegría	1	Innovadora	3
Creatividad	1	Comunicación efectiva, clara, a tiempo	5
Empatía	10	Profesionalismo, seguridad en lo que dice y hace	1
Tolerancia	3	Lenguaje adecuado a su rol	1
Comunicación afectiva	1	Favorecer instancias de organización y toma de decisiones de las familias	1
Respetuosa	2	Flexible	3
Acercar la información	1	Abierta a escuchar	3
Segura	4	Ser positiva en su visión de los niños	1
Creíble	1	Segura en lo que dice o hace	1
Mantener redes de comunicación con los padres	2	Asertiva	3
Capaz de convencer	1	Capaz de aplicar procedimientos de recolección y análisis de datos en diferentes realidades	3
Valoración de los padres como personas	1	Trabajo en equipo	1
Conocer las expectativas que tienen los padres para sus hijos	1	Cumplir con los roles que espera la familia(acogedora, modelo)	1
Integrar a los padres	1	Canalizar dificultades a través de redes	1
Objetividad	1	Principios y valores claros	1
Disposición	2	Saber mediar	1
Confidencialidad	1	Capacidad de síntesis	1
Prudencia	1	Positiva	1
		Hacer acuerdos con los padres	1

		Conocer la manera adecuada de acercamiento (entrevistas, reuniones, informes)	8
		No involucrarse en problemas de manera personal	1
		Confidencialidad	2
		Objetividad	4