

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
EDUCACIÓN DE PÁRVULOS**



**“CONCEPCIONES SOBRE LA CALIDAD
EDUCATIVA DE UNA SALA CUNA: LA
PERSPECTIVA DE DISTINTOS ACTORES
EDUCATIVOS, EN DOS JARDINES INFANTILES DE
COMUNAS DEL GRAN CONCEPCIÓN”**

**Seminario de Investigación para optar al Grado
Académico de Licenciado en Educación**

**PROFESORA GUÍA: ASTRID BRAVO S.
ESTUDIANTES: DANIELA HERRERA P.
ARLENNE LUENGO M.
CAROLINA PARADA H.
NICOLE RODRÍGUEZ SN.M.
Ma. IGNACIA VEGA U.**

CONCEPCIÓN, ENERO DE 2017

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a nuestras familias y cercanos por su compañía durante nuestro proceso de formación profesional, quienes han sido fundamentales para culminar de forma exitosa ésta etapa. Asimismo, destacar el apoyo de nuestra profesora guía Astrid Bravo Soto quien nos orientó durante el transcurso de nuestra investigación. Finalmente, reconocer el compromiso y trabajo que cada una de las integrantes de este equipo.

ÍNDICE

ÍNDICE GENERAL	
RESUMEN.....	5
ABSTRACT.....	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I.....	8
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
1. Planteamiento del Problema.....	9
1.2 Objetivos	14
1.2.1 Objetivo general	14
1.2.2 Objetivos específicos	14
CAPÍTULO II	15
MARCO TEÓRICO.....	15
2.1 Calidad de la Educación.....	16
2.1.1 Distintos enfoques y formas de construir el concepto de calidad educativa... 17	
2.1.2 Prioridades de las políticas de calidad educativa en Chile desde los inicios del siglo XX.	22
2.2. La Educación Parvularia en Chile.....	25
2.2.1 Políticas orientadoras y servicios de atención.....	25
2.2.2 Modalidades y referente curricular para el trabajo con niños y niñas de cero a tres años.....	29
2.2.3 Calidad educativa en la Educación Parvularia y su evaluación	31
3.1 Estudios en investigaciones en el ámbito de la Educación Parvularia.....	35
4. 1. Estudios sobre Concepciones.....	42
CAPÍTULO III.....	43
DISEÑO METODOLÓGICO.....	43
3.1 Enfoque del estudio:	44
3.1.1 Diseño de estudio:	44

3.1.2 Criterios de selección de casos.....	45
3.2. Técnicas de recolección de datos	45
3.2.2. Procedimiento para recoger los datos	45
3.2.2.1 Caso 1.....	46
3.2.2.2 Caso 2.....	46
3.3 Análisis de los datos.....	47
3.3.1 Criterios de rigor en la investigación	47
CAPÍTULO IV	50
RESULTADOS.....	50
4.1 Caso 1.....	51
4.1.1 Descripción del caso	51
4.1.2 Categorías	51
4.2. Caso 2.....	56
4.2.1. Descripción del caso	56
4.2.2 Categorías	57
CAPÍTULO V	60
ANÁLISIS	60
CAPÍTULO VI.....	65
CONCLUSIONES	65
6.1 Conclusiones	66
6.2 Proyecciones del estudio.....	69
6.3 Limitaciones de la investigación.....	70
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71
ANEXOS	81
Guión entrevista Padres y madres.....	82
Guión entrevista Equipo Educativo	83
Matriz Caso 1	84
Matriz Caso 2	100

RESUMEN

El informe presenta un estudio orientado a describir las concepciones que tienen de calidad educativa de una sala cuna distintos actores educativos (madres, padres, técnicos en párvulos y educadoras de párvulos) en dos jardines infantiles de distinta dependencia administrativa, que pertenecen a las comunas del gran Concepción. El estudio se abordó desde un enfoque cualitativo. Específicamente, se realizó un estudio de caso múltiple, que considera a dos jardines infantiles. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a distintos actores educativos, a profesionales de la educación y a padres/madres de los dos jardines infantiles. Los principales hallazgos muestran que tanto los equipos educativos como los padres/madres de los jardines infantiles consideran que una sala cuna de calidad es aquella que permite la generación de relaciones afectivas y estables entre el adulto y los niños. Entre los referentes que los actores señalan tienen para construir el concepto de calidad de una sala cuna, se mencionan las Bases Curriculares de la educación Parvularia, las orientaciones a nivel de centro como la metodología que se utiliza, así como la experiencia que se tiene en el nivel. En cuanto a los factores que pueden contribuir a la calidad educativa, se mencionan, entre otros, la generación de ambientes gratos y afectivos, la participación de padres y madres en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, en cuanto a factores que obstaculizan la calidad, destacan la poca participación en el proceso educativo de padres y madres y algunos aspectos estructurales como las condiciones del espacio.

ABSTRACT

This report presents a study orientated towards the description of perceptions multiple educative stakeholders (mothers, fathers, technicians in kindergarten and kindergarten educator) have, in two different kindergartens from a different administrative dependency, which belong to communes from Concepción. The study was boarded from a qualitative focus. Specifically, a multiple case study was made, that considers two kindergartens. Semi-structured interviews were applied to different educative stakeholders, education professionals and parents from both kindergartens. The main findings show that both educative teams and parents from the kindergartens consider that a quality is one which allows for stable affective relationships between the adult and the children to be generated. Among the referents that the stakeholders have to construct the concept of a cribs room quality, the Curricular Bases of Nursery Education are mentioned, the center-level orientations as the method that is used, as well as the experience that the levels have. In regards to the factors that can contribute to educative quality, the creation of affective and pleasant ambients and the participation of parents in the learning-teaching process are mentioned, among other. For the last part, in regards to factors that hinder quality, we can highlight the little participation from parents in the educative process, and some structural aspects like space conditions.

INTRODUCCIÓN

El concepto de calidad educativa se define desde diversas posturas que responden a las visiones particulares de autores situados en distintos contextos y periodos históricos. Las políticas de calidad en Chile han priorizado la definición de estándares y sistemas de mediciones bajo una mirada educativa neoliberal, que ha respondido a un modelo económico global que concibe a la educación como un mercado a su servicio y al estudiante como un producto. Este enfoque ha dejado de lado las visiones de calidad de quienes son actores sociales del ejercicio cotidiano de la educación. Específicamente, en el ámbito de la educación parvularia lo que se conoce sobre calidad proviene principalmente de investigaciones de carácter cuantitativo que evalúan la calidad educativa del ambiente, dejando de lado la perspectiva que los actores directamente involucrados en la educación de los niños y niñas tienen al respecto.

La presente investigación da a conocer un estudio de caso múltiple, bajo un enfoque cualitativo, cuyo objetivo principal es describir las concepciones que tienen sobre calidad educativa de una sala cuna distintos actores educativos (madres, padres, técnicos en párvulos y educadoras de párvulos) en dos jardines infantiles de comunas del gran Concepción.

El capítulo I, presenta el planteamiento del problema y los objetivos de la investigación; el capítulo II, el marco teórico, El capítulo III, presenta el diseño metodológico utilizado en la investigación: enfoque de estudio, diseño de estudio, técnica de recolección de datos y criterios de rigor en la investigación. El capítulo IV, expone los resultados de la investigación según cada caso de estudio; y el capítulo V, presenta el análisis de los casos según el referente teórico. Finalmente, en el capítulo VI, se exponen las conclusiones respondiendo a los objetivos planteados en la investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL

PROBLEMA

1. Planteamiento del Problema

El nivel de Educación Parvularia constituye la primera etapa del sistema educacional chileno, atiende a niños y niñas desde los primeros meses de vida hasta los seis años de edad. Su principal propósito es “favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinan, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora” (Ley 20.370).

Dickinson (citado en Rolla y Rivadeneira, 2006) ha demostrado que centros de buena calidad impactan positivamente en el desarrollo del niño y niña. Asimismo, que los efectos son dependientes de la alta calidad del servicio ofrecido. En grupos especialmente en desventaja, el contexto social deficiente influye en que los efectos no se sostengan en el tiempo (Bedregal, 2006).

Actualmente, los principales desafíos de este nivel educativo son la ampliación de la cobertura para el tramo de 0 a 4 años y el mejoramiento de la calidad educativa. En relación con la política de calidad, se pretende mejorar las condiciones de trabajo del personal y el desempeño pedagógico de distintos actores de la comunidad educativa, así como diseñar nuevos estándares para el funcionamiento de los centros educativos, actualizar Bases Curriculares de la Educación Parvularia, elaborar marcos específicos para la dirección y enseñanza en el nivel, y elaborar un plan de regulación de los jardines infantiles públicos, para su reconocimiento oficial (Ministerio de Educación, 2016, p.29). En efecto, mejorar la calidad educativa significa atender a diversos factores que se relacionan tanto con aspectos pedagógicos como con otros que inciden en éstos, como la gestión administrativa en los centros y la regulación del nivel.

Definir calidad educativa no es una tarea simple, una revisión de la literatura sobre el tema muestra la complejidad del concepto.

Escudero (citado en Bondarenko, 2007), refiere a calidad educativa como:

“una categoría difusa, general y abstracta, la cual no posee un cuerpo de credenciales teóricas y se sitúa más en la pragmática que en la semántica, más en los sentimientos que en la razón. El autor apunta que este término ha llegado a saturarse de diversidad de significados, y hace el llamado a explorar y dilucidar sus contornos, significados y referentes de valor.” (p. 616)

Asimismo, Albornoz y Pulido (citado en Rodríguez, 2010) señalan que “el concepto puede tener distintos significados para distintos actores sociales”.

Según Bondarenko (2007), el concepto de calidad proviene del ámbito de la empresa, donde fue utilizado inicialmente para definir las propiedades deseables en un producto industrial, considerando la satisfacción del cliente. Más tarde, este concepto fue trasladado al ámbito educativo y se empleó para referirse a los productos que se obtienen, como por ejemplo, el total de conocimientos adquiridos por un alumno. (p.615)

Según Orozco, Olaya y Villate (2009), el enfoque predominante acerca de la calidad de la educación ha enfatizado los modelos eficientistas que privilegian la gestión institucional sobre el trabajo pedagógico y la investigación curricular, buscando la racionalización financiera, el rendimiento de los procesos de gestión curricular, así como la eficacia en el aprendizaje de contenidos y el desarrollo de destrezas por parte de los distintos actores (p. 12). No obstante, para los autores reseñados la calidad educativa debe responder a necesidades de un contexto específico, incorporando demandas sociales e intereses de los y las estudiantes, pues este concepto adquiere distintos significados para los actores involucrados (directivos, maestros, estudiantes, padres de familia). En este sentido, la calidad se relaciona, en gran medida, con las

relaciones que tienen lugar en la escuela. (p. 173).

En la misma línea, Herrera y Bellei (2002), destacan que una educación de calidad:

Comprendería un conjunto de propiedades distintivas, dinámicas y relevantes de la educación que se construyen socialmente, y que al ser construidas con la participación de diferentes actores involucrados, en contextos diversos, adquieren una dimensión de sentidos compartidos, de mayor particularidad y flexibilidad que al ser contrastadas con otras experiencias, pueden comprender ciertos aspectos esenciales para toda propuesta educativa. (p.60)

A su vez, Vega (2014) propone que la calidad debe apuntar a una educación digna, opuesta a la lógica mercantil, que reivindique una formación integral para la vida y no sólo para el trabajo, que recupere el sentido crítico e histórico de las acciones humanas, promoviendo valores de solidaridad, justicia e igualdad (p.11).

Tietze y Viernickel (2010) para profundizar más en el concepto de calidad educativa es conveniente considerar tres dimensiones de ella: calidad de la estructura, se refiere tanto a las dimensiones personales del adulto a cargo (educación, formación, experiencia laboral, edad, entre otras) como a dimensiones sociales (tamaño del grupo, razón adulto-niño, edades de los niños) y de espacio y equipamiento. Las orientaciones se refieren a las creencias, valores y principios que sostienen los adultos que rodean al niño y niña. Y por último el proceso educativo se desarrolla mediante las interacciones que tienen el niño y niña con los adultos que la rodean así como con otros niños y niñas y con los diversos materiales (p.9)

En Chile, se han realizado estudios sobre la calidad educativa de los ambientes en salas de primer ciclo (ver Herrera, Mathiesen, Morales, Prouss y Vergara, 2006;

Morales, Mathiesen, Navarro, Saldaña y Merino, 2009; Malverde, Gregori y Saldaña, 2016, entre otros), mediante la aplicación de la escala (ITERS-R) que califica el ambiente con base en rúbricas que establecen lo que es considerado un entorno muy bueno, bueno, regular o malo. Lo que se sabe sobre calidad en el nivel sala cuna proviene, precisamente, de estos estudios. Sin embargo, no se ha indagado con respecto a lo que se entiende por calidad educativa en este nivel. Cabe mencionar que una revisión sobre los estudios que han utilizado instrumentos de tasación de ambientes infantiles, señala que la conceptualización de calidad en éstos aparece difusa, pues ésta se asocia con distintas definiciones de la misma, como calidad del aula, calidad ambiental, calidad del programa, entre otras (La Paro, Thomason, Lower, Kintner-Duffy, y Cassidy, 2012, s/p).

Por otra parte, con base en las experiencias de las prácticas educativas realizadas en los años de formación, se ha observado que, si bien las instituciones que educan párvulos declaran políticas educativas de calidad, éstas no necesariamente se verifican en la práctica. Tampoco, se visualizan instancias de reflexión con las familias y el equipo educativo respecto de su concepción sobre una sala cuna de calidad. Con respecto a la evaluación, se observa que está centrada en los resultados de aprendizajes de los niños y niñas, desconociéndose aspectos importantes en todo proceso formativo como las relaciones que se generan entre las personas, las demandas de la comunidad e intereses del educando.

De acuerdo con lo reseñado y considerando que la calidad es un concepto que se construye en relación con un contexto y proyecto educativo específico, interesa investigar sobre las concepciones que tienen distintos actores de una comunidad educativa, educadores y familias, sobre la calidad educativa en el nivel sala cuna.

Para ello se formulan las siguientes interrogantes:

¿Qué entienden por calidad educativa de una sala cuna madres, padres, técnicos en párvulos y educadoras de párvulos? ¿Qué referentes utilizan para elaborar su concepción sobre la calidad educativa en el nivel sala cuna?, ¿Qué dimensiones e indicadores se aprecian en estas definiciones de calidad educativa? ¿Cuáles son los factores que pueden favorecer/obstaculizar la calidad educativa en el nivel sala cuna desde la perspectiva de los diferentes actores?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Describir las concepciones que tienen sobre calidad educativa de una sala cuna distintos actores educativos (padres, madres, técnicos en párvulos y educadoras de párvulos) en dos Jardines infantiles de comunas del gran Concepción.

1.2.2 Objetivos específicos

1. Identificar las principales dimensiones e indicadores de calidad educativa de una sala cuna de acuerdo con las concepciones que tienen padres, madres, técnicos en párvulos y educadoras de párvulos.
2. Describir los referentes que utilizan padres, madres, técnicos en párvulos y educadoras de párvulos para definir lo que es calidad educativa de una sala cuna y las ideas que tienen acerca de su evaluación.
3. Describir los factores que pueden favorecer/obstaculizar la calidad educativa de una sala cuna desde la perspectiva de padres, madres, técnicos en párvulos y educadoras de párvulos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Calidad de la Educación.

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE) define el vocablo calidad como propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor, buena calidad, superioridad o excelencia y adecuación de un producto o servicio a las características especificadas (RAE, 2017).

En el ámbito educativo la definición de calidad no resulta tan clara, sino compleja y muy diversa, pues cada autor aporta una mirada distinta con respecto a lo que ésta debe ser:

- Para Aguerrondo (1993), el concepto está social e históricamente determinado, se lee de acuerdo con los patrones históricos y culturales que tienen que ver con una realidad específica, con una formación social concreta, en un país concreto y en un momento concreto (p.3).
- Frigero y Poggi 1994 (citado en Rodríguez, 2010), comprenden la calidad de la educación como la integración dinámica de calidad de la organización institucional, de los recursos humanos y fiscales, del programa curricular y la didáctica de los procesos educativos y sus resultados en términos de aprendizaje.
- Vidal (2007), señala que la calidad de la educación estaría definida por el conjunto de propiedades inherentes a la educación, que permiten evaluarla, es decir, juzgar el valor de la realidad educativa (p.2).
- Mientras que Gentili (citado en SITEAL, 2014) entiende la calidad como un atributo del derecho a la educación que refiere a la eficacia que tiene éste de tornarse una realidad efectiva para todos los ciudadanos y ciudadanas,

revelando las condiciones de igualdad de un sistema educativo.

Los ejemplos anteriores señalan que el concepto de calidad educativa está asociado con más de una variable, así como con la perspectiva de quien lo define. Se puede enfocar desde la perspectiva de los derechos de las personas o bien desde la conjunción de variables que inciden en los procesos educativos, lo que demuestra subjetividad.

2.1.1 Distintos enfoques y formas de construir el concepto de calidad educativa

El concepto de calidad educativa se ha definido bajo distintas perspectivas teóricas y en diferentes contextos históricos y políticos.

Rodríguez (2010), plantea que el concepto de calidad educativa ha sufrido transformaciones que han respondido al sistema económico e industrial, y se han privilegiado mediciones y evaluaciones estandarizadas, las cuales dan como resultado un producto, de buena o mala calidad (p.13).

Asimismo, Vega (2014) indica que en el concepto de calidad educativa ha predominado *una visión neoliberal* que se ha apropiado de la educación con la implementación de un modelo mercantil, asimismo, del lenguaje que se utiliza para referirse a ella. Términos como privatización, competencias, medición de resultados, rendimiento de cuentas, competitividad, eficiencia, eficacia, estándares y acreditación, son habituales en el mundo educativo (p.114).

En la misma línea, Díaz (2012) señala que:

“la educación no sólo ha de quedar sometida a criterios de competitividad, eficacia y eficiencia. También se convierte en una actividad guiada por fines económicos y productivos. Con ello la educación pasa de ser una actividad con

fines sociales y/o culturales a una actividad económica marcada por el afán de lucro tanto individual como empresarial.” (p.2).

Siguiendo esta lógica, González (citado en Rodríguez, 2010) señala que el concepto de calidad se encuentra en constante cambio debido a los contextos y transformaciones, tanto históricas como culturales, y reconoce tres etapas en su definición. Una primera denominada empresarial, donde se define calidad como hacer las cosas bien, independientemente del costo y del esfuerzo demandado por ello, se evalúa en términos de satisfacer al cliente y al artesano por el trabajo realizado y resultante en un producto único, se asocia con “control de calidad”. Una segunda, que surge en el periodo de la revolución industrial, donde la calidad se centra en aumentar la producción, se relaciona con “aseguramiento de calidad”. Y una tercera, que aparece en el periodo de la segunda guerra mundial y que es influenciada por sus consecuencias, donde la calidad se relaciona con la eficacia para producir tantos bienes como servicios en un menor tiempo posible, se le denomina “calidad total” y corresponde al estado más evolucionado dentro de las sucesivas transformaciones que ha sufrido el término calidad a lo largo del tiempo. Si bien estas etapas se encuentran relacionadas con el sistema económico, también se visualizan en el sistema educativo, por ejemplo, cuando los docentes son evaluados a través de instrumentos estandarizados para resguardar la calidad o se crean diversas herramientas con el fin de certificarlos y acreditarlos, tanto a nivel nacional como internacional.

El concepto de calidad, desde la visión neoliberal, no solo se relaciona con asegurar las reformas educativas, este además se materializa en cómo las personas tienen una visión sobre la calidad en la educación, puesto que según Vega (2014), éste concepto se confunde con las condiciones de calidad, de ésta se manera se interpreta que las instalaciones, los materiales que se utilizan, los medios didácticos que se tienen y las NTIC, si bien son factor y forman parte de lo que es calidad, no determinan lo que es en sí este concepto.

En virtud de lo anterior, calidad en el sistema educativo se entiende como un bien de consumo más. Torres (2001) plantea que “su lógica sería la de convencer a las personas para que elijan centros escolares, titulaciones y profesorado de la misma manera que se eligen y compran otros productos en y entre diferentes supermercados” (p.41) donde el determinante para acceder a esta “educación de calidad” es el factor económico.

Complementando lo anterior, Vega (2014), postula que un factor externo es el de suponer “que la calidad está determinada por el tipo de institución, que lleva a presumir de manera apresurada que lo privado es superior (de más calidad) que lo público, lo cual más que una constatación es un prejuicio, que refuerza la lógica de la soberanía del consumidor, que decide qué es y qué no es de calidad” (p.8).

Finalmente, el concepto de calidad educativa desde este enfoque, busca responder a un modelo mercantil, puesto que se basa en entregar la educación como un producto, estableciendo ciertos criterios económicos e ideológicos que buscan homogenizar la educación, relacionados a: privatización, competencias, medición de resultados, rendimientos de cuentas, competitividad, eficiencia, eficacia, estándares y acreditación, con la finalidad de subordinar a las instituciones públicas para responder a una lógica neoliberal. Como resultado de este sistema mercantil, se instalan prácticas humanas basadas en el individualismo, competitividad y materialismo, que responden a este sistema dejando de lado la importancia del proceso y centrándose solo en el resultado.

Desde otra mirada surgen ideas que rescatan un concepto de calidad más vinculado a un contexto y a los actores que son partes de los procesos educativos.

Bajo una perspectiva sociocultural, Vygotsky (citado en Carrera y Mazzarella, 2001) plantea que el aprendizaje se construye a través de la interacción con otras personas que pueden nacer en diversos contextos que son mediados por el lenguaje, lo que conlleva a

que cada individuo pueda internalizar estos procesos dependiendo de su propia estructura mental. En este sentido, las interacciones que tienen las personas dentro de las comunidades educativas constituyen espacios donde se pueden generar aprendizajes, emerger nuevas ideas y conceptos. La propia visión sobre una educación de calidad, así como la colectiva, puede generarse por medio de las discusiones y reflexiones que se produzcan en torno a este concepto.

Asimismo, Candela (1999), señala que una mirada sociocultural sobre la construcción del conocimiento, considera que al hablar, se realiza una construcción contextual de las concepciones o representaciones mentales, lo que puede producir versiones según la situación cotidiana en la que se realiza. Diferentes contextos interactivos conducen a distintas conceptualizaciones con respecto a un determinado fenómeno. (p.3)

A partir de lo postulado por ambos autores, se puede entender que la construcción de todo conocimiento emerge desde la organización colectiva de una sociedad donde confluyen diversas ideas, concepciones, representaciones, creencias, etc. y que estas, como consecuencia, determinan la visión de cada individuo.

Para complementar lo anterior, Freire (1972) plantea que

“el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero depósito de ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes” (p.107).

En éste sentido, el ejercicio de praxis, pasa a ser un acto necesario de comunicación para la construcción de las ideas y conceptos, que se van conformando en los distintos espacios, otorgándole un sello identitario.

De esta manera, y contextualizando el concepto de calidad educativa, se rescata que a través del diálogo, generado por un grupo determinado de personas, se pueda construir y conceptualizar lo que es calidad en la educación.

De acuerdo con este planteamiento, Mockus (citado en Jaramillo Roldán, 2004), plantea que la calidad de la educación debe abordarse como un concepto referencial que se construye colectivamente, según requerimientos, necesidades y deseos de unos actores sociales, a pesar de las distintas connotaciones que se le asignen en cada realidad.

Ramírez y Salinas (citado en Jaramillo Roldán, 2004) mencionan que, una educación con calidad debe fomentar solidaridad, el sentido de justicia, el respeto por los demás, hábitos de mejoramiento y superación personal y desarrollo de un razonable equilibrio emocional y mental. Asimismo, es necesaria una educación con capacidad de valorizar y hacer suyas las formas de pensar y sentir de una comunidad, para enfrentar y darle sentido a la vida cotidiana.

En este sentido, el concepto de calidad educativa debería ser parte de una construcción social, es decir, basado en procesos de interacciones humanas de acuerdo con un contexto histórico, político y económico determinado. Por lo tanto, su definición es situada, pues se relaciona con lo que las personas creen acerca de ésta, asimismo, con lo que se espera de un proceso formativo, de acuerdo con un tipo de persona y sociedad.

2.1.2 Prioridades de las políticas de calidad educativa en Chile desde los inicios del siglo XX.

A partir de 1925, se incorporan a nivel constitucional importantes transformaciones del ámbito educativo. Entre ellas, la libertad de enseñanza, la educación pública como una atención preferente del Estado, la educación primaria obligatoria y la creación de una Superintendencia de Educación Pública. Durante este periodo se reafirma la atención preferente del Estado sobre la educación, entregando su ejercicio y control al Ministerio de Educación. En lo que respecta a calidad educativa, el foco está en la ampliación de la cobertura del sistema escolar (Cox, 2001, p.4).

Las siguientes décadas, no sufrieron grandes modificaciones en cuanto a la creación de políticas sobre calidad educativa. Con la reforma educacional impulsada en 1964, se sigue el mismo lineamiento de la constitución de 1925, la expansión de cobertura, observándose un aumento categórico de estudiantes matriculados. En 1970, se logra un 90% de cobertura en nivel primario y un 49%, en nivel secundario (Cox, 2001, p.4).

Posteriormente, durante el periodo (1970-1973) el tema de la calidad educativa se orienta por una propuesta de democratización y se propone la creación de una Escuela Nacional Unificada, con la cual se pretende unificar los establecimientos educacionales del país con el trabajo, naciendo una organización única y centralizada, donde se combinen elementos científicos-técnicos con contenidos humanistas, integrando de forma progresiva el trabajo productivo con el trabajo intelectual, y generara una descentralización administrativa capaz de otorgar así mayor protagonismo a la comunidad en la creación de políticas educacionales de aquel entonces (Yáñez, 2012, p.75).

A partir de 1973, en un escenario autoritario, se aplica una reforma pro-mercado basada en la descentralización y financiamiento mediante subvención por alumno. El concepto de calidad se enfoca en el logro de una mayor eficiencia en el uso de los recursos, lo

que conlleva a una mejor calidad de servicio y aprendizajes. Estas transformaciones se plasmaron en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1990 (citado en Cox, 2001).

En lo que respecta a la medición de la calidad educativa, a partir del año 1988, se instala en el sistema educativo chileno el Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE), una evaluación aplicada a estudiantes de 2°, 4°, 6°, 8° básico, 2° y 3° medio, para evaluar los logros de aprendizaje en asignaturas de Lenguaje y Comunicación (Comprensión de Lectura y Escritura); Matemática; Ciencias Naturales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales e Inglés (Agencia de Calidad de la Educación, s.p). El SIMCE nace con el propósito de monitorear la efectividad de la política educativa en Chile, a través de una prueba estandarizada que mide la calidad educativa de los establecimientos educacionales. Esta medición ha sido cuestionada como indicador de calidad, debido a que sus objetivos sólo se enfocan en evaluar logros de aprendizajes en los estudiantes con el fin de fijar metas que se materializan en puntajes y asociarlos a incentivos como: reconocimientos públicos, dineros, entre otros (Ramírez, 2011, s/p).

En la década de los noventa, durante el período de transición a la democracia, se inaugura un marco de políticas educativas destinadas a reformar el sistema educacional en cuanto al mejoramiento de calidad y equidad de los contextos y resultados de aprendizaje del sistema escolar. El estado se centra en velar por las condiciones mínimas de funcionamiento de la educación y en definir y conducir estas políticas de desarrollo. Se aumenta el gasto en educación, tanto de manera privada como pública, y la jornada escolar en los colegios. También, se mejora la infraestructura y se invierte en recursos materiales como textos y Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC), realizándose un cambio profundo en el currículum desde la educación preescolar hasta 4° medio (MINEDUC, 2004, p.5).

En el año 2003, el Ministerio de Educación desarrolla un modelo de Calidad de la Gestión Escolar identificando los procesos que deberían estar presentes en toda institución escolar por medio de cuatro fases principales: autoevaluación institucional, validación del proceso anterior por parte de agentes externos a la organización escolar, planificación, ejecución y evaluación (Mineduc, 2004, p.).

En el año 2006, surge un movimiento liderado por los estudiantes secundarios que llama a reformar la educación pública del país manifestando su descontento con la LOCE. Como respuesta ante la situación, se crea el Consejo Asesor Presidencial de la Educación, y se deroga la LOCE. Se crea en su reemplazo la Ley General de Educación LGE, que rige desde el año 2009 a la fecha, y cuyos principios son universalidad y educación permanente, calidad de la educación, equidad del sistema de educativo, autonomía, diversidad, responsabilidad, participación, flexibilidad, transparencia, integración, sustentabilidad e interculturalidad (Mineduc, 2009, p.2).

Actualmente, las políticas contemplan una nueva reforma educacional que busca mejorar la calidad educacional en los cuatro niveles de la educación en Chile. Algunas medidas son: la ampliación de la cobertura en salas cunas y jardines infantiles, la creación de una Subsecretaría e Intendencia de la Educación Parvularia, la instalación de la Ley de Inclusión Escolar, la Ley de Sistema Nacional Docente, la gratuidad al cincuenta por ciento de los estudiantes más vulnerables en Educación Superior y la vinculación de la Educación Técnico Profesional con universidades estatales (Subsecretaria de la Educación Parvularia, 2016, s/p).

Conforme se ha ido desarrollando el sistema educativo chileno se observa que las políticas varían según el contexto político y las ideologías de los gobiernos. En ciertos periodos se reafirma el rol del estado como garante de una educación pública y gratuita, mientras que en otros, se verifica la influencia de un sistema neoliberal, observándose un exceso de regulaciones del sistema de evaluación de la calidad.

2.2. La Educación Parvularia en Chile

2.2.1 Políticas orientadoras y servicios de atención

La educación parvularia, reconocida como un nivel del sistema educacional chileno en la Constitución Política del Estado, atiende a niños y niñas desde los primeros meses de vida hasta los seis años de edad. Se organiza por tramos de edad, sala cuna de cero a dos años de edad; niveles medios de dos a cuatro años de edad y niveles de transición de cuatro a seis años de edad. Actualmente, sólo el segundo nivel de transición (cinco a seis años) tiene carácter obligatorio (Subsecretaría de la Educación Parvularia, 2016, p.13). Su principal propósito es “Favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas (MINEDUC, 2001, p.22)

El nivel sala cuna acoge párvulos desde los ochenta y cuatro días hasta los dos años de edad, subdividido en nivel sala cuna menor y nivel sala cuna mayor. Está a cargo de educadoras de párvulos y técnicos en párvulos, considerando coeficientes establecidos por el Ministerio de Educación. La labor de la educadora de párvulos se concibe como una guía y formadora para los niños/as, junto con la familia; además de tener un rol de diseñadora e implementadora de currículos, así como también evaluadora de éstos mismos (MINEDUC, 2001, p.14)

Las políticas que orientan el nivel, apuntan a la ampliación de la cobertura de atención para el tramo etario de cero a tres, así como al mejoramiento de la calidad de los centros educativos. La ampliación de la cobertura implica entre otros aspectos, considerar nuevos estándares orientados a aumentar y mejorar los espacios educativos, así como su equipamiento; además de reducir el número de niños y niñas por adulto en aula (Subsecretaría de la Educación Parvularia, 2016, p.28).

Mientras que el eje de calidad, está dirigido al diseño de nuevos estándares que permitan un mejor funcionamiento de los establecimientos, considerando relación adulto-niño, tamaño de grupo y cantidad de metros cuadrados por lactante en salas cuna, equipamiento que favorezca la autonomía e integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales, aulas adicionales para juegos motrices, salas multiuso para profesionales que apoyen los procesos de aprendizajes, zonas ecológicas en los patios de manera que se generen condiciones básicas y equitativas para ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje en función de lo que se establece en el referente curricular de la Educación Parvularia (Subsecretaría de la Educación Parvularia, 2016, p.30).

En lo que respecta a la institucionalidad del nivel, el año 2015 se promulga la Ley 20.835 y se crea la Subsecretaría de la Educación Parvularia, cuya misión es diseñar, coordinar y gestionar las políticas públicas para el nivel, asegurando su buen funcionamiento; y la Intendencia de Educación Parvularia, encargada de proponer los criterios técnicos para el ejercicio de las funciones de la Superintendencia de Educación con relación a todos los establecimientos que impartan Educación Parvularia tanto públicos como privados (Subsecretaria de la Educación Parvularia, 2016, p.27).

La oferta del servicio está cargo de distintas instituciones, redes públicas y privadas, en sectores urbanos y rurales del país (MINEDUC, 2001, p.12). Las instituciones que acogen preferentemente a los niños y niñas de cero a tres años son la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), estamento autónomo, vinculado al Ministerio de Educación que fue creado en 1970, y cuya función es entregar educación gratuita e integral a los niños y niñas menores de 6 años de edad en Jardines Infantiles y salas cuna. La Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor (INTEGRA), institución de derecho privado sin fines de lucro, creada en el año 1990, que trabaja a favor de los niños y niñas menores de 6 años de edad, acogiéndolos gratuitamente en salas cuna y

jardines infantiles. Y los jardines infantiles y salas cuna particulares pagados que son financiados por sus usuarios.

Estas instituciones que atienden niños y niñas entre cero y tres años postulan sus propios lineamientos para asegurar calidad educativa en el nivel de educación parvularia. Tanto la Fundación Integra, como la JUNJI cuentan con estas definiciones:

Las Políticas de Calidad educativa de Fundación Integra se han elaborado para determinar qué entiende esta institución por calidad educativa y enriquecer el quehacer pedagógico dentro de las aulas. Una educación de calidad es aquella que permite a los niños y niñas “Desarrollarse plenamente y ser felices, reconociéndolos como personas únicas, ciudadanos y ciudadanas, capaces de conocer y transformar el mundo, principalmente a través del juego” (Política de Calidad de Integra, 2015, p.46).

Para lograr esta educación de calidad es necesario contar con:

- a) Personas y equipos multidisciplinarios comprometidos con su rol de agentes de cambio social, que trabajan con responsabilidad, colaborativamente, valorados, con gran vocación y en armonía, con capacidad para reflexionar crítica, efectiva y permanentemente sobre su quehacer y sus experiencias.
- b) Ambientes educativos y laborales enriquecidos y confortables, donde todos los actores de la comunidad educativa (niños/as y adultos) establezcan relaciones afectivas positivas en un contexto de confianza, amabilidad, reconocimiento y respeto por uno mismo y por lo demás; se reconozca el juego como una forma de expresión, disfrute y aprendizaje infantil esencial; ambientes físicos cómodos y seguros para niños, niñas y adultos, con equipamiento y materiales en cantidad suficiente, pertinentes, desafiantes y estéticos, que los sensibilicen frente al mundo natural, cultural y cotidiano, y que promuevan el juego y la

creatividad: con áreas verdes y espacios para el encuentro de todas y todos los actores de la comunidad educativa.

- c) Una estrecha alianza con las familias, a las que se les reconoce en su diversidad y como los primeros educadores, promoviendo su participación permanente en los procesos educativos, valorando y fortaleciendo sus competencias parentales para una crianza amorosa y respetuosa de las necesidades y potencialidades de los niños y niñas.
- d) Una estrecha alianza con la comunidad educativa, en la cual la sala cuna, jardín infantil y modalidades no convencionales formen parte activa de las redes comunitarias para desarrollar en conjunto iniciativas diversas y pertinentes que enriquezcan el proceso educativo, contribuyendo a la generación de entornos amorosos y respetuosos de las necesidades y potencialidades de los niños y niñas.

Por otro lado, JUNJI entiende que una educación parvularia de calidad debe ofrecer a los niños y niñas oportunidades para un desarrollo integral con ambientes bien tratantes que generen aprendizajes significativos, resguardando pertinencia e inclusión social.

A partir de este concepto, JUNJI (2015) implementa una Política de Calidad en la cual se compromete a:

- a) Otorgar Educación Parvularia de calidad, en forma oportuna, pertinente e inclusiva, en la cual se enriquezcan los contextos de aprendizaje para los niños y niñas, articulando procesos de planificación y evaluación pedagógica, organización del tiempo, ambientes físicos y los materiales educativos bajo un clima de interacciones positivas. A su vez, potenciar el rol mediador del adulto en los procesos de aprendizaje, promoviendo interacciones que movilicen el

interés de los niños y niñas por aprender y descubrir a través de la interacción con el medio y el uso del lenguaje.

- b) Desarrollar procesos educativos de calidad, que reconozcan las potencialidades y particularidades de los contextos familiares, sociales y culturales, y potencia las múltiples dimensiones del ser personas de los niños y niñas. Para ello, se proponen establecer relaciones de alianza con las familias para contribuir al desarrollo de las potencialidades de sus hijos e hijas, considerando la diversidad social y cultural en los procesos educativos.
- c) Promover ambientes bien tratantes que resguarden la realización de los derechos de niños y niñas, favorezcan sus aprendizajes, bienestar y desarrollo integral de los mismos; donde el bienestar de funcionarias y funcionarios, constituye un elemento consustancial a la generación de estos ambientes y a la entrega de una educación inicial de calidad. Para el cual, se plantea sensibilizar y posicionar ambientes bien tratantes como una condición primordial para una educación de calidad, asimismo proteger los derechos de niños y niñas en pos de su bienestar y desarrollo integral, ambos declarados en la misión institucional.

A partir de las políticas planteadas por cada una de las instituciones, se pueden visualizar distintos lineamientos, a través de los cuales se busca resguardar el bienestar de los niños y niñas, y así ofrecer a cada uno de ellos, una educación de calidad.

2.2.2 Modalidades y referente curricular para el trabajo con niños y niñas de cero a tres años

Desde su creación, el nivel de educación parvularia se ha caracterizado por la definición de modalidades de trabajo en el aula inspiradas tanto en el aporte de sus precursores (Fröebel, Decroly, Montessori) como en nuevos aportes de teóricos

vinculados principalmente con el campo de la pedagogía y de la psicología, entre ellos Emmi Pikler, Lev Vygotsky, Loris Malaguzzi, Rudolf Steiner, David Weikart, entre otros.

Dentro de las modalidades que actualmente influyen el trabajo que se desarrolla en salas cuna a lo largo de Chile, están:

-Los aportes de María Montessori, quien ha influenciado la educación inicial desde la medicina, filosofía y psicología, creando lo que hoy conocemos como “Método Montessori”, conocido por la variedad de materiales sensoriales y los ejercicios que se realizan en torno a la vida práctica (Peralta, 2008, p.86).

-Emmi Pikler, pediatra austriaca, quien a partir de líneas filosóficas y pedagógicas aboga por una educación activa. Plantea principios a trabajar como la autonomía, seguridad, y la teoría del apego. Sostiene que desde que nace el bebé tiene competencia motriz para desarrollarse de forma autónoma y a través de su propia iniciativa, siempre y cuando disponga de un ambiente y un espacio de tono positivo y lleno de afectividad en el que se tienen lugar relaciones emocionales basadas en el apego seguro con la figura de referencia (De la Torre, 2014, p.5).

-Rudolf Steiner, filósofo y educador austriaco, basado en un planteamiento “Antroposófico” entendido como el camino interior que cada uno debe recorrer de forma consciente, enfatiza el desarrollo espiritual de los niños y niñas priorizando materiales y un ambiente de tipo natural, puesto que se les debe dar una atmósfera acogedora, protectora y familiar (Peralta, 2008, p.103).

David Weikart, quien propone el currículo cognitivo High Scope que tiene como principales fundamentos los estudios sobre el desarrollo evolutivo, en especial el cognoscitivo de Jean Piaget, así como la filosofía educativa de John Dewey. Plantea la

idea de que el desarrollo humano debe ser gradual, a través de una serie de etapas ordenadas y secuenciales (Peralta, 2008, p.162).

Las modalidades existentes para la educación inicial, se rigen bajo un marco orientador que son las Bases curriculares de la Educación Parvularia, que orientan la labor educativa para los niños y niñas de todo el nivel educativo.

En las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se establece el conjunto de fundamentos y de orientaciones para el trabajo con niños y niñas del nivel, así como los aprendizajes que se espera logren los párvulos. Esta propuesta considera al niño y niña como un sujeto de derecho que aprende a través de la interacción con su familia, como primer agente educativo, y con su medio. Su proceso educativo debe articular su desarrollo, enseñanza y aprendizaje y apuntar al desarrollo de sus potencialidades, conforme los principios pedagógicos de la educación parvularia. Se estructura curricularmente en ámbitos de experiencias y núcleos de aprendizaje, bajo los cuales se exponen un conjunto de aprendizajes esperados, que especifican lo que se espera que aprendan los niños y niñas. Estos aprendizajes son guiados por la educadora de párvulos, quien tiene el rol de diseñadora, implementadora y evaluadora de currículos, una permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas que se organizan en torno a los requerimientos de aprendizaje de los niños y niñas (MINEDUC, 2001).

2.2.3 Calidad educativa en la Educación Parvularia y su evaluación

Toda idea de calidad educativa en un determinado nivel educativo se basa, entre otros aspectos, en los requerimientos del desarrollo de niños y niñas según tramo etario y en los resultados que han demostrado los programas de intervención.

Para Shonkoff & Phillis (citado en Bedregal, 2006), en los primeros años de vida de los niños y niñas “ocurre un rápido crecimiento y desarrollo en todos los dominios, los que proveen de las bases para el desarrollo y aprendizaje futuro” (p.2).

Asimismo, Melhuish (citado en Blanco, 2012) plantea que las evidencias de la investigación en psicología, nutrición y neurociencias, indican que los primeros años de vida son críticos en la formación de la inteligencia, la personalidad y las conductas sociales. En estos años tienen lugar grandes conquistas del ser humano, y el desarrollo neuronal, así como la plasticidad del cerebro, son impresionantes. La experiencia temprana determina las conexiones neurológicas y biológicas del cerebro que afectan el bienestar durante el transcurso de la vida, impactando en la salud, el aprendizaje y el comportamiento (p.7)

En lo que respecta a los programas de atención dirigidos a niños y niñas en sus primeros años de vida, Love, Schochet & Meckstroth (citado en Blanco, 2012) mencionan que factores como las interacciones entre los docentes y los niños/as, una formación especializada en la primera infancia, la continuidad del personal y condiciones adecuadas de trabajo son clave para lograr resultados de calidad (p.15)

Por su parte Engle (citado en Bedregal, 2013) señala que cuando se integran otras instituciones en la educación inicial como el área de la salud, nutricional y social, ésta tiene un mayor efecto en el desarrollo de niños y niñas. Asimismo, que los programas de mayor duración, de alta calidad e intensidad, en los cuales se proveen experiencias de aprendizaje directas, tanto para el niño como en su familia, también han resultado efectivos (p.12).

Igualmente, Blanco, (2012) plantea que “en esta etapa es crucial el desarrollo de sistemas de apoyo de carácter intersectorial e interdisciplinar para identificar y atender oportunamente las alteraciones del desarrollo u otras situaciones que afecten el

bienestar de las niñas y niños” (p.11). Los cuales puedan cubrir requerimientos tanto, socioemocionales como culturales, que impactan en el desarrollo y aprendizajes de los niños y niñas de 0 a 3 años.

Para Maulik y Darmstadt (citado en Bedregal, 2006), “entre los 0 y 3 años de vida las intervenciones más exitosas son aquellas incorporan el juego, la lectura, la música y la estimulación táctil. Asimismo, el juego y la lectura compartida son las estrategias más eficaces y eficientes para países en desarrollo y en condiciones de desventaja social”. (p.12)

En Chile no existe una medición similar al SIMCE para el nivel de educación parvularia. La información que se conoce sobre calidad educativa corresponde a estudios e investigaciones que provienen, principalmente del mundo académico. Las políticas de calidad incluyen variables relacionados con infraestructura, recursos, prácticas pedagógicas, entre otras, lo que evidencia más de una forma de entender lo que debe ser calidad educativa en el nivel.

Una mirada con respecto a lo que entienden especialistas por calidad educativa en el nivel da cuenta de la variabilidad de su definición:

- Poblete (citado en Herrera y Bellei 2002) plantea que “...calidad en educación parvularia es cuando se da un ambiente educativo positivo por parte del adulto, se establecen relaciones afectivas positivas con los infantes, los niños y niñas obtienen mejores resultados, no solo a nivel del desarrollo socioemocional sino que también en el desarrollo cognitivo”.

-Díaz (citado en Herrera y Bellei 2002) plantea que “podemos hablar de una educación de calidad cuando la educación parvularia logra en forma significativa mejores desarrollos en los niños y niñas”.

-Rebolledo (citado en Herrera y Bellei 2002) plantea que “una educación de calidad debería ser aquella que permita que los niños y niñas que ingresan al sistema con aprendizajes sobre la media, se mantengan en esos niveles y no se desperdicie su capacidad inicial”.

Se puede apreciar que variables como la creación de un ambiente favorable, el establecimiento de relaciones de afecto entre adultos y niños, el impacto que tiene la educación en el desarrollo del niño/a, así como su continuidad en el tiempo son asociadas con calidad educativa en el nivel. De acuerdo con la revisión de literatura las dimensiones más utilizadas para referirse a calidad en el nivel se relacionan con aspectos estructurales, de proceso y de orientación (Cryer, 2006; Tietze y Viernickel, 2010). Lo estructural, se relaciona con variables del adulto a cargo del niño como su formación y experiencia, entre otras; el tamaño de los grupos y cantidad de adultos por niño; el espacio y equipamiento. El proceso, con las interacciones que se dan entre las personas, así como con las experiencias que tienen los niños. Y la orientación, con lo que guía la actuación pedagógica del adulto.

Por otra parte, las miradas sobre calidad educativa presentes en organismos y acuerdos internacionales, también constituyen referentes para el nivel de educación parvularia. UNESCO (citado en Blanco, 2012), señala que es necesario promover aprendizajes relacionados con el aprender a ser, a conocer, a hacer y a vivir juntos. En la primera infancia, es de especial importancia el desarrollo socioemocional y el equilibrio entre las dimensiones de educación y cuidado. (p.6)

Desde la perspectiva de UNICEF (2002), se han planteado criterios para definir calidad. El primer criterio, es el marco socio histórico, donde es posible definir la calidad partiendo de criterios universales o de criterios establecidos contextual e históricamente. Un segundo criterio, donde la calidad puede estar definida desde el logro de óptimos o de mínimos. Con respecto a los óptimos, una educación de calidad

sería aquella que logra que los niños y niñas progresen en la dimensión que se quiera hasta alcanzar los niveles deseables; en cambio a partir de los mínimos, una educación parvularia de calidad sería la que impide que los niños y niñas presenten niveles de riesgo (p.9).

A partir de la lectura realizada, se puede visualizar que el concepto de calidad educativa en el nivel de educación parvularia se enfoca principalmente en dimensiones, de proceso y estructura donde se incluyen, entre otras, variables como el tipo de interacciones que prevalecen en el aula, la formación y experiencia que tiene el adulto, el tamaño de los grupos y la cantidad de adultos por niños y niñas, las características del espacio y la infraestructura del nivel.

3.1 Estudios en investigaciones en el ámbito de la Educación Parvularia

A continuación se presentan principalmente estudios relacionados con primer ciclo de la Educación Parvularia y se destaca además, uno que refiere a experiencias y representaciones sobre calidad en el nivel. Estas se desarrollaron entre 2006 y 2016.

a. “Actitud del adulto a cargo de la sala cuna hacia el género y su relación con la calidad del ambiente educativo”, orientado a conocer y analizar diversos comportamientos de un adulto a cargo de un nivel sala cuna con base en el género, es decir, si sus comportamientos son equitativos tanto para los niños, como para las niñas, e inspeccionar si tiene relación con la calidad del ambiente de la sala cuna. Esta investigación se realizó a través de la aplicación de dos pautas de observación: la escala de observación ITERS–R y la pauta de observación del adulto/a cargo de niños y niñas menores de 3 años en relación con el género, creada por las investigadoras. Las observaciones se realizaron de manera directa a centros de educación inicial de la provincia de Concepción. Se concluye que los/as adultos a cargo de las salas cuna, tienen comportamientos diferentes hacia los niños y las niñas, los cuales,

mayoritariamente, van en desmedro de las niñas. El estudio también deja en evidencia que a mayor calidad del ambiente educativo es menor la discriminación según género por parte del adulto a cargo de la sala cuna. (Herrera, Mathiesen, Morales, Prouss y Vergara, 2006, s/p)

b. “Calidad educativa en Educación Parvularia para niños y niñas menores de tres años de edad en la provincia de Concepción”, orientado a estudiar qué influencia tiene en el desarrollo infantil la asistencia de los niños y niñas menores de tres años a un centro educativo. Se recolectó información básica de cada niño por medio de: una ficha personal con información básica, la aplicación de la EEDP (Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor EEDP de Rodríguez et al., 1994) a los menores de 24 meses y el TEPSI (Test de Desarrollo Psicomotor de Haeussler y Marchant, 1991) a los de más de 24 meses; y el PLAEP (Perfil de Logros de Aprendizaje en Educación Parvularia de Himmel et al., 2005). Se utilizó además, la ITERS-R (Escala de calificación del ambiente para bebés y niños pequeños de Harms, Cryer y Clifford, 2003) y la Pauta de Observación de Actividades Pedagógicas Preescolares de Edwards et al., 1999). Los hallazgos señalan que sí hay diferencias entre los infantes menores de 3 años que asisten y no asisten al jardín infantil, ya que los niños y niñas que asisten durante a lo menos seis meses, presentan un mejor desarrollo que los que no asisten. Además, se demuestra que los niños y niñas que asisten a salas de calidad educativa inadecuada medidas con la ITERS presentan en promedio un desarrollo más bajo que los que asisten a salas de calidad adecuada, los niños que asisten a salas de calidad inadecuada retroceden en sus promedios mientras que los de calidad adecuada mantienen o mejoran sus promedios de desarrollo. Se observan diferencias significativas según la calidad de las experiencias que vive el niño y la niña en el centro parvulario, lo que demuestra que no basta con ampliar la cobertura, sino que ésta debe ir acompañada por calidad educativa (Herrera, Domínguez y Merino, 2008, s/p)

c. “Características familiares y desarrollo en niños y niñas de dos y tres años que asisten a sala cuna” se orientó a describir algunas características de las familias de 214 niños/as entre 22 meses y 39 meses de edad que asisten al primer ciclo de educación parvularia y su relación con el desarrollo psicomotor. A cada niño se le aplicó una ficha personal con información básica y el TEPSI (Test de Evaluación Psicomotora de Haussler y Marchand, 1991). El desarrollo del niño/a se midió en dos oportunidades, en la primera medición los resultados arrojan que un 95% de los niños/as está en la norma y 5% en riesgo. Al observar por áreas de desarrollo, en coordinación hubo un 2,5 en riesgo y un 5% en retraso; mientras que en lenguaje hubo un 85% en la norma, un 14,5 en riesgo y un 5% en retraso; y por último, en motricidad hubo un 89% de normalidad y 11% de riesgo. En la segunda medición del desarrollo, el global normal baja a un 92%, aumentan los puntajes de normalidad en motricidad y lenguaje, y bajan levemente en coordinación. Se concluye que la calidad del ambiente educativo en la casa es en general adecuada. En una primera medición se observa que el ambiente educativo es adecuado, sin embargo, el desarrollo psicomotor se encuentra débil, al igual que el lenguaje, tanto en los niños como en las niñas. En una segunda medición, existe igual tendencia, pero sin significación estadística, por lo que el ambiente educativo en el hogar sigue adecuado, sin embargo las niñas presentan un desarrollo significativamente menor que los niños (Mathiensen, Herrera, Escobar, y Ramírez, 2009, s/p)

d. “Caracterización de los apoyos de establecimientos JUNJI de la comuna de Chillán hacia la lactancia materna”, su objetivo fue evidenciar las condiciones que presentan y prestan establecimientos JUNJI a las madres trabajadoras, estudiantes y familias de lactantes que asisten a salas cuna, además de constatar si dichos establecimientos cumplen con la normativa dictaminada por el Ministerio del Trabajo y si cuentan con programas que fomenten y protejan la lactancia materna exclusiva en menores de 0 a 6 meses. Se estudió una muestra de 3 jardines Infantiles JUNJI de la ciudad de Chillán, representados por 3 educadoras de párvulos y 20 madres. Se utilizaron dos tipos de

encuesta, una para las madres y/o tutoras y otra dirigida a la comunidad educativa. Los resultados obtenidos en la encuesta fueron que un 66 % de los establecimientos JUNJI de la ciudad de Chillán trabaja y difunde el tema de la lactancia materna, presentando las condiciones mínimas que se requiere para dicha práctica según las normativas JUNJI. Por otro lado, las encuestas realizadas a las madres y/o tutoras arrojaron que un 33% de estas asiste a los jardines a amamantar a sus hijos menores de 6 meses. Como conclusión, los establecimientos JUNJI observados ofrecen a la comunidad apoyos hacia la lactancia materna exclusiva. Los resultados revelan además, que las Salas de Amamantamiento no son utilizadas, por ende no se cumple la ley de protección en su totalidad. (Aedo, Pacheco, Riquelme y Wall, 2011, s/p)

e. “Evolución del vínculo que establece el niño con el personal educativo en salas cuna chilenas”, realizado en 12 salas cuna del sistema público de la región metropolitana, su objetivo fue evaluar el vínculo que establecen los niños y niñas con el personal educativo en salas cuna, analizando la respuesta sensible por parte del adulto y la cooperatividad en el niño. Se estudió un grupo de 43 niños/as entre 8 meses y 2 años de edad con su cuidador principal durante 3 momentos de la jornada, a través de una filmación de juego libre durante 3 a 5 minutos, codificado posteriormente por un observador entrenado. Las conductas se codificaron de manera separadas describiendo el grado en que los padres o cuidadores son sensibles, controladores y no responsivos en la interacción con los infantes y qué tan cooperador, difícil, pasivo y compulsivo es el infante en dicha interacción. Para esto se utilizó el punto de corte de 10.5 puntos, clasificándose como sensibles a aquellos cuidadores cuyos puntajes superan este valor, y como no sensibles a aquellos cuyos puntajes son inferiores. Se concluye que con el tiempo aumenta la respuesta cooperativa de los niños con sus cuidadores, disminuyendo la dispersión, la respuesta compulsiva y significativamente la respuesta ambivalente. Mientras que por parte del personal educativo, se mantiene la respuesta sensible, disminuye de manera considerable la respuesta controladora y se produce un

aumento significativo en la conducta no responsiva con el paso del tiempo (Santelices, Pérez, F. 2013).

f. “Estudio comparativo de la sensibilidad entre madres y personal educativo en interacción con niños de un año de edad”, se centró en estudiar las posibles similitudes y diferencias entre madres y equipo educativo en un mismo contexto de evaluación, con respecto a la sensibilización que se puede dar durante las interacciones con los niños y niñas del nivel sala cuna menor en una situación de juego libre. La muestra estuvo compuesta por 226 adultos, de los cuales 104 eran madres (46 por ciento) y 122 pertenecían al personal educativo (54 por ciento). Para la evaluación se utilizó la Escala de Sensibilidad del Adulto (E.S.A), donde se filmó un juego libre entre el adulto - el niño/a y madres - niño/a con una duración de 5 minutos, con juguetes adecuados al nivel del desarrollo del niño/a. Los resultados presentados muestran una mayor sensibilidad global en el personal educativo en comparación a las madres, es decir, el personal logra de mejor manera captar las señales del niño, interpretarlas adecuadamente y responder a ellas de manera apropiada (Farkas, Carvacho, Galleguillos, Montoya, León, Santelices y Himmel, 2015, s/p).

g. “Comparación entre el desarrollo de niños y niñas del primer ciclo de educación parvularia según la calidad de sus ambientes educativos” se orientó a determinar si la calidad del ambiente educativo del Jardín Infantil que atiende a los niños/as de tres o menos años de edad se relaciona con la existencia de diferencias entre el desarrollo psicomotor de niños y el desarrollo psicomotor de niñas. Para la realización de este estudio se utilizó la Escala de Calificación del Ambiente para bebés y niños/as pequeños (ITERS-R), el Test de Desarrollo Psicomotor del niño/a de 2 a 5 años de edad (TEPSI) y la Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor de 0 a 24 meses (EEDP). Con respecto a las conclusiones, se puede decir que al inicio del periodo escolar las niñas obtienen mejores resultados que los niños en las pruebas de desarrollo, sin embargo, luego de 6 a 8 meses de clases, la situación se invierte, siendo los niños

los que superan a las niñas considerablemente. Se observa que la calidad del ambiente educativo de los Jardines Infantiles a los cuales asisten los niños y niñas de tres y menos años es mínima, es decir, satisfacen las medidas básicas de cuidado, seguridad y protección, sin promover un adecuado desarrollo. Al relacionar la calidad del ambiente educativo con el desarrollo psicomotor, según sexo, se concluye que existen diferencias estadísticamente significativas entre el desarrollo de niños y de niñas, las que perjudican a las niñas (Malverde, De Gregori y Saldaña, 2016, s/p).

h. “¿Qué efecto tiene asistir a sala cuna y jardín infantil desde los tres meses hasta los cuatro años de edad?”, orientado a examinar el efecto de asistir desde uno a cuatro años de edad a jardines de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) de Chile sobre el desarrollo/aprendizaje de los párvulos y el efecto diferencial de asistir a partir de los tres años. El muestreo fue bietápico (cuarenta y un jardines y cuatrocientos veintisiete niños al inicio) y estratificado por región. El grupo de comparación, con características socioeconómicas similares (ciento ochenta y cuatro niños al inicio), no asistía a sala cuna. Los niños y niñas fueron evaluados anualmente con el Inventario de Desarrollo Battelle. También se recogieron variables familiares y educativas con entrevistas semi-estructuradas y pautas de observación. El estudio fue longitudinal con una duración de 4 años. Los resultados arrojan que aproximadamente un 80 % de los niños y niñas cursa un desarrollo normal, independientemente de que asistan a los jardines infantiles JUNJI o permanezcan en sus casas. Asistir desde los 3 años tendría un efecto positivo en el desarrollo infantil (Seguel, Edwards, Hurtado, Bañados, Covarrubias, Wormald y Sánchez, 2012, s/p).

i. “Estudio Calidad Educativa en Educación Parvularia: Experiencias Internacionales y Representaciones Sociales Nacionales”, orientado a describir y analizar el concepto de calidad educativa en educación parvularia, como también sus orígenes e implicancias para la evaluación en distintos países y para distintos actores de la educación (sostenedores, equipos directivos, educadoras, asistentes y padres/madres). Para esto se

realizó una búsqueda de documentos nacionales e internacionales, de los cuales se seleccionaron a 7 países (Australia, Brasil, Colombia, Inglaterra, Italia, Estados Unidos y Suecia) que hayan establecido políticas de aseguramiento de la calidad en educación parvularia, y se encuestó a expertos internacionales respecto a los modelos de aseguramiento de la calidad que identifican como relevantes para estudiar en detalle y aprender de ellos. También se investigó los actuales sistemas institucionales de aseguramiento de la calidad en JUNJI y Fundación Integra para realizar una comparación con las políticas de aseguramiento de la calidad de los países internacionales. Se concluye que existen dos enfoques distintos, por una parte, en Australia, Colorado, Colombia e Inglaterra se ha diseñado un modelo de aseguramiento que define estándares nacionales de calidad y le da preponderancia a una evaluación externa. Los modelos implementados en Chile hacen sintonía con este enfoque, considerando que se establecen estándares de calidad, los equipos pedagógicos deben evaluarse aplicando pautas predefinidas y la evaluación debe ser validada por un panel externo. En cambio, los modelos de Brasil, Italia, Suecia, otorgan mayores grados de autonomía local, los equipos profesionales asumen su rol protagónico en la evaluación del centro y los padres también participan en el proceso. Este modelo implica equipos educativos altamente capacitados, un significativo involucramiento de la comunidad y principios pedagógicos y filosóficos compartidos respecto a la educación inicial.

Entre las investigaciones citadas, se encuentran aquellas relacionadas con la calidad educativa del ambiente mediante la aplicación de un instrumento que mide calidad del ambiente, sin embargo en éstas, no se hace explícito el concepto de calidad que se sostiene. Se evidencia que faltan estudios sobre calidad educativa abordados desde la perspectiva de los actores insertos en el proceso educativo del niño/a, como madres, padres, educadoras y otros agentes educativos. Se desconoce el concepto que tienen sobre calidad educativa quienes son partícipes directos en la formación inicial de los niños/as.

4. 1. Estudios sobre Concepciones

El concepto de concepción hace referencia a una idea, opinión o manera de entender o posicionarse frente a una determinada situación o tema. Para Ponte, Thompson y Llinares (citado en Moreno y Azcarate, 2003), las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan. Igualmente, Pehkonen 2006 (citado en Bohórquez, 2014) relaciona las concepciones con las creencias, pues define a éstas como creencias conscientes.

La concepción se encuentra ligada a la estructura mental de cada ser humano, lo cual se asocia a la subjetividad de éste, es decir, a sus creencias, opiniones y experiencias de acuerdo con un tema o una situación en particular, que permiten al sujeto posicionarse y expresarse frente a la sociedad (Moreno y Azcárate, 2003, p.267).

El estudio realizado indaga concepciones de distintos actores vinculados al proceso educativo de los niños y niñas para conocer sus ideas, creencias y experiencias con respecto a la calidad educativa de una sala cuna.

CAPÍTULO III

DISEÑO

METODOLÓGICO

3.1 Enfoque del estudio:

El estudio se abordó bajo una mirada cualitativa. Para García, Gil y Rodríguez (1999), los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas (p.32).

Se privilegió un enfoque cualitativo, pues el objetivo del estudio se orienta a conocer sobre un fenómeno desde las percepciones que tienen las personas. Específicamente, se describen las concepciones que tienen sobre la calidad educativa de una sala cuna distintos actores (familias, educadoras y técnicos) de una comunidad educativa.

El estudio tuvo un carácter exploratorio, ya que examinó un tema o problema de investigación poco estudiado, la calidad educativa en una sala cuna desde la perspectiva de diferentes actores (Hernández, Fernández y Baptista, 1996, p.59)

3.1.1 Diseño de estudio:

El diseño correspondió a un estudio de caso. Merriam 1988 (citado en Simons, 2009) lo plantea como: “una descripción y un análisis intensivo y holístico de una entidad, un fenómeno o una unidad social”. Específicamente, se llevó a cabo un estudio de caso múltiple, que para Stake 1995 (citado en Simons, 2009) “corresponde al estudio de varios casos para hacer una interpretación colectiva del tema o la pregunta”.

Se privilegió este tipo de diseño, pues interesaba conocer en profundidad cómo una comunidad específica (padres, madres, educadoras de párvulos y técnicos en párvulos) comprende la calidad educativa.

3.1.2 Criterios de selección de casos

Los criterios de selección correspondieron a:

- Jardines Infantiles con atención en el nivel sala cuna.
- Disponibilidad de los centros educativos.
- Jardines infantiles de distinta dependencia administrativa.
- Salas cuna con más de tres años de funcionamiento.

3.2. Técnicas de recolección de datos

3.2.1 Entrevista semiestructurada:

Para la recolección de datos se utilizó la técnica de entrevista, en este caso correspondió a una semiestructurada, que se caracteriza por una secuencia de temas y algunas preguntas sugeridas. Presenta una apertura en cuanto al cambio de tal secuencia y forma de las preguntas, de acuerdo con la situación de los entrevistados (Álvarez- Gayou, J., 2003, p.111).

3.2.2. Procedimiento para recoger los datos

Para la realización de las entrevistas se preparó previamente un guión con los temas que interesaba abordar. Su validación consideró tanto su revisión por parte de dos expertos como su aplicación en un escenario similar al de los casos de estudio. Después de este proceso, se ajustó el guion inicial. Posteriormente, se coordinó una visita con las directoras de los centros seleccionados, donde se les hizo entrega de una carta informativa, en la cual se señaló la finalidad de la investigación y el instrumento a utilizar.

A su vez, se designaron roles a cada integrante del grupo, de las cuales dos estudiantes fueron responsables de aplicar las entrevistas, y tres las encargadas de transcribirlas. Una vez transcritas, todas las integrantes realizan de manera individual un análisis de cada una de las entrevistas, donde emergen las subcategorías de nuestra matriz, puesto que las dimensiones responden a los objetivos de la investigación y las categorías responden al guion de la entrevista aplicada.

3.2.2.1 Caso 1

Se entrevistó a la educadora de párvulos y a cinco técnicos en párvulos del nivel sala cuna, con base en el guion de preguntas. Se entrevistó también, a diez apoderados de este mismo nivel, nueve mujeres y un hombre. Primero se comentó el objetivo general de la investigación y luego se realizó la entrevista, a través de una conversación guiada por un guion de preguntas. Estas fueron grabados previa firma de un consentimiento informado y tuvieron una duración aproximada de quince a veinte minutos.

3.2.2.2 Caso 2

Se entrevistó a la educadora de párvulos, cuatro técnicos en párvulos del nivel sala cuna y un profesional del área de la salud, con base en el guión de preguntas. Se entrevistó también, a siete apoderados pertenecientes al nivel sala cuna, cinco mujeres y dos hombres. Primero se comentó el objetivo general de la investigación y luego se realizó la entrevista, a través de una conversación guiada por un guión de preguntas. Estas fueron grabadas previa firma de un consentimiento informado y tuvieron una duración de quince a veinte minutos aproximadamente.

3.3 Análisis de los datos

Miles y Huberman, (citado en Rodríguez, Gil y García, 1999), plantean que para el análisis de datos cualitativos, se adopta un esquema general con los siguientes pasos: recogida de datos, reducción de datos, disposición de datos y extracción/verificación de conclusiones. En este estudio se utilizó la técnica de análisis de contenido que según Gibbs (2012), consiste en “una clase de transformación, que se inicia con una colección de datos cualitativos que son estudiados a través procedimientos analíticos, con análisis claros, comprensibles y fiables” (p.19).

Los datos del estudio fueron recogidos mediante entrevistas a padres, madres y equipos educativos de dos jardines del gran Concepción. Este material fue transcrito para su lectura y análisis. Se analizó cada caso por separado. Posteriormente, se realizó una codificación y categorización y se ordenó en matrices. Dentro de cada matriz, se establecieron subcategorías que emergieron del análisis. Finalmente, se fueron determinando semejanzas, diferencias y tendencias por cada dimensión/categoría y subcategoría.

3.3.1 Criterios de rigor en la investigación

Durante el desarrollo de una investigación se puede presentar una diversidad de problemas morales y preocupaciones éticas, los cuales pueden ser anticipadas por medio de protocolos éticos que el investigador debe considerar previo a la realización de una entrevista (Kvale, 2011, p.31). En este estudio se consideraron los siguientes criterios de rigor, a saber, se informó a los centros educativos del propósito del estudio y la forma en que se recogerían los datos. Se mantuvo el anonimato, tanto del centro como de las personas entrevistadas, con el fin de resguardar la confidencialidad en la

investigación. Asimismo, los entrevistados firmaron un consentimiento informado.

En cuanto a su validez, Hopkins (citado en Pérez Serrano, 2000) indica que hay que tener en cuenta en todo proceso de investigación los siguientes aspectos: estar siempre atentos a las amenazas de falta de validez, ser claros con respecto al análisis, llamar a las cosas por su nombre, saber bien lo que se busca, ser flexibles con el uso de fuentes de información, reducir y mostrar los datos en forma sintética (p.85). En este estudio las indagaciones se hicieron considerando los objetivos específicos declarados. Con base en estos se definieron categorías iniciales para la elaboración de los guiones de las entrevistas, las cuales fueron validadas por expertos y se aplicaron en un escenario similar a los casos de estudio. Estas fueron grabadas para que la información fuera lo más fidedigna. Se cauteló entrevistar, en ambos casos, a todos los integrantes del equipo educativo y a todos los apoderados que accedieron a ser entrevistados. Se transcribió el material y se fueron reduciendo los datos y ordenando en matrices.

Para Trend (citado en Pérez Serrano, 2000), la triangulación implica reunir una variedad de datos y métodos para referirlos al mismo tema o problema. Implica también que los datos se recojan desde puntos de vista distintos y realizar comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo y en varios momentos utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos (p.81). En este estudio se consideró la perspectiva que tenían distintos actores sobre un fenómeno, se analizaron las tendencias del equipo educativo y de los apoderados entrevistados. Así también, se triangularon los datos obtenidos con el referente teórico.

Para Kemmis (citado por Pérez Serrano, 2000) la triangulación "...consiste en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de estos". A través de un examen cruzado de la información se pueden obtener datos de gran interés, que permitan no solo el contraste del mismo, sino que también puede ser un medio de obtener otros datos que no han sido aportados en un

primer nivel de lectura de la realidad.

A partir de lo anterior, se han considerado elementos para realizar este contraste: personas entrevistadas correspondientes a las familias y equipos educativos, y un análisis de la literatura en relación al tema de investigación. Estos elementos son considerados como fuente de información, donde la entrevista semiestructurada es el instrumento que permitió recoger la evidencia de los distintos actores y a partir de este nacieron estrategias y procedimientos para el análisis y sistematización.

Estas tres fuentes, orientan todo el proceso de investigación, el cual a partir de un análisis de los casos se contrastan con los fundamentos teóricos, los cuales arrojan tanto similitudes, diferencias y nuevos hallazgos del fenómeno a estudiar.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Caso 1

4.1.1 Descripción del caso

El establecimiento corresponde a una Sala Cuna y Jardín Infantil de administración estatal, que funciona hace veintisiete años en la comuna de Concepción. Sus alrededores están habitados mayoritariamente por padres y madres de nivel socioeconómico bajo y medio. Los párvulos que asisten al establecimiento vienen de sectores aledaños, la matrícula corresponde a 110 niños y niñas, distribuidos en cuatro niveles, comenzando desde el nivel sala cuna heterogénea, medio menor, medio mayor y un medio heterogéneo. El personal de la sala cuna está compuesto por una educadora de párvulos y cinco técnicos en párvulos. La jornada del establecimiento se extiende desde las 8:30 hrs. hasta las 17:30 hrs.

4.1.2 Categorías

a. Dimensiones e indicadores de calidad educativa en una sala cuna

La perspectiva del equipo educativo

Con respecto a lo que el equipo educativo (educadora de párvulos y técnicos en párvulos del nivel) entiende por calidad educativa en el nivel sala cuna, se puede observar que ésta se asocia con factores relacionados a: las características del proceso de enseñanza y aprendizaje, las características del personal, las características físicas del espacio, tanto del establecimiento como de la sala; y a la orientación educativa del establecimiento.

Específicamente, en cuanto a las características del proceso de enseñanza y aprendizaje, el equipo educativo señala:

- Interacciones entre adultos y niños caracterizadas por un buen trato
- Generar ambientes gratos y enriquecidos para los niños/as.
- Involucrar a diferentes actores (familia, equipo educativo y comunidad) al proceso de enseñanza y aprendizaje

En relación con las características del personal, se menciona:

- Contar con personal idóneo, lo que equivale a personas que conozcan sobre el desarrollo de los niños/as y que les guste trabajar con éstos/as.

En lo que respecta a las características físicas del espacio (establecimiento y sala) se señala:

- Contar con espacios físicos que estén en buenas condiciones, que no impliquen riesgo y que estén implementados con materiales para los niños/as.

Y en lo que refiere a la orientación educativa del establecimiento, se indica:

- Entender la educación como un derecho.

La perspectiva de los padres y madres

Por otra parte, se observa que los padres y madres relacionan calidad educativa en el nivel sala cuna con factores relacionados con las características del proceso de enseñanza y aprendizaje y con las características físicas del espacio.

En las características del proceso de enseñanza y aprendizaje, incluyen:

- Que exista una relación de confianza y una comunicación fluida entre la familia y el equipo educativo.
- Propiciar un ambiente grato para el niño/a
- Demostrar relaciones de empatía en el trato hacia los niños y niñas.
- Utilizar diversas metodologías en la sala cuna.

Características físicas del espacio (establecimiento y sala), donde señalan:

- Contar con un espacio seguro y amplio para los niños y niñas, que contenga materiales para que los estimule.

b. Referentes para definir calidad educativa en el nivel de sala cuna e ideas sobre su evaluación

La perspectiva del equipo

En lo que respecta a los referentes que se utilizan para definir la calidad educativa en el nivel sala cuna, se observa que el equipo educativo (educadora de párvulos y técnicos en párvulos) menciona:

- Los aportes teóricos de los precursores de la educación parvularia, así como de Emmi Pikler, Ausubel y Vygotsky
- La experiencia diaria que tienen dentro de la sala cuna
- El enfoque de los Derechos del niño/a
- Las políticas de calidad que la institución define
- Las bases curriculares de la Educación Parvularia

En cuanto a la evaluación de la calidad educativa en el nivel, el equipo educativo menciona que en esta tarea debiese participar:

- La familia
- Profesionales y técnicos que desempeñan en el aula
- La comunidad educativa en su conjunto.

Con respecto a procedimientos para su evaluación, se señala:

- Recoger las opiniones de las familias por medio de entrevistas o encuestas
- Por medio de la observación del trabajo que se realiza

La perspectiva de los padres y madres

Con respecto a las opiniones de padres y madres, se observa que el principal referente que utilizan para referirse a la calidad en el nivel es:

- La experiencia de haber tenido a un hijo/a o sobrino/a en sala cuna

En cuanto a la evaluación de la calidad educativa en el nivel, estos mencionan que tendrían que participar:

- Las familias que tienen a sus hijos e hijas en el nivel
- Distintos actores que se vinculan con la infancia (salud, cultura, deporte)
- Expertos, incluyendo profesionales de la educación con algún grado de especialización o que desempeñen en universidades

Con respecto a procedimientos para su evaluación, señalan:

- En función de estándares establecidos

- Recoger opinión de las familias mediante distintos instrumentos

c. Factores obstaculizadores/favorecedores de calidad educativa en el nivel sala

La perspectiva del equipo educativo

En cuanto a los aspectos que pueden constituir obstáculos para tener una sala cuna de calidad, el equipo educativo menciona:

- Contar con personal que no tiene compromiso con su labor
- Que exista desconfianza entre los miembros del equipo
- Que padres y madres no se involucren en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas

Por otra parte, señalan que lo que puede favorecer la calidad educativa en una sala cuna es:

- Tener personal idóneo trabajando en el centro
- Contar con una buena infraestructura
- Las características de las familias
- Ofrecer a los niños y niñas un ambiente grato y seguro

La perspectiva de los padres y madres.

En cuanto a los aspectos que pueden constituir obstáculos para tener una sala cuna de calidad padres y madres señalan:

- Tener personal que no trate bien a los niños/as
- Falta de recursos y materiales

-Que el jardín con cuente con una adecuada proporción de adultos por niños/as

Mientras que lo que puede favorecer la calidad educativa en una sala cuna es:

- Tener un jardín infantil inclusivo
- Contar con buena infraestructura y condiciones de seguridad
- Tener personal que cumpla con algunos requisitos básicos como presentación personal y trato afable

4.2. Caso 2

4.2.1. Descripción del caso

El establecimiento corresponde a un jardín infantil de administración municipal, que funciona hace siete años en la comuna de Talcahuano, ubicado en la población Diego Portales. Su alrededor está habitado mayoritariamente por padres y madres de distinto nivel socioeconómico. Los párvulos que asisten al establecimiento vienen de sectores aledaños, la matrícula corresponde a 20 niños y niñas, distribuidos en solo un nivel, llamado primer ciclo. El personal del nivel está compuesto por una educadora de párvulos, cuatro técnicos en párvulos y un Kinesiólogo. La jornada del establecimiento se extiende desde las 8:30 hrs. hasta las 16:30 hrs.

4.2.2 Categorías

a. Dimensiones e indicadores de calidad educativa en el nivel sala cuna

La perspectiva del equipo educativo

Con respecto a lo que el equipo educativo (educadora de párvulos y técnicos en párvulos del nivel) entiende por calidad educativa en el nivel sala cuna, se puede observar que se asocia con factores relacionados a: las características del proceso de enseñanza y aprendizaje, las características del personal, las características físicas del espacio, tanto del establecimiento como de la sala; la orientación educativa del establecimiento.

Específicamente, en cuanto a las características del proceso de enseñanza y aprendizaje, el equipo educativo señala:

-Involucrar en el proceso de enseñanza y aprendizaje la participación de los principales actores (familias, equipo educativo y comunidad)

En relación con las características del personal, se menciona:

-Promover en el personal características adecuadas para así entregar aprendizajes pertinentes a los niñas/as

En lo que respecta a las características físicas del espacio (establecimiento y sala) se señala:

-Generar ambientes seguros y adecuados para los niños/as

Y en lo que refiere a la orientación educativa del establecimiento, se indica:

-Entender al niño/a como sujeto de derecho

La perspectiva de los padres y madres

Características del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde incluyen:

- Que existan relaciones de confianza entre padres, madres y equipo educativo
- Demostrar relaciones de empatía en el trato hacia los niños y niñas
- Utilizar diversas metodologías en la sala cuna

Características físicas del espacio (establecimiento y sala), donde señalan:

- Contar con un ambiente grato, seguro y con materiales que permitan la estimulación de los niños/as

b. Referentes para definir calidad educativa en el nivel de sala cuna e ideas sobre su evaluación

La perspectiva del equipo educativo

En lo que respecta a los referentes que se utilizan para definir la calidad educativa en el nivel sala cuna, se observa que el equipo educativo (educadoras de párvulos y técnicos en párvulos) menciona:

- Los aportes teóricos de precursores de la educación parvularia y de Emmy Pikler.
- La experiencia diaria dentro de la sala cuna.

En cuanto a la evaluación de la calidad educativa en el nivel, el equipo educativo menciona que en esta tarea debiesen participar:

- Padres y madres
- Profesionales y técnicos que desempeñan en el aula.

La perspectiva de los padres y madres

Con respecto a las opiniones de padres y madres, se observa que el principal referente que utilizan para referirse a la calidad en el nivel es:

-Las metodologías utilizadas en la sala cuna

En cuanto a la evaluación de la calidad educativa en el nivel, mencionan que tendrían que participar:

-Padres y madres

c. Factores obstaculizadores/favorecedores de calidad educativa en el nivel sala cuna.

La perspectiva del equipo educativo

En cuanto a los aspectos que pueden constituir obstáculos para tener una sala cuna de calidad, el equipo educativo menciona:

-No incorporar a padres y madres en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños/as

Por otra parte, señalan que lo que puede favorecer la calidad educativa en una sala cuna es:

-Generar relaciones de buen trato entre equipo educativo, niños/as, padres y madres

La perspectiva de los padres y madres

En cuanto a los aspectos que pueden constituir obstáculos para tener una sala cuna de calidad, los padres y madres señalan:

-No se presentan obstáculos para definir calidad educativa en el nivel sala cuna

Mientras que lo que puede favorecer la calidad educativa en una sala cuna es:

-Promover la participación de padres y madres en la sala cuna

CAPÍTULO V

ANÁLISIS

Dimensiones e indicadores de calidad educativa en una sala cuna

De acuerdo con los hallazgos tanto en el caso 1 como en el 2, se aprecia que los actores entrevistados destacan dimensiones de calidad que coinciden con la literatura especializada “calidad relacionada con aspectos estructurales, de proceso y de orientación (Phillips y Howes, 1987; Cryer, 2006; Tietze y Viernickel, 2010). Se observa que los actores mencionan aspectos estructurales como “contar con espacios seguros y con materiales”; aspectos de proceso, “interacciones que se caractericen por un buen trato hacia el niño y niña y de orientación, como “la educación como un derecho”.

El ambiente bien tratante para el niño y niña que destacan los distintos actores como indicador de calidad, coincide con lo que expresa UNESCO cuando señala que atender o velar por el desarrollo socioemocional es vital en una educación de calidad en la primera infancia (Blanco, 2012) y también con las políticas de calidad que han definido las instituciones que proveen el servicio de atención a los niñas y niños de cero a tres años (Junji XX, Fundación Integra, 2015).

Es relevante que tanto en el caso 1 como en el caso 2, los padres y madres señalen que la metodología que se utilice con los niños y niñas constituye un indicador de calidad, pues el nivel de educación parvularia desde sus inicios ha considerado aportes de sus precursores y actualmente ha incorporado nuevos que provienen desde distintos ámbitos disciplinares.

Referentes para definir calidad educativa en el nivel de sala cuna e ideas sobre su evaluación

En cuanto a los hallazgos, el equipo educativo, tanto el caso 1 como el caso 2, plantean como referente para definir calidad educativa, los aportes de diferentes precursores y la experiencia diaria vivida en el aula. Para Moreno y Azcárate (2003), la estructura mental de cada ser humano se asocia a la subjetividad de este, que se genera a partir de sus creencias, opiniones y la propia experiencia, que le permiten posicionarse y expresarse frente a la sociedad. Lo mismo se observa en cuanto a lo que señalan los padres y madres como referente en el caso 1 “la experiencia de haber tenido un hijo o hija o un familiar en la sala cuna”

Se destaca que en ambos casos, el equipo considera la participación de padres y madres, comunidad y equipo en el proceso de evaluación de la calidad educativa. Al respecto Mockus (citado en Jaramillo, 2004) plantea que la calidad de la educación debe abordarse como un concepto referencial que se construye colectivamente, según requerimientos, necesidades y deseos de unos actores sociales, a pesar de las distintas connotaciones que se le asignen en cada realidad. Lo mismo se visualiza en lo que señalan padres y madres entrevistados “padres y madres deben participar en el proceso de evaluación de la calidad educativa”

Por otra parte, también se aprecian en el caso 1 influencias de los enfoques que han predominado en cuanto a calidad educativa (Vega 2014) cuando mencionan “la participación de expertos y la definición de estándares”

Dimensiones obstaculizadoras/favorecedores de calidad educativa en el nivel sala cuna

De acuerdo a los hallazgos obtenidos en el caso 1 y el caso 2, los equipos educativos mencionan como factor obstaculizador “que padres y madres no participen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas”. Lo que destacan va en la línea de las políticas de calidad de las dos principales instituciones que proveen atención a niños y niñas de cero a tres años, Junji y Fundación Integra, que establecen que la participación de padres y madres en todo lo que involucra el proceso educativo resulta clave.

Por otro lado, uno de los factores favorecedores de calidad señalado por el equipo educativo del caso 1 y del caso 2 es “propiciar un ambiente grato y generar relaciones de buen trato”, coincidiendo con lo expresado por Poblete (citado en Herrera y Bellei 2002) “la calidad en educación parvularia es cuando se da un ambiente educativo positivo por parte del adulto, se establecen relaciones afectivas positivas con los infantes,...”

En la misma línea, Love, Schochet & Meckstroth (citado en Blanco, 2012) mencionan que factores como las interacciones entre los docentes y los niños/as, una formación especializada en la primera infancia, la continuidad del personal y condiciones adecuadas de trabajo son clave para lograr resultados de calidad (p.15). En este sentido, destaca lo que se menciona en el caso 1 “contar con un personal idóneo y tener una buena infraestructura son aspectos que contribuyen a la calidad de una sala cuna”.

En cuanto a lo señalado por padres y madres del caso 1, los principales obstáculos para que la sala cuna sea de calidad son que falten recursos, que el jardín no cuente con el coeficiente técnico y no se dé un buen trato dentro del aula. Al respecto se visualiza que tanto aspectos estructurales como de proceso son relevantes para estos actores.

Por otro lado, mencionan como factores favorecedores, un jardín inclusivo con buena infraestructura, que cuente con el personal requerido y promueva la participación de padres y madres, lo que coincide con las políticas de calidad que declaran las instituciones de Educación Parvularia (Junji, 2015, Fundación Integra, 2015 y Subsecretaría de Educación Parvularia, 2016).

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

6.1 Conclusiones

Este estudio permitió describir las concepciones que tienen sobre calidad educativa de una sala cuna distintos actores educativos (padres, madres, técnicos en párvulos y educadoras de párvulos) en dos Jardines infantiles de comunas del gran Concepción.

Con respecto al objetivo N°1 “Identificar las principales dimensiones e indicadores de calidad educativa de una sala cuna de acuerdo con las concepciones que tienen padres, madres, técnicos en párvulos y educadoras de párvulos”

Se aprecia que los equipos educativos en cada caso de estudio, relacionan calidad con aspectos de proceso, especialmente, con la interacción entre los niños/as y adultos caracterizada por un ambiente grato donde prime un buen trato hacia los párvulos.

Por otra parte, tanto en el caso 1 como en el caso 2, los padres y madres señalan que la metodología que se utilice con los niños y niñas constituye un indicador de calidad, lo que también se vincula con una dimensión de proceso.

Asimismo en ambos casos, tanto los padres y madres como el equipo educativo destacan un aspecto de calidad estructural como “las características físicas del espacio”

Con respecto al objetivo N° 2 “Describir los referentes que utilizan padres, madres, técnicos en párvulos y educadoras de párvulos para definir lo que es calidad educativa de una sala cuna y las ideas que tiene acerca de su evaluación”.

En cuanto a los referentes que tienen para definir calidad educativa en el nivel sala cuna, tanto en el caso 1 como en el caso 2, los equipos educativos consideran los aportes de diferentes precursores y la experiencia diaria vivida en el aula.

Por su parte, los padres y madres difieren en cuanto a los referentes para definir calidad educativa, en el caso 1, consideran la experiencia de haber tenido un sobrino o hijo en el nivel, mientras que en el caso 2, refieren a un aspecto más técnico, la metodología utilizada en nivel de sala cuna. En cuanto a la evaluación de la calidad, en ambos casos coinciden en que deben participar los diferentes actores educativos.

Con respecto al objetivo N°3 “Establecer los factores que pueden favorecer/obstaculizar la calidad educativa de una sala cuna desde la perspectiva de padres, madres, técnicos en párvulos y educadoras de párvulos”.

Se observa que tanto en el caso 1 y 2, los equipos educativos mencionan como factores obstaculizadores de la calidad en una sala cuna, aspectos estructurales como las características del adulto a cargo de los niños, así como de proceso, la participación de padres, madres en el proceso educativo. Mientras, que los factores que pueden contribuir a la calidad de una sala cuna se relacionan con la dimensión estructural (condiciones del espacio y del adulto a cargo); de proceso (interacciones que se dan en el aula entre adultos y niños) y de orientación (considerar al niño un sujeto de derecho).

Asimismo, los padres y madres, del caso 1 mencionan como factores obstaculizadores de la calidad en la sala cuna aspectos de proceso (interacciones del personal con los niños) y de estructura (condiciones del espacio y equipamiento). En el caso 2 no se mencionan obstáculos, lo que podría señalar que estos actores se sienten incluidos en los procesos que desarrolla el centro educativo. En cuanto a los aspectos que son facilitadores de la calidad en la sala cuna tanto en el caso 1 y 2, se mencionan dimensiones de proceso (ambiente inclusivo) y de estructura (condiciones del espacio y equipamiento y características del personal).

Se puede concluir que tanto los padres y madres como el equipo educativo cuando refieren a calidad de una sala cuna apuntan a dimensiones de calidad consideradas en la

literatura especializada (Cryer, 2006; Tietze y Viernickel, 2010). Asimismo, se observa que los actores consultados consideran como referentes para definir sus ideas sobre calidad ha: las políticas de calidad de instituciones del nivel, los aportes teóricos provenientes de precursores u otros autores referentes en el campo pedagógico del nivel, y al referente curricular nacional. También se aprecian elementos subjetivos en estos referentes. Por otra parte, es relevante que los distintos actores señalen que ellos deben participar en la evaluación de calidad. Con respecto a los factores obstaculizadores/favorecedores de calidad, los padres y madres y los equipos educativos mencionan preferentemente factores relacionados con las dimensiones de proceso y de estructura.

A partir de los hallazgos, se considera necesario generar espacios comunitarios en los jardines infantiles donde se invite a la reflexión y a la construcción de nuevos significados sobre lo que se considera calidad educativa, y que estas reflexiones se puedan materializar en prácticas educativas que favorezcan el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, así como, el fortalecimiento del rol educativo del equipo y de padres y madres.

6.2 Proyecciones del estudio

En primer lugar, destacar esta investigación, ya que incorpora la visión que poseen distintos actores educativos con respecto a la concepción sobre calidad educativa, especialmente la participación de los padres y madres, puesto que muy pocas veces se considera su opinión en los procesos educativos de los niños y niñas, dejando de lado su rol como primer ente educador.

Continuar con el tema de la investigación, debido a la escasa información e investigaciones que existen sobre la educación inicial, específicamente el nivel sala cuna a nivel nacional. Asimismo, por la importancia que se le está atribuyendo al nivel de educación parvularia en la actualidad en nuestro país.

Promover instancias para analizar y reflexionar sobre las concepciones que tienen padres y madres sobre calidad educativa, con el fin de buscar y generar mejoras de la calidad educativa en el nivel sala cuna en jardines infantiles de nuestro país, con la participación de distintos actores.

6.3 Limitaciones de la investigación

Durante el desarrollo de la investigación se presentaron algunas dificultades en aspectos teóricos y prácticos.

Primero, el limitado número de investigaciones cualitativas en el ámbito de la educación inicial, específicamente en el nivel sala cuna a nivel nacional.

Otra de las dificultades, fue al momento de hacer los contactos con padres y madres de los dos jardines infantiles a investigar, ya que algunos padres/madres no disponían de tiempo para responder las entrevistas, por lo que se tuvo que coordinar en reiteradas ocasiones las visitas a los jardines infantiles para realizar las entrevistas.

Otra dificultad que surgió durante la investigación, fue la falta de experiencia en el proceso de investigación, debido al desconocimiento de los protocolos para llevar a cabo una entrevista semiestructurada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia de Calidad de la Educación. (s.f). Simce. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>

Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista interamericana de desarrollo educativo*, 37(116), 561-578. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Ines_Aguerrondo2/publication/44818477_La_Calidad_de_la_educacin_ejes_para_su_definicin_y_evaluacin/links/53f518c90cf2fceacc6f2e70.pdf

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. *Colección Paidós Educador. México: Paidós Mexicana.*

Álvarez, M. P. S., y Cortés, F. P. (2013). Evolución del vínculo que establece el niño con el personal educativo en salas cuna chilenas. *Universitas Psychologica*, 12(3). Recuperado de: <http://search.proquest.com/openview/e8dc99bff5295d18d164dcd97796504c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2041157>

Bedregal, P. (2006). Eficacia y efectividad en la atención de niños entre 0 y 4 años. Documento en foco. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Paula_Bedregal/publication/255632727_Eficacia_y_efectividad_en_la_atencion_de_ninos_entre_0_y_4_anos/links/542581800cf2e4ce9403866b.pdf

Bedregal, P. (2013). 95 Propuestas para un Chile mejor. ¿Política de primera infancia y educación inicial: integralidad o sectorialidad?, Santiago, Chile. Recuperado de: <https://issuu.com/95propuestas/docs/95-propuestas-estudio-de-trasfondo-parte-2>

Blanco, R., Adlerstein, C., Peralta, M. (2012). *Revista docencia "Educación Parvularia en Chile"*, Santiago, Chile. Recuperado de: http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/uploads/2016/09/Docencia_48.pdf

Blanco, R. (2012). Una atención y educación de calidad en la primera infancia puede hacer la diferencia. *Revista docencia*. (48) pp. 4-17 Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20121213213459.pdf>

Bohórquez, L. (2014). Las creencias vs las concepciones de los profesores de matemáticas y sus cambios. In *Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (pp. 1-27).

Bondarenko, N. (2007). Acerca de las definiciones de la calidad de la educación. *Educere*, 1(1), 613-621. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v11n39/art05.pdf>

Candela A. (1999). Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*. 4(8), 01-18. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v04/n008/pdf/rmiev04n08scC00n03es.pdf>

Carrera, B., y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/356/35601309/>

Centro de políticas comparadas en educación. (2015). Estudio calidad educativa en educación parvularia: Experiencias internacionales y representaciones sociales nacionales, Santiago, Chile. Recuperado de: <https://www.google.cl/search?q=Estudio+de+calidad+educativa+en+educaci%C3%B3n+parvularia%3A+Experiencias+internacionales+y+representaciones+sociales+nacionales.&oq=Estudio+de+calidad+educativa+en+educaci%C3%B3n+parvularia%3A+Experiencias+internacionales+y+representaciones+sociales+nacionales.&aqs=chrome..69i57&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

Cornejo, T. (2014). Aportes Pikler-Lòczy en la escuela infantil. Construyendo una pedagogía de lo cotidiano. Recuperado de: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/5446/TorreConejoPatriciaDeLa.pdf?sequen>

Cruz, J. C. O., Toro, A. O., & Duarte, V. V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de educación*, (51), 161-181. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/800/80012433010.pdf>

Cox, C. (2001). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*, 19-113. Recuperado de: <http://mapeal.cippeec.org/wp-content/uploads/2014/05/Las-pol%C3%ADticas-educacionales-de-chile-en-las-%C3%BAltimas-dos-d%C3%A9cadas-del-siglo-XX.pdf>

Cryer, D. (2006). Variables decisivas en la calidad de la educación. En: *Modelos Conceptuales y Metodológicos en la Evaluación de la Calidad de la Educación Preescolar* (pp.27- 45). Asunción, Paraguay: Ministerio de Educación y Cultura.

Díaz Torres, J. (2012). Neoliberalismo y educación. M. Friedman y la educación actual.

Recuperado de
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/2321/11.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Encina, J. (2008). Chile Crece Contigo: el efecto de la implementación de salas cunas públicas en participación laboral femenina, pobreza y distribución de ingresos. *Santiago: PNUD*. Recuperado de:

http://www.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza_texto13.pdf

Farkas, CH; Carvacho, C; Galleguillos, F; Montoya, F; León, F; Santelices, M.P y Himmel, E. (2015). Comparativestudy of sensitivityamongmothers and educationpersonnel in theirinteractionswithone-yearoldgirls and boys.*Perfileseducativos*, 37(148), 16-33.Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200002&lng=es&tlng=en.

Fernández, A., y Pacheco Jofré, N. (2011). Caracterización de los apoyos de salas cunas JUNJI de la comuna de Chillán: hacia la lactancia materna. Recuperado de: <http://repopib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/168>

Fundación Integra (2015): Política de Calidad Educativa de Integra. Santiago, Chile

Fundación Bernard van Leer (2008). Espacio para la Infancia. La educación infantil: el desafío de la calidad. Julio 2008. Número 29.

Freire, Paulo. (1972). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.

García, E., Gil, J., & Rodríguez, G. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. *Málaga, España: Aljibe*

Gentili, P. (2014). La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción. *Diálogos, siteal, OEI, UNESCO, SITEAL*. Recuperado de: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_dialogo_gentili.pdf

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.

Grupo Res Pública. (2013). 95 Propuestas para un Chile mejor. Santiago: Quadgraphics.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (1996). *Metodología de la investigación*. México, Mc Graw-HILL, Interamericana.

Herrera, M. O., Mathiesen, M.E, Domínguez, P., y Merino, J. M. (2008). Calidad educativa en Educación Parvularia para niños y niñas menores de tres años de edad en la provincia de Concepción, Chile. *Paideia, revista de educación*, (44).

Herrera, M. O., y Bellei, C. (2002). ¿Qué se sabe sobre la calidad de la educación parvularia chilena?. *Santiago de Chile: Universidad de Concepción y Unicef*. Recuperado de: <http://unicef.cl/web/ciclo-de-debates-desafios-de-la-politica-educacional-debate-9que-se-sabe-sobre-la-calidad-de-la-educacion-parvularia-chilena/>

Herrera, M. O., Mathiesen De Gregori, M.E; Morales Valverde, María Gabriela, Proust Cartoni, Priscila María, & Vergara Martínez, Mónica angélica. (2006). Actitud del adulto a cargo de la sala cuna hacia el género y su relación con la calidad del ambiente educativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 7-19. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052006000100001&script=sci_arttext

Jaramillo, R. (2004). La calidad de la educación: hacia un concepto de referencia. Recuperado de: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3078/1/JaramilloRodrigo_2004_calidadeducacionconceptoreferencia.pdf

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

La Paro, K. M., Thomason, A. C., Lower, J. K., Kintner-Duffy, V. L., & Cassidy, D. J. Análisis de la definición y la medición de calidad en la educación infantil. Repaso de estudios que usaron la Escala de Tasación para Ambientes Infantiles (ECERS-R) de 2003 a 2010. *Números*, 17(1). Recuperado de <http://ecrp.uiuc.edu/v14n1/laparo-sp.html>

Ley General de Educación N° 20370. Ministerio de Educación, Santiago, Chile, 28 de julio de 2009. Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf

Malverde, M. G. M., De Gregori, M. E., y Saldaña, G. V. N. (2016). Comparación entre el desarrollo de niños y de niñas del primer ciclo de educación parvularia según la calidad de sus ambientes educativos, en la provincia de Concepción. *Paideia, Paideia, Revista de Educación*, (45). Recuperado de: <http://www.revistapaideia.cl/index.php/PAIDEIA/article/view/74/68>

Mathiesen, M. E., Herrera, M. O., Merino, J. M., & Domínguez Ramírez, P. (2009). Características familiares y desarrollo en niños y niñas de dos y tres años que asisten a Sala Cuna. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 91-104. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052009000200005&script=sci_arttext

Ministerio de Educación. (2012). Decreto 115. Reglamenta requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del Estado a los establecimientos

educacionales de educación parvularia, básica y media. Santiago: Mineduc.

Ministerio de Educación. (2001). La Educación Parvularia en Chile. Santiago, Chile:
Recuperado de:
http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Ceduc_parvularia_en_chile.pdf

MINEDUC (2001). Bases curriculares de la educación Parvularia. Santiago: Maval.

Ministerio de Educación (2004). La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos. Informe Nacional de Chile. Recuperado de
<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/V%20E%20R%20SistemaEd.pdf>

Ministerio de Educación, (2016). Hoja de ruta: Definiciones de política para una educación Parvularia de calidad, Santiago. Chile. Recuperado de:
<http://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2017/02/HOJA-DE-RUTA-PDF-VERSI%C3%93N-2017.pdf>

Moreno, M., y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*, 21(2), 265-280.

Muñoz, C. Basaure, M. France, F. (2013). *Referente curricular de Fundación Integra*. Santiago, Chile: Editorial Dirección de Educación.

Muñoz, M. E, y Rodríguez C. (2016). Calidad educativa en un centro de educación parvularia utilizando el catálogo de criterios de calidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3). Recuperado de
<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/25988/26279>

Peralta, M (2008) *Innovaciones curriculares en educación infantil: Avanzando en propuestas post modernas*. México. Trillas

Pérez Serrano, G. (2000). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Vol. II. Técnicas y análisis de datos. Madrid: La Muralla.

Ramírez, M. (2011). El SIMCE en el contexto de la ley de aseguramiento de la calidad de la educación. *Estudios públicos*, 123(1), 213-236.

Real academia de la lengua española (2017), recuperado de <http://dle.rae.es/?id=6nVpk8P|6nXVL1Z>

Resolución exenta N°015. Gobierno Transparente, Santiago, Chile, 14 de septiembre de 2015. Recuperado de: http://gobiernotransparente.junji.gob.cl/portal/transparencia/actos_resoluciones/regiones/institucional/2015/613.pdf

R.W. Hoyer y Brooke y Hoyer (2001) ¿Que es calidad?. *Revista QualityProgress*. Recuperado de [http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:0CejN2VBBkJ:scholar.google.com/+R.W.+Hoyer+y+Brooke+B.Y.+Hoyer+\(2001\)+%C2%BFQue+es+calidad%3F.+Revista+Quality+Progress.+&hl=es&as_sdt=0,5](http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:0CejN2VBBkJ:scholar.google.com/+R.W.+Hoyer+y+Brooke+B.Y.+Hoyer+(2001)+%C2%BFQue+es+calidad%3F.+Revista+Quality+Progress.+&hl=es&as_sdt=0,5)

Rolla, A., & Rivadeneira, M. (2006). ¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad? *En Foco*, (76), Expansiva. Recuperado de: http://www.expansiva.cl/media/en_foco/documentos/19062006104123.pdf

Rodríguez, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, San Pedro de

Montes de Oca, Costa Rica, 10(1), 1-28. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/html/447/44713068015/>

Santelices A., M., y Pérez C., F. (2013). Evolución del vínculo que establece el niño con el personal educativo en salas cuna chilenas. *Universitas Psychologica, 12 (3), 821-832. Recuperado de:* <http://www.redalyc.org/html/647/64730275014/>

Seguel, X., Edwards, M., Hurtado, M., Bañados, J., Covarrubias, M., Wormald, A. y Sánchez, A. (2012). ¿Qué efecto tiene asistir a sala cuna y Jardín infantil desde los Tres Meses Hasta los Cuatro Años de Edad?: Estudio longitudinal en la Junta nacional de Jardines infantiles. *Psykhé (Santiago), 21(2), 87-104. Recuperado de* <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v21n2/art08.pdf>

Simons, H. (2009). *Estudio de caso de investigación en la práctica*. Publicaciones de SAGE.

Subsecretaría de la Educación Parvularia [Mineduc] (2016). Definiciones de Política para una Educación Parvularia de Calidad. Recuperado de: <http://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2017/02/HOJA-DE-RUTA-PDF-VERSI%C3%93N-2017.pdf>

Tietze, W & Viernickel, S. (Eds.). (2010). Desarrollo de la calidad educativa en centros pre-escolares. Catálogo de Criterios de Calidad. Chile: LOM Ediciones.

Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, España: Morata.

UNICEF, (2002). Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educacional *¿Qué se sabe sobre la calidad de la educación Parvularia chilena?* Recuperado de: http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/Debate_9.pdf

Vega, R. (2014). La calidad educativa una noción neoliberal, propia del darwinismo pedagógico. *Revista Integra Educativa*, 7(2), 113-125. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S199740432014000200007&script=sci_arttext&tlng=en

Vidal, L. (2007). Aproximación deconstructiva a la noción de calidad de la educación en el contexto latinoamericano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4). Recuperado de: <http://rieoei.org/deloslectores/1959Vidal.pdf>

Valverde-Forttes, P. (2015). Ambientes de calidad en la infancia temprana. *Pensando Psicología*, 11(18), 141-151. Recuperado de: https://scholar.google.cl/scholar?hl=es&lr=lang_es&as_sdt=0%2C5&q=Phillips+y+Howes%2C+1987%3B+Cryer%2C+2006%3B+Tietze+y+Viernickel%2C+2010&btnG=

Yáñez, P. (2012). La ENU como representación de la lucha político-ideológica durante la Unidad Popular. *Revista Divergencia*, 1(1), 73-94.

ANEXOS

Guión entrevista Padres y madres

1. ¿Qué es para usted una buena sala cuna para sus hijos e hijas?
2. ¿Por qué cree que esta es una buena sala cuna para su hijo/a?
3. Entre todos los aspectos mencionados ¿Cuál es el más importante para usted?
4. Si tuviera que elegir una sala cuna para sus hijos e hijas, ¿qué requisitos tendría que cumplir esta?
5. ¿Qué cree usted que podría contribuir a mejorar la calidad de una sala cuna?
¿Qué podría ser un impedimento?
6. ¿Quién(es) cree usted que debería (n) participar en la definición de lo que es una sala cuna de calidad?
7. ¿Quiénes podrían participar en la evaluación de esta calidad?

Guión entrevista Equipo Educativo

1. ¿Me podría definir lo que significa para usted una sala cuna de calidad?
2. ¿Cuál de los aspectos mencionados sería más relevante para usted?
3. ¿Qué referentes está considerando al definir lo que es calidad educativa de una sala cuna?
4. Me podría decir ¿qué requisitos debería cumplir una sala cuna para ser de calidad?
5. ¿Qué factores considera usted contribuyen a la calidad de una sala cuna?
6. ¿Qué factores pueden constituir obstáculos para que una sala cuna sea de calidad?
7. Desde su perspectiva, ¿Quiénes podrían participar en la definición de lo que se debe ser una sala cuna de calidad?
8. ¿Quién o quiénes deberían participar en la evaluación de su calidad?

Matriz Caso 1

Equipo Educativo

Dimensiones	Categoría	Subcategoría	1	2	3	4	5	6	Semejanzas	Diferencias	Tendencias
Dimensiones e indicadores de calidad educativa en el nivel sala cuna	Factores relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje	Tipo de interacciones entre adultos y niños en la sala	<p>“...Buen trato...”</p> <p>“...que haya un equipo pendiente siempre de las necesidades y las señales de los niños y las niñas, y ver que haya un vínculo afectivo primeramente...”</p>	<p>“el niño querido y protegido”</p> <p>“conjunto de bienestar y el niño se sienta querido y protegido”</p>	<p>“...la comunicación con los apoderados, el compañerismo, el ambiente de equipo, las actividades que se desarrollen como equipo...”</p>				El equipo educativo coincide en entregar relaciones de buen trato y en ser un equipo pendiente de la necesidades del niño/a.	Las diferencias se relacionan con la comunicación que se da entre los apoderados y el compañerismo entre adultos.	La tendencia hace referencia a que se deben generar relaciones de buen trato según las necesidades de los niños/as y un trabajo en equipo entre adultos.
		Características del ambiente de aula	<p>“...ambientes educativos... enriquecidos...”</p>		<p>“...ambiente enriquecido, ambiente acorde a los gustos del niño...”</p>	<p>“...tener una buena ambientación, todo que sea como apto para los niños y niñas...”</p>	<p>“...un ambiente sano, un ambiente limpio, un ambiente normado...”</p>	<p>“...un ambiente grato...”</p>	El equipo coincide en que el ambiente del aula debe ser apto y grato para los niños/as.	La diferencia observada es la de generar un ambiente normado, sano y limpio.	La tendencia hace referencia a un ambiente acorde, pertinente y adecuado a cada niño/a.

		Participación de otros actores en el proceso educativo	“...los cuatro agentes más importantes, los niños y niñas, las familias, nosotras como equipo educativo y las redes...”	Tiene que estar la familia integrada, comunidad, todo el jardín, los niños, las tías capacitadas para calidad y aprendizajes,...	“Los padres que son los principales, la familia, la comunidad...el centro de salud, porque viene el dentista, el nutricionista, con todo el equipo del jardín, con todas las tías del jardín po”	“... las familias, equipo, comunidad, todo...”	”que estén los padres, la familia, las personas que estamos educando bajo un mismo criterio”	“que haya participación de los padres y otros profesionales”	El equipo coincide en la participación de (niños/as, familia, equipo educativo y redes).	-----	La tendencia coincide en la participación de los actores en el proceso educativo
Factores relacionados con las características del personal y del establecimiento y sala	Características del personal a cargo de los niños	”...conocer nosotras el desarrollo de los niños, los avances, los ritmos de aprendizaje de cada uno...”	”Personas idóneas”	“...personas idóneas, que, que le guste el trabajo, que..le gusten los niños”...	“primero tiene que haber personal idóneo, para poder tratar a los niños/as”	“Primero tendrías que tener personal idóneo, tendrías que tener compromisos...”		El equipo coincide en que el personal educativo debe ser idóneo	La diferencia se relaciona con que el personal debe conocer el desarrollo de los niños, sus avances, ritmos y aprendizajes de cada uno.		La tendencia responde a que debe existir un personal idóneo, que responda a su función en específico.
	Condiciones físicas del establecimiento/sala y su equipamiento	“...todo lo dicho anteriormente, más todo lo que tiene que ver para que los niños jueguen, lo que es recursos, el material educativo....”	“...que no sea riesgosa, que tenga una infraestructura adecuada...” “...sin cosas peligrosas...” “...material diverso, material en buenas condiciones...”	“la estructura de la sala que sea con ventilación adecuada, con calefacción”	“Los juguetes... que tengan los muebles”		“...que tenga infraestructura acorde”	El equipo educativo coincide en que la infraestructura debe ser adecuada y estar en buenas condiciones.	La diferencia se relaciona con que no deben existir los riesgos, cosas peligrosas, que hayan juguetes y disponibilidad de muebles.		La tendencia indica que las condiciones físicas de la sala y su equipamiento o deben tener una infraestructura adecuada.

	Factores relacionados con la orientación educativa del establecimiento	Concepción educativa que se sostiene	“...la educación es un derecho...”						-----	----	La tendencia indica que el equipo educativo señala que la educación es un derecho
Referentes para definir calidad educativa en el nivel de sala cuna e ideas sobre su evaluación	Referente utilizado para definir lo que es calidad educativa	Elementos teóricos como referencia	<p>“...los principios pedagógicos de la educación parvularia...”</p> <p>“...Los precursores igual, de la educación parvularia, que hartos nos validan en cuanto educar, Ausbel con el aprendizaje significativo, Vigotsky con el desarrollo de las exp previas, eh qué más, bueno nosotras Emmi Pikler...”</p>			“en las políticas de calidad en la educación po”	”Los parámetros que se utilizan para concebir tanto las planificaciones...”	“...Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia...”	El equipo educativo coincide en la utilización de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia como referente curricular a utilizar.	La diferencia se relaciona con la utilización de precursores y políticas de calidad como referente curricular.	Se observa una tendencia relacionada al referente nacional (Bases Curriculares de la Educación Parvularia)
		Elementos no teóricos (componente más subjetivo)			“No sé, la experiencia, yo llevo más de 20 años trabajando con niños...”				No se registran semejanzas	No se registran diferencias	La tendencia se relaciona con la experiencia personal que tiene el personal sobre el trabajo con niños.

	Ideas sobre la evaluación de calidad educativa de una sala cuna	Participantes	“participativa tendría que ser, ya sea con focos grupales”.	“Las familias deberían participar en la evaluación...”	“...los papás, las personas que están más directo porque te van conociendo y se pueden hacer una opinión tuya, no así personas que vienen en un momento...”	“...todos deberían participar, tanto las familias, la comunidad, los niños que comparten con otros niños y las agentes educativas de los niveles.	“Las educadoras son las que tienen... porque ellas son las que hacen los planes de trabajo y todo eso, entonces ellas evalúan ese tema. “si fuera ideal serían todos, sería una entrevista con la familia, con todo el personal que trabaja en la sala cuna”.	El equipo educativo coincide en que deben participar en la evaluación de calidad, las familias, equipo educativo, comunidad y niños y niña.	No se registran diferencias	La tendencia observada se relaciona con la participación de la familia, equipo educativo, comunidad y niños y niñas, en la evaluación de calidad educativa de una sala cuna.
--	---	---------------	---	--	---	---	---	---	-----------------------------	--

		Procedimiento		<p>“...cuestionarios, para ver que falta y cómo mejorar.”</p>	<p>“...Observación, tiene que ser todo por observación...”</p> <p>“...que mida la parte humana, la parte conocimiento, la parte trato... desempeño en general...”</p>	<p>“Por ejemplo a la familia, hacerle una encuesta, hacerles entrevista”</p>	<p>“...sería una entrevista con la familia, con todo el personal que trabaja en la sala cuna, con la familia y no solamente con el papá, la mamá... como te decía yo llamar a la tía del furgón, cómo se comporta el niño en el furgón, qué es lo que hace, si se queda con la vecina qué hace con la vecina... es un todo.”</p>	<p>“una encuesta, yo creo que sería más fácil para ellos”</p>	<p>El equipo educativo coincide en que se deben realizar encuestas, cuestionarios y/o entrevistas</p>	<p>La diferencia que se observó es que se debe utilizar la observación como procedimiento para evaluar la calidad.</p>	<p>La tendencia indica que el equipo educativo menciona una encuesta como procedimiento de evaluación.</p>
--	--	---------------	--	---	---	--	--	---	---	--	--

Dimensiones obstaculizadoras/favorecedoras de calidad educativa en el nivel sala cuna	Factores que constituyen obstáculos en una sala cuna para lograr una educación de calidad	"...Haber, es que no deberíamos tener, como por ejemplo, personas poco comprometidas..."	"...padres no involucrados en bienestar y trato de los niños..."	"...la desconfianza yo creo de los papás..."	"que no tenga personal para los niños y niñas"	"si no tuvieran un ambiente sano, un ambiente limpio, un ambiente normado"	"...Que no cuenta con medidas de seguridad, aparte de la infraestructura..."	El equipo educativo coincide en que un ambiente desfavorable y familias no involucradas son obstáculos para una sala cuna de calidad.	Se observa como diferencia que el equipo educativo señala como obstáculo para lograr calidad en sala cuna la desconfianza y personal poco comprometido	La tendencia indica que un ambiente desfavorable y familias poco involucradas constituyen obstáculos para que una sala cuna sea de calidad.
	Factores que contribuyen a una educación de calidad en la sala cuna	"... los cuatro agentes más importantes, los niños y las niñas, las familias, nosotras como equipo educativo y las redes..."	"El equipo, la familia aporta, porque dicen las necesidades que le faltan y la Fundación porque dice lo que se debe abordar, es importante para mejorar según sus opiniones."	"los padres que son los principales, la familia, la comunidad..."	"primero son las agentes, que sean idóneas, capacitadas para trabajar con niños/as en sala cuna" "y lo otro es la infraestructura, que cubra las necesidades de los niños/as y la ambientación que la hacen las tías".	"personal idóneo, tendrías que tener compromiso, tendrías que tener un ambiente saludable"	"un ambiente grato" "que haya medidas de seguridad y una infraestructura acorde"	El equipo educativo coincide en que la participación de las familias, los ambientes favorables, la infraestructura adecuada, el personal idóneo y la comunidad circundante, son factores que contribuyen a una sala cuna de calidad.	Se observa cómo diferencia las características que debe tener el personal (idóneo) para que una sala cuna sea de calidad.	La tendencia indica que los factores que contribuyen a una sala cuna de calidad son la participación de las cuatro líneas de acción (familias, equipo educativo, comunidad educativa y los niños y niñas).

Padres y madres

Dimensiones	Categoría	Subcategoría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Semejanzas	Diferencias	Tendencias
Dimensiones e indicadores de calidad educativa en el nivel sala cuna	Factores relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje	Tipo de interacciones entre adultos y niños en la sala	“... que de le n res pu est a a los niñ os, qu e est én ate nta s a tod o lo qu e ell os nec esitan,	“... de buen trato, que lo acojan bien, que atiendan, que sean responsables con el niño o...”		“... yo creo que puede ser el cuidado que le puede dar...”	“haber para mí una buena sala cuna tiene que tener una buena atención con los niños, hart a dedicación...”		“... cómo son las tías que si son amables...”	“... mis mo lo más importante es que se le entregue cariño al niño como para su adaptación...”	“...t ien e que tener una buena atención con los niños, har ta dedicación, por que ellos son pequeños		Los apoderados indican como semejanza que exista una atención y cuidados especiales para una buena relación entre el adulto y el niño/a.	Se observa cómo diferencia debe existir una confianza entre adulto y niño/a.	La tendencia indica que debe existir relaciones de buen trato entre el adulto y el niño/a.

			que le entregue en afecto ...”	”							...”				
	Características del ambiente de aula		“Un lugar seguro, estable, cómodo para mi hijo ...”	“...como son chiquititos entonces tienen que tener un cuidado más especial ...”	“...haber, que tenga espacio, que tenga, eeh, que sea limpio...”	“...tener pautas educativas claras ...”	“...infraestructura, el personal idóneo, la mantención del lugar...”				“...Una buena sala cuna, donde haya diversidad, respeto, cuidado y educación...”	La semejanza observada se relaciona con la infraestructura del aula y bienestar de los niños/as.	Se observa como diferencia del ambiente que se debe respetar la diversidad, debe existir personal idóneo y cuidado especiales para los niños y niñas.	La tendencia observada se relaciona a un ambiente educativo favorable para los niños/as.	

	Factores relacionados con las características del personal y del establecimiento y sala	Condiciones físicas del establecimiento/sala y su equipamiento	“...que tenemos material de estimulación, que sean variados...”				“...nos mostraron la tina, nos mostraron la sala cuna, no hay nada de peligro...”	“...tiene buena infraestructura, está bien pintada, tiene una construcción sólida, está limpia, es luminosa...”		“...que sus instalaciones están adecuadas para recibir a los niños para esa edad”	“que tenga espacio, que tenga, eeh, que sea limpio...”		La semejanza observada con respecto a infraestructura indica que la sala cuna debe ser un espacio limpio y seguro para los niños/as.	Se observa cómo diferencia que la infraestructura debe ser una construcción sólida, con material de estimulación y libre de peligro.	La tendencia observada se relaciona con que las condiciones deben ser favorables dentro de la sala cuna.
--	---	--	---	--	--	--	---	---	--	---	--	--	--	--	--

		Características del personal a cargo de los niños	<p>“...las tías eran muy amables, eran responsables con los niños, los cuidaban bien, los trataban bien y también son buenas, son buenas personas...”</p>	<p>“...ellas entre gan mucho cariño a los niños...”</p>	<p>“...las tías acá son más amables...”</p>	<p>“...que ellas se den y entre guen esa confianza para poderle tu bebé...”</p>			<p>“...el carisma de las tías más que nada, que así el niño tiene más apego con las tías”.</p>		<p>Los apoderados indicaron como semejanzas, que el adulto debe ser amable con los niños y niñas.</p>	<p>Se observó como diferencia un adulto que genere confianza y apego con los niños y niñas.</p>	<p>Se observó como tendencia un adulto que tenga ciertos valores para generar confianza en la familia y el niño/a.</p>
--	--	---	---	---	---	---	--	--	--	--	---	---	--

Referentes para definir calidad educativa en el nivel de sala cuna e ideas sobre su evaluación	Referente que se utiliza		“... han venido familiares, han pasado generaciones en este jardín...”		“Mi hijo mayor estuvo acá, entonces ya tengo una noticia de cómo fue el jardín por mi hijo...”	95	“... tengo otro hijo que también fue a una sala cun a grat uita ...”	“... pregunté acá y recibí bu ena s refer enci as de todo en realidad ...”	“...p orq ue mis sobr inos han esta do acá y me lo han reco men dad o...”	“... yo nunca he visto un maltrato por parte de ellas, una mala palabra, entonces es ome da a mi confianza en ellas, es por eso yo decidí poner a mi hij...	Se coincide en que el referente de calidad educativa es la experiencia propia.	---	Se visualiza una tendencia a considerar referentes subjetivos
--	--------------------------	--	--	--	--	----	--	--	---	---	--	-----	---

			Participantes	<p>“...la com unidad, la familia que es lo más importante, las tías que trabajan en esa sala cuna y los niños...”</p>	<p>“...todas las personas que tienen que ver con el jardín, entre las tías, las personas del aseo, la familia del niño...”</p>	<p>“...que ue los papás juntos con ... yo creo que ahí tiene que haber un esta mento que se enca rgue de definir prim ero las métricas y luego ellos mis mo evaluar ...”</p>	<p>“...el gobi erno, eeh, lo que son así, enca rgados instit ucionales ...”</p>	<p>“...pri mero que todos los papas, los papas, eeh, de parte de la funci ón venir a hacer una inspección ...”</p>	<p>96</p>	<p>“...pr ofeso res, magís ter en educa ción, gente que haga clase en la unive rsidad (...) perso nal del área educa tivo del nivel, en este caso parvu laria (...) perso nas del área de la salud, no sé pu médicos, nutric ionistas, psicólogos (...) relaci onad os, eeh, lo que son así, enca rgados instit ucionales ...”</p>	<p>“...y o la sient o com o de lado s, la com unid ad en sí que es la que usa el servicio obviamen te que aquí la sala cuna eh... y las auto ridades ...”</p>	<p>“... las perso nas que tenga n las facult ades de integr a de ir y toma ndo en cuent a la opini ón de los padre s...”</p>	<p>“...p apas, los papa s, eeh, de parte de la funci ón venir a hacer una inspección, com o se dice, a lo lejos, preguntar le a los apod erados com o es el cuida do de los niños ...”</p>	<p>“...l os apo dera dos, porq ue som os los que usa mos el jardí n, los apo dera dos, las tías, que sean eval uadas, que es súper imp orta nte ...”</p>	<p>Los apoderados coinciden en que los evaluadores de la calidad educativa deben ser las familias, la comunidad y entidades externas.</p>	<p>Dentro de las diferencias se menciona que el personal de la salud, personal del deporte y el personal de la cultura deben evaluar la calidad educativa.</p>	<p>Se tiende a considerar que las familias y el personal del área de la educación son los que deben participar en la evaluación de la calidad educativa.</p>
--	--	--	---------------	---	--	--	---	--	-----------	--	---	--	--	--	---	--	--

			<p>“...Yo creo que un instrumento formal no más, como con estándares de calidad...”</p>		<p>“...Yo creo que tendría que irse generando por ejemplo durante el año, entonces durante el se van definiendo las directrices para el año siguiente... o si es que durante el año igual se puede...”</p>				<p>“...alguna reunión, que le hagan una encuesta...”</p>			<p>La semejanza tiende a considerar como procedimiento la realización de instrumentos de evaluación</p>	<p>Como diferencia se ha observado la realización de períodos de evaluación y estándares de calidad.</p>	<p>La tendencia observada se relaciona a la utilización de instrumentos, para evaluar la calidad educativa de una sala cuna.</p>
--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	--

Dimensiones obstaculizadoras/favorecedoras de calidad educativa en el nivel sala cuna	Factores que constituyen obstáculos en una sala cuna para lograr una educación de calidad		“...las tías que no tienen buen trato con los niños, eso que no tuviera calefacción, las cosas básicas que necesitan...”	“...el maltrato hacia el niño, la desprecocación, que los niños no andan limpios, que no lleguen limpios a la casa, que lleguen cocidos, que no le cambien pañitos...”	“...la proporción de Educadoras por niño, creo que eso puede ser un impedimento...”	“...la disponibilidad de las familias...”	“... yo creo que deberían dar un poco más de recursos para que le llegue más cosas a ellos, juguetes más interactivos, yo creo que eso...”	“... que uno vea que no hay compromiso de parte del personal educativo...”	“...el compromiso de los papás yo creo eso sería el impedimento...”		“...Principalmente que las tías maltraten a los niños, porque el maltrato hoy en día se ve en todos lados...”	“...que no haya inclusión, que sea más fría, que las tías, que no se vean todos parejos como personas...”	La semejanza que se observa indica que los apoderados consideran como obstáculo el maltrato hacia los niños y poco compromiso de las familias.	Se observa como diferencia en relación a los obstáculos, la proporción adulto-niños, poca cantidad de materiales, sala cuna sin inclusión.	La tendencia observada, indica que los apoderados consideran como obstáculos un adulto que no tenga buen trato hacia los niños/as y una familia poco comprometida con sus hijos/as.
---	---	--	--	--	---	---	--	--	---	--	---	---	--	--	---

			<p>“... es importante que los niños de pequeña tra baj en el tema de la inclusión ...”</p>	<p>“... un mayor espacio, como agr and ar más la sala cun a...”</p>	<p>“... ent reg ar edu cac ión en su pri me ra eta pa, den tro de lo que ellos pueden capt ar a su edad ...”</p>	<p>“... que tuv ier a lo nec esa rio par a que me die ran una con fia nza y seg uri dad ...”</p>	<p>“La conf ianz a po, si uno no pue de entr egar le un hijo a cual quie r persona ...”</p>	<p>“... infr aestruct ura, la limpie za, la dec oración, el unif orm e de las tías, la pres entación personal , el reci bimiento, el trat o (...) alimentación , tare as que desa rroll an ...”</p>	<p>“... Yo cre o que se pue de am bie nta r a lo actual ... como lo es ahora no sé las fam ilias ho mo sexuales ...”</p>	<p>“...q ue teng an los resguard os en caso que los niño se caigan, que no se vayan a golpear con algún mue ble ...”</p>	<p>“... que se a inc lusive ...”</p>	<p>La semejanza observada y que se relacionan con factores que contribuyen a mejorar la calidad educativa de una sala cuna, son, el tema de la Inclusión, la infraestructura y confianza.</p>	<p>Como diferencia se observó el plantear temas contingentes en una sala cuna y la presentación personal del equipo educativo</p>	<p>La tendencia se relaciona a una educación inclusiva, la relación entre equipo educativo y familia y el ambiente de la sala cuna.</p>
--	--	--	--	---	--	--	---	---	--	--	--------------------------------------	---	---	---

Matriz Caso 2

Equipo Educativo

Dimensiones	Categoría	Subcategoría	1	2	3	4	5	6	Semejanzas	Diferencias	Tendencias
Dimensiones e indicadores de calidad educativa en el nivel sala cuna	Factores relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje	Tipo de interacciones entre adultos y niños en la sala			“que todos los niños dentro de una sala cuna sean iguales y que dentro de esa sala cuna también se aporte como a la enseñanza del niño, al desarrollo del niño y a las diferentes áreas que uno puede tomar a un niño”...	“yo creo que no olvidarnos que el niño es un ser humano y tratarlo como persona, yo creo que eso es lo más importante, yo creo que esa es la base encuentro yo, entender que el niño escucha, entender que el niño entiende y más que imponer, apoyarlo.”	“Protección, si de todas maneras porque uno hace lazos con los bebés y eso para mí por lo menos, es súper importante...”		Las semejanzas visualizadas son la visión de niño como un ser con igualdad de trato.	Como diferencia se observó la protección hacia el niño y los lazos que se generan con él.	La tendencia se centró en la visión de niño como un ser humano que debe ser tratado o como persona, con igualdad de derecho.

		Características del ambiente de aula	“...yo siento que una sala cuna de calidad incluye varias cosas, primero la infraestructura, un equipo de calidad, tratar de entregar los máximos conocimientos a los niños, incorporar a las familias, trabajar con ellos, capacitar al equipo para ir siendo cada vez mejor y poder entregar un servicio de calidad pedagógica...”	“...un espacio físico y de relaciones, en donde exista participación y se consensuan cuáles serán los objetivos fundamentales...”	“...Un ambiente seguro, me refiero que los niños se encuentren en un lugar más específico y que ellos se puedan realizar y desenvolver de una forma que no sean dañados que no sean discriminados...”	“...que sea un lugar acogedor para los niños...”	“la preocupación del material...”		Se coincide en que se debe tener un ambiente de relaciones afectivas y buenos tratos en el aula.	Dentro de las diferencias se mencionó que debe haber una infraestructura acorde, el equipo educativo debe ser de calidad y debe haber un espacio de participación.	Se visualiza una tendencia en que el ambiente dentro del aula debe ser adecuado para los niños y niñas.
--	--	--------------------------------------	--	---	---	--	-----------------------------------	--	--	--	---

		Participación de otros actores en el proceso educativo	“Debe participar el equipo técnico, la familia, la comunidad. Participan todas las redes que puedan tener...”	“...donde puedan participar todos, donde exista un diálogo, se vaya construyendo, donde se de una reflexión colectiva en torno al beneficio de los niños y las niñas...”	“...que en una sala cuna haya un sociólogo, ustedes de trabajo social, un Kinesiólogo, un fonoaudiólogo...”	“...el equipo interdisciplinario que tenemos acá, acá todos son un aporte...”	Primero personal calificado, los papas, si bien hay algunas excepciones a regla los papas en general dan los mejor y yo creo que ellos obligatoriamente deberían estar, y también los que administran...”		Como semejanza se observó la participación de toda la comunidad educativa.	La diferencia observada se relaciona a la reflexión colectiva por parte de los actores en el proceso educativo	La tendencia se relaciona a la participación de todos/as en el proceso educativo de los niños/as.
Factores relacionados con las características del personal y del establecimiento y sala	Características del personal a cargo de los niños	“Un equipo que se esté capacitando cierto, capacitándose para que podamos entregar las herramientas necesarias para nuestros pequeños...”		“... para eso está la educadora de párvulos, para que ella en el fondo plante los objetivos que tienen que tener los niños...”	“...las educadoras tenemos que tener una actitud positiva frente a tener metas, el cual tengamos las ganas de poder lograr algo...”	“tienen que tener vocación, tiene que amar a los niños tienen que dedicar lo mejor que tienen para ellos...”		Se coincide en que unas de las características del es que plantee objetivos educativos en base al aprendizaje y características de los niños/as	Dentro de las diferencias se menciona que el equipo debe estar capacitado para trabajar con niños y niñas de un nivel sala cuna.	Se visualiza la tendencia de que una de las características del personal educativo es que sean formadoras de aprendizajes adecuados y pertinentes a los niños y niñas	

		Condiciones físicas del establecimiento/sala y su equipamiento	“...que sea muy cerrado todo, sin acceso a nada ...”	“...un espacio que cubra las necesidades básicas de los niños y niñas, que sea seguro y abierto...”	“Para mí una sala cuna de calidad, es algo donde los niños se puedan desenvolver de una manera segura”...	“...tener infraestructura que sea importante, que sea un lugar acogedor para los niños, lo mismo lo de las áreas, donde se puede desarrollar...”	“el lugar físico donde se van recibir, que esté bien implementado...”		Se coincide en que una de las condiciones físicas de la sala es que tenga un espacio donde los niños/as puedan desarrollarse y desenvolverse.	Entre las diferencias que se registran es que se debe tener un espacio acogedor y un espacio cerrado para los niños y niñas.	Se visualiza la tendencia en que una de las características físicas del aula es que los niños y niñas deben tener un espacio seguro y acorde a la edad.
Factores relacionados con la orientación educativa del establecimiento	Concepción educativa que se sostiene		“...para tener una educación de calidad, Trabajar con metodologías que sean acorde a la edad de los pequeños...”			“...una buena educación que sea completa para el niño...”	“Una sala cuna de calidad más que nada tienen que cumplir con los, cumplir y cubrir las necesidades de los niños...”		No se observan semejanzas	Como diferencias se observa la utilización de metodologías acorde a la edad y una educación completa.	No se observan tendencias

Referentes para definir calidad educativa en el nivel de sala cuna e ideas sobre su evaluación	Referente utilizado para definir lo que es calidad educativa	Elementos teóricos como referencia	“...Emmy Pikler...”	“Paulo Freire y su educación popular y seguiría un poco con Humberto Maturana y su biología del amor igual un poco la filosofía humanista creo yo, podría ser Munier (...) la autora Emmy Pikler y los conceptos del curriculum cognitivo ...”				La semejanza se relaciona a referentes teóricos como Emmy Pikler	Las diferencias de referentes teóricos señalan a Paulo Freire, Humberto Maturana, Munier.	Se observa como tendencia que el equipo educativo señala como referente teórico a Emmy Pikler
--	--	------------------------------------	---------------------	--	--	--	--	--	---	---

		Elementos no teóricos (componente más subjetivo)	“... tener la disposición en el fondo, de tu trabajo, de querer trabajar...”		“...Yo creo que el referente es este, jardín infantil dulce angelito...”	“...lo vivo acá, ese es mi referente, lo que vivo acá todos los días...”	“Antes de trabajar aquí trabajé en el cain que tiene que ver con algo de la mujer en la muni de talcahuano trabajé en sala cuna, la directora ahí era la que movía, para mí...”		Se coincide en que el referente para definir calidad es lo vivido dentro del aula y del jardín infantil.	Dentro de las diferencias se menciona la disposición en el trabajo y las vivencias diarias vividas en el aula.	Se visualiza la tendencia en que el referente teórico para definir la calidad es el mismo jardín infantil y lo que se vive diariamente en el.
Ideas sobre la evaluación de calidad educativa de una sala cuna	Participantes	“La educadora, personal externo, también personas que trabajen en el trabajo diario con los niños.”	“...gente que tenga interés de transformar un poco la educación , de ofrecer oportunidades a los niños y niñas “	“...creo yo quienes deberían participar en la evaluación de calidad, principalmente los padres, porque ellos van viendo el desarrollo que va teniendo su hijo...”	“...Todos los que trabajamos acá, la familia, los educadores, los alumnos en práctica, todos tenemos que evaluar...”	“Yo creo que el mejor referente serían los papas...”		Se puede observar como semejanza la participación de las familias, el equipo educativo y la comunidad educativa en la evaluación de calidad educativa.	La diferencia con respecto a la participación en evaluación de calidad, indica que las personas tengan interés en transformar la educación.	Se visualiza una tendencia que relaciona a las familias y educadores en la participación de una evaluación de calidad educativa.	

		Procedimiento							No se observan semejanzas	No se observan diferencias	No se observan tendencias
Dimensiones obstaculizadoras/favorecedoras de calidad educativa en el nivel sala cuna	Factores que constituyen obstáculos en una sala cuna para lograr una educación de calidad		“...Trabajar con gente que no le guste su trabajo , que tenga un mal ambiente laboral, que sea muy estructurado, que no tenga llegada con la familia...”	“...el cierre , la no participación , la no inclusión, la no co-construcción , el no escucharlos por ejemplo, el que no se genere un espacio de participación...”	“...yo creo que el factor socioeconómico...que los niños tengan material correspondiente, entonces muchas sala cuna que se ven limitadas por eso...”	“...el mal carácter, cosas así, que puedan influir más allá en el niño, porque tú ves acá al niño más feliz, trabaja contento, libre y es porque tú tienes la ganas que sea así...”	“Tendría que ser un personal no calificado, personas que trabajen no por vocación ...”		Se coincide en que un mal ambiente laboral y la no inclusión o participación de diferentes actores en el proceso educativo de los niños y niñas se consideran como obstáculos para lograr una sala cuna de calidad.	Dentro de las diferencias se menciona el mal carácter, el factor socioeconómico y la no co-construcción.	Se visualiza como tendencia de que la no participación y la no llegada con la familia, son obstáculos para que una sala cuna sea de calidad.

	Factores que contribuyen a una educación de calidad en la sala cuna	“La acogida, las buenas relaciones con las familias, el equipo técnico también que tenga una buena relación, un buen ambiente laboral...”	“...La afectividad entendiendo o la expresión de las emociones de manera respetuosa y espontánea reconociendo al otro participación. O sea, la gente debería opinar acerca de todo de lo bueno y de lo malo, para que construir...”	“...un tema de infraestructura primero que tal, debe estar adecuado para los niños, el tema de la alimentación, también importante, el tema de que hayan educadora o técnicos u otros profesionales que puedan aportar al desarrollo del niño...”	“...el equipo interdisciplinario...”	“Para mí el personal, bien preparado, consiste de las necesidades de los chiquititos...”		Como semejanza se observa un clima de buen trato, acogida y relaciones que contribuyan a una sala cuna de calidad	Como diferencia se observa la infraestructura adecuada que debe tener una sala cuna, la alimentación que se le entregue a los niños/as y un equipo interdisciplinario.	Como tendencia se observan las buenas relaciones que deben existir entre equipo educativo y niños/as y familia.
--	---	---	---	---	--------------------------------------	--	--	---	--	---

Padres y Madres

Dimensiones	Categoría	Subcategoría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Semejanzas	Diferencias	Tendencias
Dimensiones e indicadores de calidad educativa en el nivel sala cuna	Procesos de enseñanza y aprendizaje	Tipo de interacciones entre adultos y niños en la sala			“...eso es lo que yo siento que hace una buena sala cuna, no solo ayudar al hijo sino también a la familia...”	“...ha y bastante cercana con las tías y las educadoras en general...”		“...eso destaco de esta sala cuna se trabaja a la par...”		“...me siento confiada que mi hija queda en buenas manos...”			Como semejanza se observó una relación cercana entre equipo educativo y familia.	No se observaron diferencias	Como tendencia se observó que existe una relación socio-emocional entre familia y equipo educativo.

		Características del ambiente del aula	<p>“... El ambiente (...) que tengo muchas cosas como para no sé, cosas de rompecabezas, juguetes que sean interactivos para los niños...”</p>	<p>“...papás y mamás somos parte de este espacio (...) poder entrarlos, si queremos quedar un rato, si queremos jugar, amantarlos, etc...”</p>	<p>“...las tías cantan, hay música, se ven un ambiente sereno...”</p>		<p>“...compartir de forma sana y entendiendo la relación que tienen los niños entre sí al momento de jugar y aprender...”</p>	<p>“...El ambiente que tiene la sala cuna, hablo de este, de relaciones interpersonales entre tíos, la directora, apoderados, los niños con las tías...”</p>		<p>“Que tengan material de estimulación y cumpla una función de educación hacia los niños y niñas más que cuidarlos...”</p>	<p>“... aprendizaje integral, no solamente aprende cosas didácticas sino que también desarrollan con los demás niños, el desarrollo socio cultural...”</p>	<p>“donde mi hijo pueda desarrollarse en un ambiente sano, amable, acogedor y seguro...”</p>	<p>Como semejanza se observó un ambiente enriquecido en el cual niños y niñas se puedan desarrollar de manera segura, en un ambiente y con materiales interactivos.</p>	<p>Como diferencia se observó un ambiente donde se generen buenas relaciones y el aprendizaje se genere a través del juego</p>	<p>Como tendencia se observó que los padres consideran que el ambiente debe ser grato, seguro y con materiales que permitan estimular a los niños y niñas.</p>
--	--	---------------------------------------	--	--	---	--	---	--	--	---	--	--	---	--	--

	Factores relacionados con las características del personal y del establecimiento y sala	Condiciones físicas del establecimiento y su equipamiento		<p>“...si bien la sala cuna está equipada le faltan cosas, igual es chiquitita (...) el área del descanso, del juego, el área de las plantas...”</p>		<p>“...seguridad en cuanto al lugar...”</p>	<p>“...Que sea más amplia...”</p>	<p>“Que cuente con las medidas de seguridad.”</p>		<p>“...infraestructura adecuada, espacios abiertos y cerrados adecuados para los niños...”</p>	<p>Como semejanza se observó que los padres consideran que la infraestructura de la sala debe ser segura y con espacios amplios.</p>	<p>No se observaron diferencias.</p>	<p>Como tendencia se observó que para los padres la infraestructura debe ser segura y amplia para los niños y niñas.</p>
--	---	---	--	--	--	---	-----------------------------------	---	--	--	--	--------------------------------------	--

		Características del personal a cargo de los niños	“... que los niños están permitiendo todo el día a su desarrollo y que permite que su mente se abra y no se cierre...”	“...se ocupan estas estrategias que permiten que sean de acuerdo a su desarrollo y que permita que su mente se abra y no se cierre...”	“...do nde las educadoras y las tías en general se preocupan al cien por ciento de las necesidades de los niños...”	“...que el niño se puede desarrollar cognitivamente personalmente...”	“...la metodología es súper importante respetar los momentos, cuando este sea preciso su momento no obligar sino cuando él quiera, no bajo pautas y escalas...”		“Profesionales con título y que las fueran comprometidas.”	“... un equipo multidisciplinario...”	“...un modelo educativo distinto de lo tradicional...”	Como semejanza se observó que los padres consideraron dentro de los aspectos pedagógicos el trabajo con metodologías distintas.	Como diferencia se observó que los padres consideraron en relación a los aspectos pedagógicos el cubrir necesidades, los tipos de estrategias y metodologías educativas a utilizar y profesionales con título y multidisciplinario a cargo de los niños y niñas.	Como tendencia se observó que los padres señalan la utilización de metodologías distintas como aspecto pedagógico.
--	--	---	--	--	---	---	---	--	--	---------------------------------------	--	---	--	--

Referentes para definir calidad educativa en el nivel de sala cuna e ideas sobre su evaluación	Referente que se utiliza		“...a quí me habí an dad o una bue na refer enci a de las tías, que eran cari ñosa s com o que eran cáli das en el amb ient e ...”	“...creo que la sala cuna debe contar con metodo logías que sean de acuerdo al ciclo vital que se encuent ran nuestro s hijos... ”							“... Por que con ozc o (...) y sé lo que hac e y me gus ta, y qui ere dec ir que es má s inte gra l que otr as sal as cun as ...”	“...p or la visió n que tiene la Direc tora ...”	Como semejanza se observó que la familia tiene como referencia la visión y/o el trabajo de la directora de la sala cuna.	Como diferencia se observó que la familia señala como referente subjetivo la utilización de metodologías acordes al ciclo vital de los niños y niñas y buenas opiniones acerca del equipo educativo de la sala cuna.	Como tendencia se observó que la familia tiene como referente la metodología de trabajo de la directora.

		Participantes	“Los padres y los docentes”.	“...Nosotros los papás, no nos podemos dejar marginados en cuanto lo que queremos y creemos que es calidad para nuestros hijos, si pueden ser expertos también, las educadoras de párvulos y las técnicas también, creo que es importante involucrar...”	“...los padres y los apoderados tiene que decir que es una sala cuna...”	“...los padres, madres y educadoras, todos los que participan o deberían participar en la educación de los niños...”	“...creando una verdadera comunidad educativa fomentado desde la participación activa de los padres y madres.”	“...Los apoderados, siempre priorizo los apoderados, y también la deam o la junji, nose por ejemplo que se evalué y que este en una escala pública...”	“...Los padres, los vecinos, las tías y la directora...”	“Los padres y los profesionales porque son ellos los que estudian y aportan más en la evaluación de los niños y niñas.”	“... El equipo de cuidadores de niños y niñas en las salas cunas. Profesiones actualizadas en la educación parvularia así también profesionales de la salud especializados en niños...”	Como semejanza se observó que los participantes de la evaluación de la calidad educativa deben ser padres, madres y equipo educativo del nivel.	Como diferencia se observó que los participantes de la evaluación de la calidad educativa debe ser la DAEM y la JUNJI	Como tendencia se observó que los participantes de la evaluación de la calidad educativa debe ser la familia y el equipo educativo.
--	--	---------------	------------------------------	--	--	--	--	--	--	---	---	---	---	---

		Procedimiento											No se observaron semejanzas.	No se observaron diferencias.	No se observaron tendencias.
Dimensiones obstaculizadoras/favorecedoras de calidad educativa en el nivel sala cuna	Factores que constituyen obstáculos en una sala cuna para lograr una educación de calidad		“... Un impedimento yo creo que va en el tema como la directora del jardín o de la sala cuna, que ella lo mejor tenga otra met		“... que no haya participación de los apoderados, y que no todo se centre en las educadoras, que el lugar no sea propicio para realizar las actividades, que no hayan elementos necesarios para trabaj			“... Bueno, la burocracia, por ejemplo la sala cuna podría estar al día, pero el DAEM la JUNJI los tramita y eso demora, son las trabancas...”	“... Que las tías no se preocupan del cuidado de los niños...”	“La falta de personal, porque a veces hay un técnico y queda sola con cuántos niños.”	“... Que no participen directamente o el gobierno, el problema es que no ven el problema, a lo mejor lo ven identificado, están		No se observan semejanzas	Se observan como diferencias, el cambio de metodología dentro de la sala cuna, la poca participación de la familia, la burocracia entre jardín e institución, la falta de preocupación y coeficiente técnico y la no participación directa del gobierno con el jardín.	No se observan tendencias.

			odol ogía ..."		ar, eso creo es lo princi pal... "						co mo esa per spe ctiv a de afu era ..."				
--	--	--	----------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

	Factores que contribuyen a una educación de calidad en la sala cuna		“...enfocarse en la cosa de desempeño, los talentos, el fortalecimiento de todas esas cosas que tienen buenas cosas, los niños, fortalecimiento de sus deseos...”	“...las niñas son principales y luego el tema de educación, por ejemplo, yo creo que aquí como que nos saltamos un poco para que le enseñe si no para que le enseñe a desenvolverse durante la jornada que estén acá...”	“...hermanitas para que los niños pudieran desarrollarse en el ambiente, eh, en la parte de jugar, porque si bien la sala cuna está equipada le faltan cosas, igual está chiquitita, ...”	“...tener más aporte económico, si está el problema económico solución o ya hay un gran avance...”	“...Participación activa en educación de nuestros hijos/as es como padres y madres...”	“...Yo creo que con más participación de los papas, podría avanzar el tema de esta sala cuna...”	“...Que sea más amplia y con más niveles para que mi hija siga en el jardín...”	“...Sin duda la participación directa del gobierno, si bien el gobierno no controla la inspección pero no hay conexión directa...”	Como semejanza se observó que los factores que contribuyen a una educación de calidad en una sala cuna es la participación de la familia.	Como diferencias se observó que los factores que contribuyen a una educación de calidad es la infraestructura, el desarrollo de los talentos y el aporte económico dentro de la sala cuna.	Como tendencia se observó que para la familia una sala cuna de calidad se relaciona a la participación que éstos mismo tienen en una sala cuna.
--	---	--	---	--	---	--	--	--	---	--	---	--	---