



Estándares de oportunidades de aprendizaje en Educación Parvulario: Evidencia comparada

Estándares de oportunidades de aprendizaje en Educación Parvulario: Evidencia comparada

Informe Final, 20 de marzo 2017

Proyecto No 69333- “Apoyo a la consolidación de las funciones del Ministerio de Educación en el marco de la implementación de la nueva institucionalidad educativa para la promoción de una educación de calidad para todos”

Índice

Introducción	9
I. DISEÑO DEL ESTUDIO	10
1. Antecedentes	10
2. Objetivos del estudio.....	14
3. Metodología del estudio	16
II. ONCE CASOS DE ESTUDIO NACIONAL E INTERNACIONALES	22
Australia: “Buscando asegurar estándares de calidad en diversos contextos de primera infancia”	23
1. Sistema de Educación Parvularia	24
1.1. Contexto general del país.....	24
1.2. Caracterización del sistema de Educación Parvularia	24
1.3. Currículum	29
2. Concepto de calidad de la educación y estándares de oportunidades de aprendizaje	31
2.1 Concepto de calidad de la educación.....	31
2.2 Estándares de Calidad	32
3. Modelo de aseguramiento de la calidad	37
3.1 Visión global del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.....	37
3.2 Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.	41
5. Lecciones aprendidas	48
5.1. Avances y Fortalezas	49
5.2. Puntos críticos y debilidades.....	51
6. Síntesis	55
Brasil: “Mejorando la calidad desde las capacidades internas de las instituciones”	62
1. Sistema de Educación Infantil por país.....	63
1.1 Contexto general de país.....	63
2. Concepto de calidad de la educación y estándares de oportunidades de aprendizaje	73
2.1. Concepto de calidad de la educación.....	73
2.2. Estándares de calidad.....	76
3. Modelo de Aseguramiento de la Calidad	87
3.1. Visión global del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.....	87

3.2 Componentes del Modelo de Aseguramiento de la Calidad.....	88
3.3. Asesoría y acompañamiento	91
4. Modelos de Calidad de la Gestión Educativa	92
5. Lecciones, Puntos Críticos y Debates respecto al modelo	94
5.1. Lecciones y fortalezas.....	94
5.2. Debates, puntos críticos y desafíos del modelo.....	98
6. Síntesis	105
7. Fuentes	106
Chile: “Instalación de una nueva institucionalidad para la Educación Parvularia y Desarrollo de un Plan Nacional de Aseguramiento de la Calidad”	111
1. Sistema de Educación Parvularia	112
1.1 Contexto general de país: hitos de cambio durante 2015 - 2016.....	112
1.2 Caracterización del sistema de educación parvularia	113
1.3 Currículum	116
1.4 Autorización Normativa y Reconocimiento Oficial.....	116
2. Concepto de calidad de la educación y estándares de oportunidades de aprendizaje	118
2.1. Concepto de calidad de la educación.....	118
2.2. Estándares de calidad	120
3. Modelo de Gestión de la Calidad en Educación Inicial	125
3.1. Visión global del Modelo de Gestión de la Calidad	125
4. Modelos de Calidad de la Gestión Educativa	132
4.1 Análisis de la articulación y gestión del modelo con otros componentes.	132
5. Debates y Lecciones Aprendidas	134
5.1 Fortalezas y contribuciones del modelo.....	134
5.2. Debates, puntos críticos y desafíos del modelo.....	135
6. Síntesis	136
Colombia: “Garantizar calidad: transitando desde el cuidado hacia la educación con un foco comprehensivo”	138
1. Sistema de Educación Parvularia	139
1.1. Contexto general del país.....	139
1.2 Caracterización del sistema de Educación Parvularia	139
1.3. Currículo	144

2. Concepto de calidad de la educación y estándares de oportunidades de aprendizaje	148
2.1 Concepto de Calidad de la Educación	148
2.2. Estándares de Calidad	149
3. Modelo de aseguramiento de la calidad	159
3.1. Visión global del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.....	159
3.2. Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad	160
4. Modelo de gestión de la calidad educativa en educación parvularia	162
5. Lecciones, Puntos Críticos y Debates respecto al modelo	163
5.1. Lecciones y fortalezas.....	163
5.2. Debates y puntos críticos	165
6. Síntesis	166
7. Fuentes	167
Inglaterra: “Alta autonomía y mínimo apoyo: Un sistema regulado por las fuerzas del mercado”	179
1. Sistema de Educación inicial	180
1.1 Contexto general del país	180
1.2 Caracterización del sistema de Educación inicial	181
1.3 Currículum	186
2. Concepto de calidad de la educación y estándares de oportunidades de aprendizaje	193
2.1 Concepto de Calidad de la Educación.....	193
2.2 Estándares de Calidad.....	197
3. Modelo de aseguramiento de la calidad	208
3.1 Visión global del Sistema de Aseguramiento de la Calidad	208
3.2 Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.....	212
4. Modelo de gestión de la calidad educativa en Educación inicial.....	224
5. Lecciones aprendidas.....	227
5.1 Avances y fortalezas	227
5.2 Puntos críticos y aspectos a mejorar.....	229
6. Síntesis	235
7. Fuentes	236
Irlanda: “El desafío de coordinar iniciativas y recursos para asegurar la calidad de los servicios para la primera infancia”	243

1. El Sistema de Educación Parvularia.....	244
1.1. Contexto general del país.....	244
1.2. Caracterización del sistema de educación inicial.....	244
1.3 Curriculum.....	248
2. Concepto de calidad de la educación y estándares de oportunidades de aprendizaje	249
2.1. Concepto de calidad de la educación.....	249
2.2. Estándares de calidad.....	250
3. Modelo de Aseguramiento de la Calidad	253
3.1. Visión global del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.....	253
3.2 Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad	256
3.3. Cambios en el modelo.....	258
4. Modelos de Calidad de la Gestión Educativa	259
4.1 Análisis de la articulación y gestión del modelo con otros componentes.	259
5. Debates y Lecciones Aprendidas.....	262
5.1. Fortalezas y contribuciones del modelo	262
5.2. Debates, puntos críticos y desafíos del modelo.....	263
6. Síntesis.....	264
7. Fuentes	266
Israel: “Amplia cobertura y alta segmentación social, étnica y religiosa”	269
1. Sistema de Educación Parvularia	269
1.1. Contexto general del país.....	269
1.2. Caracterización del sistema de educación inicial.....	271
1.3. Currículo	281
2. Concepto de calidad de la educación y estándares de oportunidades de aprendizaje	282
2.1 Concepto de calidad de la educación.....	282
2.2. Estándares de calidad.....	282
3. Modelo de aseguramiento de la calidad.....	285
3.1. Visión global del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.....	285
4. Modelo de gestión de la calidad educativa en educación parvularia	286
5. Lecciones, Puntos Críticos y Debates respecto al modelo	289
5.1. Lecciones y fortalezas.....	289
5.2. Debates y puntos críticos	289

6. Síntesis	290
7. Fuentes	293
Massachusetts - Estados Unidos: “Creación de un Sistema de Clasificación y Mejoramiento de la Calidad de la Educación Inicial de Participación Voluntaria”	295
1. Sistema de Educación Parvularia	296
1.1 Contexto general de país/región.....	296
1.2 Caracterización del sistema de educación parvularia	296
1.3 Currículum	298
2. Concepto de calidad de la educación y estándares de oportunidades de aprendizaje	300
2.1. Concepto de calidad de la educación.....	301
2.2. Estándares de calidad.....	301
Principales cambios en el tiempo de los estándares de calidad	305
3. Modelo de Aseguramiento de la Calidad en Educación Inicial	306
3.1. Visión global del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.....	306
3.2 Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad	308
4. Modelos de Calidad de la Gestión Educativa	311
4.1 Análisis de la articulación y gestión del modelo con otros componentes.	311
5. Debates y Lecciones Aprendidas	314
5.1. Fortalezas y contribuciones del modelo	314
5.2. Debates, puntos críticos y desafíos del modelo.....	315
6. Síntesis.....	318
Nueva Zelanda : “Promoviendo la auto-evaluación y la diversidad”	322
1. Sistema de Educación Parvularia	323
1.1. Caracterización del país.....	323
1.2. Caracterización del sistema de educación parvularia	323
1.3. Currículo	328
2. Concepto de calidad de la educación y estándares de oportunidades de aprendizaje	329
2.1. Concepto de calidad de la educación.....	329
2.2. Estándares de calidad.....	330
3. Modelo de Aseguramiento de la Calidad	338
3.1. Visión global del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.....	338
3.2. Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad	340

4. Modelos de calidad de la gestión educativa de educación parvularia	346
5. Lecciones aprendidas	350
5.1. Avances y Fortalezas	350
5.2. Puntos Críticos y debilidades	352
6. Síntesis.....	353
Ontario, Canadá: “Aseguramiento de la calidad: El foco puesto en el aula”	356
1. Sistema de Educación Parvularia por país.....	356
1.1. Contexto general del país y del sistema educativo en general.....	356
1.2. Caracterización del sistema de educación parvularia	357
1.4. Reformas relevantes en el último periodo.....	362
1.5. Currículo	364
2. Concepto de calidad de la educación y Estándares de oportunidades de aprendizaje	366
2.1. Concepción de la calidad en educación inicial	366
2.2. Enfoque y descripción de los estándares de calidad.....	366
2.3. Metodología de construcción de los estándares/ principios de calidad.....	368
3. Modelo de aseguramiento de la calidad de educación inicial	368
3.1 Visión global	368
3.2 Componentes del SAC	371
4. Modelos de calidad de la gestión educativa de educación parvularia	377
5. Lecciones aprendidas	378
5.1. Avances y fortalezas	378
5.2. Puntos críticos y debilidades	380
5.3. Recomendaciones	382
6. Síntesis.....	383
Suecia: “Un modelo de aseguramiento con foco en los profesionales y la comunidad local”	390
1. Sistema de Educación Parvularia	391
1.1. Contexto general de país.....	391
1.2. Caracterización del sistema de Educación Parvularia	393
1.3. Currículum	395
2. Concepto de calidad de la educación y estándares de oportunidades de aprendizaje	400
2.1 Concepto de Calidad de la Educación	400
2.2 Estándares de Calidad	404

3. Modelo de Aseguramiento de la Calidad	410
3.1. Visión global del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.....	410
3.2. Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.	415
4. Modelo de gestión de la calidad educativa en educación parvularia	426
5. Lecciones aprendidas	431
5.1 Avances y fortalezas	431
5. 2 Puntos críticos y aspectos a mejorar.....	434
7. Fuentes	446
III. ANÁLISIS COMPARATIVO	452
IV. RECOMENDACIONES	469

Introducción

El presente informe expone los resultados finales y conclusiones del estudio “Estándares de oportunidades de aprendizaje en Educación Parvularia: Evidencia comparada”. El estudio tiene como objetivo general analizar y comparar los estándares de calidad (también llamados “estándares de oportunidades de aprendizaje”) y los modelos de aseguramiento de la calidad para el nivel de Educación Parvularia en Chile y otros diez países o estados; los cuales son: Australia, Brasil, Colombia, Inglaterra, Irlanda, Israel, Nueva Zelanda, Massachusetts (EEUU), Ontario (Canadá) y Suecia.

Los casos de estudios en cada país se realizan en base a análisis documental (documentos de gobierno, informes de estudios, artículos, datos estadísticos, entre otros) y entrevistas individuales y/o grupales a: académicos, *policy makers*, funcionarios que trabajan en el Estado central o local, miembros de organizaciones del tercer sector que hayan participado en la elaboración de los estándares de calidad y/o modelo de aseguramiento de la calidad, y agentes que hayan participado de la implementación del modelo en centros infantiles (tales como: directivos, agentes educativos, apoderados). En los casos de Australia, Brasil, Inglaterra y Suecia, por medio de visitas en terreno, se realizó una investigación con mayor profundidad, en cuanto al proceso de construcción de los estándares de calidad. En total el estudio involucró el análisis de sobre 80 documentos, 12 entrevistas grupales y 55 entrevistas en profundidad.

En cada país se estudia el sistema de educación inicial; el concepto y los estándares de calidad; el sistema aseguramiento de la calidad y el modelo de gestión educativa. Se ofrece de esta manera una síntesis por país que enfatiza los sellos y enfoques de cada caso, los avances y contribuciones, como también los debates, puntos críticos y “lecciones aprendidas”. A partir de los resultados, se entregan recomendaciones para el desarrollo de los estándares indicativos de desempeño para la Educación Parvularia en Chile.

I. DISEÑO DEL ESTUDIO

1. Antecedentes

La Relevancia de Asegurar la Calidad en Educación Inicial

En un escenario internacional donde los sistemas educativos han tendido a diversificarse y descentralizarse surge la pregunta sobre cómo regular la calidad educativa sobre una heterogénea y dispersa red de proveedores públicos y privados. Como respuesta, los Estados, a pesar de haberse desprendido en su mayoría de la administración directa y centralizada de las instituciones educativas, han diseñado nuevos mecanismos para orientar los sistemas educativos, usualmente, por medio de medidas de estandarización, evaluación y rendición de cuentas (Falabella, 2014; Falabella y de la Vega, 2016).

Estas reformas han sido ampliamente discutidas y existe avanzada investigación al respecto a nivel escolar. No obstante, existe escasa atención sobre estas políticas impartidas a nivel de educación inicial (OECD, 2015).

Sólo en los últimos 20 años, existe la conciencia que la primera infancia es crítica para el desarrollo y aprendizaje humano (Shonkoff & Phillips, 2000). Los avances en las neurociencias justifican la necesidad de proveer espacios e interacciones enriquecidas a los niños y niñas menores de seis años. Esta evidencia cambió la percepción social de la primera infancia y también del rol de la educación inicial.

Si bien la educación en la primera infancia ha sido parte del proceso educativo en el mundo occidental durante más de 150 años, su énfasis y el papel que ha jugado han ido cambiando durante este tiempo. En un primer momento, los programas de primera infancia eran lugares donde los niños iban a ser cuidados y protegidos, pero posteriormente pasaron a ser espacios donde los niños iban a socializar con otros niños, y en el último tiempo, se resignificaron como lugares donde se les proporciona a los párvulos una amplia gama de oportunidades para jugar, aprender y desarrollarse. El énfasis ha cambiado, de espacios donde se priorizaba el cuidado infantil a espacios donde se promueve la educación y el desarrollo integral de los niños y niñas.

Considerando que existía la visión que los programas infantiles tenían como objetivo principal el cuidado, las regulaciones de estos programas no consideraban los componentes educativos. La dependencia administrativa de estos programas en muchos países no estaba en los Ministerios u oficinas de educación, sino más bien en los Ministerios sociales, de infancia u oficinas de la mujer. El cambio de objetivo de los programas de cuidado infantil en las últimas décadas ha llevado a la reorganización de la institucionalidad en muchos países, a cambios en las regulaciones y a la necesidad de establecer un currículo que se

inicie desde los primeros meses de vida, junto a definiciones de calidad, estándares y mecanismos de evaluación.

Además, dado que, los programas de cuidado infantil han buscado históricamente dar respuesta a las necesidades de los padres y a sus horarios laborales, han existido múltiples tipos y modalidades programáticas, con un mayor predominio desde el sector privado, con baja regulación estatal y con una alta oferta de modalidades informales. La diversidad de los programas ha generado usualmente sistemas fragmentados, con múltiples proveedores y muy difíciles de unificar.

Las medidas orientadas a asegurar la calidad funcionan bajo la hipótesis que, a mayor calidad del programa, mayor beneficio para los niños y niñas. Hoy en día, esta hipótesis está apoyada por múltiples estudios (Magnuson et al., 2004; Ramey y Ramey, 2006; Barnett, 2008; Hill, Brooks-Gunn y Waldfogel, 2003) que demuestran que los programas de calidad pueden impactar el aprendizaje de los niños y niñas, en el corto plazo, ayudándolos a estar mejor preparados para entrar a la escuela, y en el largo plazo, obteniendo mejores resultados académicos y sociales que niños y niñas que asistieron a programas que no eran de calidad o a aquellos que no asistieron. Como evidencia contamos tanto con estudios internacionales (Barnett, 2008; Hill et al, 2003) como con estudios que dan cuenta de los efectos positivos de los programas nacionales (Contreras, Herrera y Leyton, 2007; Cortázar, 2015)

Teniendo en cuenta de que en las últimas tres décadas, el acceso al nivel parvulario ha aumentado de manera exponencial en el mundo, además de los avances en la neurociencia y los estudios sobre los impactos positivos de programas de calidad, la calidad de la educación inicial empieza a constituirse como un desafío en la agenda política de diversos países. También es importante mencionar que a nivel comparativo Chile presenta bajos niveles de calidad, por lo que en este momento el gran desafío es mejorar la calidad de los servicios (Rivera, Faverio, Cortázar y Vielma, 2014).

En Chile, desde mediados de los años 90s, se han diseñado un conjunto de políticas que han derivado en lo que se llama “Sistema de Aseguramiento de la Calidad” (SAC). En la literatura internacional esta ola de políticas de “aseguramiento” ha sido definida de distintas maneras, como “políticas de *accountability*”, “reformas basadas en estándares”, “políticas de responsabilización con altas consecuencias”, “nueva gestión pública”, entre otras.

Desde este enfoque, se entiende que hay un “circuito virtuoso de mejora”, que contiene i) definición de estándares de calidad, ii) un diagnóstico y plan de mejora en cada establecimiento educativo, iii) recursos de apoyo y asesoría técnica iv) monitoreo, evaluación e inspección externa, v) información y libre elección de padres/madres, y vi) rendición de cuentas de los establecimientos. Se espera que este *encadenamiento de medidas* sirva como mecanismo de regulación estatal sobre una red de diversos proveedores públicos y privados.

Ya en el año 2005 se comenzó a perfilar de modo más claro este enfoque en la política educativa del sistema escolar chileno con el “Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar”, conocido como SACGE. Desde esa época, el sistema de aseguramiento se definió como: *“Un conjunto coordinado de componentes, fases y dispositivos orientados a generar condiciones para el mejoramiento continuo de los procesos de gestión al interior de cada establecimiento”* (MINEDUC, 2006). Se buscaba promover en las escuelas, desde la política pública, *“características presentes en escuelas efectivas y sustentarlas en el tiempo”* (MINEDUC, 2006, p. 8), involucrando *“sistematicidad de sus acciones, despliegue de sus sistemas a nivel institucional, orientación a metas, revisión y mejoramiento permanente, y evaluación de resultados e impacto de sus sistemas”* (p. 9).

En Educación Parvularia es posible observar iniciativas en el sistema público que también van en esta línea de la responsabilización. Tanto en Fundación Integra como en la Junta Nacional de Jardines Infantiles –JUNJI- han implementado sus propios sistemas de aseguramiento. El “Sistema de Aseguramiento de la Calidad Asociado a Incentivos” (SACI) de Fundación Integra y el “Sistema de Evaluación Integral de la Calidad de la Educación Parvularia” (SEICEP) de JUNJI han tenido como objetivo el monitorear la calidad de los programas y crear mecanismos para promover el mejoramiento de éstos. También, ha habido otras instituciones como la Fundación Chile y la Fundación Hogar de Cristo que han desarrollado modelos de monitoreo de calidad.

Este enfoque de gestión y mejora escolar en educación parvularia evolucionaron con la Ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media (Ley Nº 20.529/2011), la cual tiene por objeto *“propender a asegurar la equidad, entendida como que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad”* (Artículo 1º). Por medio de esta Ley se expanden y profundizan estas políticas de aseguramiento de la calidad. Esta ley incluye los tres niveles de educación, y crea la Superintendencia de Educación Parvularia y la Agencia de la Calidad.

La Ley otorga un marco general, pero actualmente el país se enfrenta al desafío de diseñar con mayor especificidad el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) en los niveles de educación parvularia. **Es por ello que este estudio emerge como tan significativo para contribuir a pensar: ¿Cuál es la definición que queremos usar en Chile de calidad de educación parvularia?; ¿Cuáles serán los estándares más pertinentes y relevantes?; ¿Qué enfoque de aseguramiento de la calidad es el que mejor responde a las necesidades y valores de nuestro país?**

El presente estudio, desde una visión internacional comparada, espera ser un aporte en esta discusión para informar el desarrollo e implementación del nuevo sistema de aseguramiento de la calidad en educación parvularia.

Glosario

Sistema o modelo de aseguramiento de la calidad educativa (SACE): Un conjunto de medidas enlazadas que espera movilizar en los actores involucrados acciones para el logro de determinados estándares y resultados preestablecidos. La expectativa es orientar un conjunto de instituciones educativas, de diferentes administradores, hacia metas comunes. Involucra una combinación de estrategias, fases y dispositivos, que incluye usualmente - aunque con variaciones- los siguientes componentes: i. estándares de calidad, ii. evaluación estandarizada, por medio de instrumentos, tales como: reporte de autoevaluación, observación externa, encuestas a apoderados, pruebas de aprendizaje, entre otros; iii) metas/indicadores nacionales y planificación institucional; iv. supervisión y asesoría (según necesidades y nivel de desempeño); v. mecanismos para informar a padres y a la comunidad del desempeño de la institución educativa; vi. consecuencias según resultados (por ej.: bonos salariales, prestigio institucional, mantención o suspensión de la subvención estatal).

Sistema o modelo de gestión de la calidad educativa (SGCE): Refiere a componentes similares al SAC para direccionar el trabajo conjunto de una institución hacia estándares establecidos. El objetivo está centrado en mantener el nivel de la calidad esperado en las distintos componentes y etapas del trabajo pedagógico. Se espera un *circulo virtuoso* entre la evaluación y la planificación para la mejora institucional. La principal diferencia con el SAC, es que generalmente el término SGCE se utiliza para el diseño e implementación a nivel micro, por ejemplo, dentro de un municipio, fundación o establecimiento; mientras el SAC refiere usualmente a un sistema a nivel de estado o nación.

Estándares de calidad educativa: Son constructos de referencia que reflejan las expectativas deseables del proceso educativo y sus resultados. Los estándares son de carácter público, señalan metas comunes y orientan el sistema hacia su mejoramiento continuo. Sirven de base para definir criterios de evaluación, por ello deben ser comprensibles y observables. Puede hacer referencia a distintos ámbitos: aprendizajes logrados de acuerdo al curriculum nacional; prácticas y conocimiento de los profesionales de la educación; gestión educativa y trabajo con la comunidad; infraestructura, materiales y ambiente educativo.

Estándares de oportunidad de aprendizajes: Refiere también a constructos teóricos respecto a lo deseable para un sistema o conjunto de instituciones educativas. La diferencia está en que generalmente el uso de este concepto pone énfasis en las condiciones estructurales de calidad y del proceso pedagógico, y no en los resultados de aprendizaje. De este modo, se destaca la importancia del proceso pedagógico y las oportunidades de aprendizaje de calidad, respetando los distintos ritmos de desarrollo y aprendizajes de los párvulos.

* En el presente informe se utiliza el concepto *estándares de calidad* indistintamente a los enfoques y modelos de cada país.

2. Objetivos del estudio

Objetivo general:

Analizar y comparar los estándares de oportunidades de aprendizaje (o estándares de calidad) y los modelos de aseguramiento de la calidad para el nivel de educación parvularia en Chile y otros diez países o estados (Australia, Brasil, Canadá-Ontario, Colombia, Estados Unidos-Massachusetts, Inglaterra, Irlanda, Israel, Nueva Zelanda, Suecia).

Objetivos Específicos:

1. Caracterizar el **sistema de Educación Parvularia** en Chile y en los otros países pertenecientes al estudio (institucionalidad, enfoque curricular, sistema de financiamiento, recientes reformas, etc.) para comprender las decisiones de las políticas públicas adoptadas.
2. Describir el **concepto de calidad** que sustenta el sistema de aseguramiento de la calidad de cada país o estado perteneciente al estudio.
3. Describir, en cuatro países de profundización, la metodología para la construcción del concepto de calidad, los actores consultados y la caracterización del niño/a que se quiere formar.
4. Describir los **sistemas de aseguramiento de la calidad** de educación parvularia de los países pertenecientes al estudio (ello incluye: principios y propósitos del sistema, mecanismos de evaluación, consecuencias asociadas a los resultados obtenidos, instituciones a cargo del proceso, entre otros).
5. Describir, en cuatro países de profundización, los instrumentos y procedimientos de evaluación de desempeño, proceso y/o resultados; los fundamentos que sustentan la decisión de evaluarlos o no hacerlo; la continuidad y articulación pedagógica con el nivel educativo siguiente; y la articulación con otros instrumentos que promueven la calidad.
6. Describir y analizar los **modelos de calidad de la gestión** educativa de educación parvularia de los países pertenecientes al estudio. (Ello incluye la vinculación del modelo de calidad con el currículum, los estándares nacionales y el concepto de calidad).
7. Describir y analizar los **estándares de oportunidades de aprendizaje** de educación parvularia de los países o estados pertenecientes al estudio. (Ello incluye el número de estándares; categorías evaluativas; formato de redacción de los estándares; formato de redacción de rúbricas; uso de ejemplos).
8. Describir y analizar, en cuatro países de profundización, la **articulación del modelo de calidad** (estándares y dimensiones evaluadas) con los niveles educativos siguientes y los

fundamentos del diseño, el sistema de seguimiento y evaluación nacional y los mecanismos de apoyo y acompañamiento a los equipos educativos.

9. Describir los **métodos de verificación de la información** para todos los países o estados pertenecientes al estudio. (Ello incluye; visitas evaluativas, tipo de retroalimentación a los establecimientos, usos y consecuencias de los resultados, criterios de selección de los establecimientos evaluados).

10. Describir y comparar las **evaluaciones de impacto** realizadas a los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia y/o a los estándares de oportunidades de aprendizaje en los países o estados del estudio.

11. Analizar comparativamente la información recopilada de los países o estados del estudio, con el objetivo de obtener lecciones para el sistema chileno, teniendo en cuenta la aplicabilidad de las experiencias internacionales en nuestro país.

12. Proponer **recomendaciones** para el diseño del modelo de aseguramiento de la calidad para la Educación Parvularia en Chile, que incluya: orientaciones para la definición de estándares, mecanismos e instrumentos de evaluación de la calidad, articulación del modelo con el nivel de educación básico, modos de comunicar los resultados evaluativos y consecuencias asociados, sistemas de retroalimentación y apoyo a los establecimientos.

3. Metodología del estudio

El estudio utiliza la metodología de casos de estudio en once países seleccionados. Esta indagación busca comprender los contextos particulares de cada país, los enfoques de cada modelo de aseguramiento y sus componentes e instrumentos específicos. La investigación se realizó en base a entrevistas a expertos en el tema, análisis de documentos oficiales, informes y resultados de estudios en los países y datos secundarios disponibles. Además, en cuatro países se desarrolló un estudio en profundización donde se realizó un trabajo en terreno entrevistando individual y grupalmente a diversos actores involucrados en la temática. A continuación, se entrega una breve reseña de los métodos utilizados.

Estudio de Casos: La metodología de estudios de casos es una herramienta de investigación que permite estudiar fenómenos complejos al interior de sus contextos particulares (Baxter & Jack, 2008). Este método de recolección primaria de información busca responder en forma sistemática preguntas acerca del fenómeno de estudio (qué, cómo, por qué, etc.) y de qué manera éste está determinado por su entorno, es decir, cuáles son las especificidades y supuestos del contexto.

Es posible encontrar distintas perspectivas teóricas para aproximarse al estudio de casos. Una de ellas, y la cual adscribimos en este estudio corresponde al paradigma constructivista, en la cual se enmarcan autores como Stake (1995) y Yin (2003). Para el enfoque constructivista la verdad es relativa y depende de la perspectiva del sujeto. Este paradigma *"reconoce la importancia de la creación humana subjetiva de significado, pero no rechaza de plano alguna noción de objetividad. El pluralismo, no el relativismo, se destacó con énfasis en la tensión dinámica circular de sujeto y objeto"* (Miller y Crabtree, 1999, p. 10). El constructivismo se basa en la premisa de una construcción social de la realidad (Searle, 1995). Una de las ventajas de este enfoque es la estrecha colaboración entre el investigador y el participante, promoviendo que los participantes relaten sus propias historias (Crabtree y Miller, 1999). A través de estas historias los participantes son capaces de describir sus visiones de la realidad y esto permite al investigador comprender mejor sus acciones, motivaciones y razones.

El estudio de casos es una herramienta metodológica que se puede utilizar cuando interesa: i) conocer en profundidad las características de un determinado fenómeno, ii) cuando es relevante incluir en el análisis las condiciones del contexto en el cual éste se desarrolla, iii) y, cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no están claros (Yin, 2003).

La selección de un tipo específico de diseño de estudio de caso estuvo guiada por el objetivo general del estudio. Así, fue posible utilizar métodos de estudio de casos que buscan: describir un caso, explorar un caso, o comparar entre distintos casos. Yin (2003) y Stake (1995) utilizan diferentes términos para describir una variedad de estudios de caso. Por un lado, Yin diferencia los estudios de casos entre aquellos de carácter explicativo, exploratorio, o descriptivo. A su vez, el autor distingue entre estudios de casos individuales

y estudios *holísticos* con una multiplicidad de casos (Baxter & Jack, 2008). El presente estudio por su naturaleza de buscar comparar diferentes experiencias es categorizado como un estudio múltiple, que permite explorar las diferencias entre un caso y otro, relevando las particularidades de sus contextos. Distingue entre diferencias al interior del caso y diferencias entre casos, permitiendo la comparabilidad (Yin, 2003).

Entrevistas: La entrevista se define como una reunión para intercambiar información entre una persona -el entrevistador- y otra u otras -el entrevistado/s- (Hernández, et al. 2010). En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998). Se utilizarán entrevistas en profundidad de carácter semi-estructuradas lo que implica que se basarán en una guía y el entrevistador tendrá la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (Hernández, et al. 2010).

Grupos Focales: Los grupos focales consisten en reuniones de grupos pequeños (entre 5 a 8 personas), en los cuales los participantes conversan en torno a una pauta semi-estructurada, bajo la conducción de un especialista en el área. El objetivo es generar y analizar la interacción discursiva entre los participantes y la unidad de análisis es el grupo (Hernández, et al. 2010).

Muestra del estudio

La muestra de los casos de estudio definidos en los términos de referencia, en primer lugar se seleccionaron según un criterio de homogeneidad, países que hayan establecido políticas de aseguramiento de la calidad en educación parvularia, y por tanto, que hayan debatido, probado y reflexionado en torno a este tipo de regulaciones.

Segundo, los países definidos según un criterio de *heterogeneidad*, contemplan casos con una diversidad en términos de zona geográfica (América del Norte, América del Sur, Europa y Oceanía) y variedad en el diseño de las políticas de aseguramiento en términos de: antigüedad del modelo, niveles de flexibilidad del modelo, grado de des/centralización del organismo que evalúa, ámbitos y énfasis que se evalúan, instrumentos de evaluación, y consecuencias de las evaluaciones.

Los países seleccionados son:

- Australia
- Brasil
- Chile
- Colombia
- Inglaterra
- Irlanda
- Israel
- Massachusetts (EE.UU.)
- Nueva Zelanda

- Ontario (Canadá)
- Suecia.

Recopilación de los datos

Para el análisis de los once casos de estudio se utilizaron diversas fuentes de información, tales como:

- Documentos e informes de gobierno u otras instituciones.
- Páginas web con información disponible sobre cada país.
- Datos estadísticos.
- Documentos de difusión de la política.
- Currículum nacionales de educación inicial en cada país.
- Estándares de calidad en educación inicial y su fundamentación – versiones actuales y anteriores.
- Instrumentos evaluativos (versiones actuales y anteriores).
- Datos disponibles sobre la aplicación y resultados de las evaluaciones/certificación.
- Artículos científicos e informes de estudios respecto a los efectos de las políticas en cuestión.
- Entrevistas a expertos en la materia vía Skype (al menos dos).

Es importante notar que en todos los casos de estudio se realizaron entrevistas a distancia con expertos en el área. Asimismo, en todos los países se realizó un análisis documentado en detalle que incluyó examinar la elaboración y fundamentación de los estándares de calidad y sus instrumentos evaluativos –considerando versiones anteriores y actuales-. No obstante, es importante tener en cuenta que específicamente los instrumentos de evaluación (no así los estándares de calidad), en algunos países no son asequibles al público, por tanto el análisis se realizó de acuerdo a la disponibilidad de éstos.

Sumado a lo anterior, en los cuatro casos de estudio de profundización se recopiló información mediante un levantamiento cualitativo que considera 13 instancias de entrevistas individuales y/o grupales.

- 4 Entrevistas en profundidad a investigadores o expertos dedicados al sistema de educación parvularia del país y su respectivo modelo de aseguramiento de la calidad.
- 6 Entrevistas en profundidad a autoridades o representantes oficiales de cada país:
 - 1 responsable de la política educativa de educación parvularia
 - 1 responsable de la elaboración y/o actualización de los estándares de oportunidades de aprendizaje de educación parvularia
 - 1 responsable del proceso de validación y/o consulta pública de los estándares de oportunidades de aprendizaje de educación parvularia
 - 1 responsable de la implementación de los estándares de oportunidades de aprendizaje de educación parvularia
 - 1 responsable de la construcción de los instrumentos con los que se evalúan los estándares de oportunidades de aprendizaje de educación parvularia

- 1 responsable de la construcción o coordinación de los procesos de autoevaluación de centros educativos de educación parvularia.
- 3 grupos focales ya sea con evaluadores responsables de llevar a cabo la evaluación externa de los centros educativos o con otros actores relevantes vinculados a este proceso dentro de cada modelo.

Sumado a lo anterior, se realizó un análisis de documentación vigente y de versiones anteriores que hayan sido obtenido en estos países, asociados a los estándares de calidad y su fundamentación, instrumentos evaluativos y documentos de difusión.

Búsqueda de la información y trabajo en terreno

La documentación analizada fue buscada por medio de buscadores de internet, páginas web especializadas, *Google Scholar* y buscadores de revistas científicas. Además, se solicitaron informes y documentación no asequibles en internet directamente vía email a quienes trabajan en los organismos a cargo de la política y/o académicos expertos en la materia.

Para el contacto inicial y solicitud de entrevistas a las autoridades, evaluadores externos y expertos en educación inicial se escribió a las personas correspondientes vía email, adjuntando una carta oficial de parte del Ministerio de Educación solicitando el apoyo al estudio. Entrevistas a académicos expertos en el área se realizaron a distancia y/o presencialmente en los once casos de estudio. Todas las entrevistas fueron transcritas íntegramente.

Dimensiones y procedimientos de análisis de información

El análisis de cada caso abordó seis dimensiones con el fin de comprender cabalmente cada modelo de aseguramiento. A continuación se exponen las dimensiones utilizadas:

Tabla 1. Dimensiones y sub-dimensiones de análisis

Dimensión	Sub-dimensión – Todos los casos	Sub-dimensión – Casos de profundización
Sistema de Educación Parvularia por país	Financiamiento; institucionalidad; tipo de administración; reformas relevantes en el último periodo; cobertura; tipo de currículum; niveles educativos que la conforman; tramo etario de cada nivel; obligatoriedad de asistencia.	
Sistemas de aseguramiento de la calidad de educación parvularia	Principios, propósitos y fundamentos del sistema; componentes del modelo e instituciones a cargo del proceso; instrumentos y procedimientos de evaluación de desempeño, proceso y/o resultados; métodos de verificación de la información; tipo de retroalimentación; difusión de los resultados; consecuencias y medidas asociadas a los resultados obtenidos (incluye frecuencia de evaluaciones); mecanismos de apoyo, historia de la construcción del sistema.	Profundización en los instrumentos y procedimientos de evaluación de desempeño, proceso y/o resultados; como también las versiones anteriores de éstos (si es que hubiesen) y los fundamentos de cambios y ajustes en su diseño.
Concepto de calidad de la educación y estándares de oportunidades de aprendizaje	Enfoque y concepción de calidad de la educación. Dimensiones de los estándares, estilo en la formulación de los estándares, fundamentación y cambios en el tiempo de los estándares.	Enfoque de niño/a que se desea formar; metodología para su construcción; actores consultados para su construcción.
Modelos de calidad de la gestión educativa de educación parvularia	Articulación del SAC con el concepto de calidad, estándares de calidad y el currículum (interdependencia); descripción del modelo y especificidad según nivel educativo la articulación de los estándares con el currículum (si son independientes o relacionados entre sí).	Articulación del SAC con: un sistema de seguimiento y de evaluaciones nacionales en educación inicial (mirada longitudinal); sistema de asesoría técnica y formación continua; otros instrumentos que promueven la calidad; los siguientes niveles educativos (continuidad).
Lecciones aprendidas	Resultados y estudios de impacto. Comparaciones experiencias internacionales Debates públicos sobre el modelo. Evaluación y visión de los actores entrevistados sobre el modelo.	Evaluación y visión de los actores entrevistados sobre el modelo.

Recomendaciones	Orientaciones para la definición de estándares, mecanismos e instrumentos de evaluación de la calidad, articulación del modelo con el nivel de educación básico, modos de comunicar los resultados evaluativos y consecuencias asociados, sistemas de retroalimentación y apoyo a los establecimientos	

Procedimientos de análisis de los datos

Para el estudio se utilizó el *análisis de contenido* orientado a examinar en detalle los modelos de aseguramiento de la calidad de cada país y los estándares de oportunidades de aprendizajes. Además, se analizó el discurso predominante en los actores entrevistados en sus respectivos contextos, para luego elaborar una interpretación global del material recopilado. El análisis de los datos del presente estudio implicó el desarrollo de los siguientes 4 pasos.

1. **Caracterización inicial de cada país.** Esta etapa estuvo orientada a describir los datos recolectados y organizarlos a partir de las dimensiones en la matriz de análisis. Esta etapa refirió a un proceso más bien descriptivo.
2. **Análisis intra-caso.** Dicho análisis se realizó a partir de las categorías construidas para este fin y en relación al análisis del contexto particular de cada caso de estudio. Los informes por cada caso combinan pautas comunes para garantizar la comparabilidad y a la vez flexibilidad para dejar emerger la especificidad de cada caso particular.
3. **Análisis comparativo entre casos,** que permita articular el análisis de las dimensiones y categorías comparativas en los once casos; lo cual a su vez dialogue con el enfoque teórico y revisión bibliográfica desarrollada.
4. **Conclusiones y recomendaciones.** El último paso corresponde a la estructuración de un modelo comprensivo que permita examinar los distintos enfoques y las aproximaciones internacionales en cuanto a los modelos de aseguramiento de la calidad y estándares de oportunidad de aprendizaje. Sumado a ello, a partir del análisis detallado de las lecciones de cada país, se formularán recomendaciones para el caso Chileno en cuanto al diseño del sistema de aseguramiento y de la definición de los estándares de oportunidades. Con ello se intenta entregar respuesta a aquellos aspectos de interés reseñados en los objetivos del estudio.

II. ONCE CASOS DE ESTUDIO NACIONAL E INTERNACIONALES

Australia: “Buscando asegurar estándares de calidad en diversos contextos de primera infancia”

La educación inicial y de cuidado en Australia incluye una serie de modalidades de servicio que van desde sistemas de cuidado familiar a centros educativos formales de jornada completa. Existen tres modalidades en la oferta de los servicios: los certificados a nivel nacional, los certificados a nivel de Estado o territorial y, los certificados que son solamente “registrados”. En términos de regulaciones, existen regulaciones mínimas para todos los proveedores, así como para el funcionamiento del servicio y que refieren a aspectos como el tamaño del grupo, la cualificación docente, el coeficiente técnico, las cargas horarias, entre otros aspectos. Adicionalmente, el país cuenta con marcos curriculares nacionales y cada servicio debe tener un programa educacional adecuado a uno de ellos.

El caso de Australia genera especial interés en este estudio por tres razones. Primero, porque es un país que comenzó en el año 1994 a diseñar un modelo de aseguramiento de la calidad para la primera infancia, y posteriormente, desde el año 2007 se han desarrollado importantes revisiones y ajustes a dicho esquema. Por lo tanto, es un país que tiene un importante cúmulo de reflexiones y aprendizajes al respecto. En este sentido, Australia se ha enfrentado a problemáticas claves que adelantan posibles situaciones que se puedan dar en el caso chileno, como es la selección y perfil profesional de los supervisores que evalúan a los establecimientos, la consistencia interna y legitimidad de las evaluaciones a los establecimientos o la discusión política en torno al sentido y lógica del currículum.

Segundo, Australia se enfrenta al desafío de asegurar estándares de calidad en un escenario de diversidad cultural, social y administrativa (dado su carácter de Gobierno Federal). Considerando esto, el país generó un proceso participativo de los Estados con el fin de lograr acuerdos respecto al modelo de aseguramiento de la calidad y que a su vez represente un esquema que respete la particularidad de cada territorio local. Adicionalmente, el modelo de aseguramiento contempla una amplia variedad de servicios de primera infancia, no solamente de educación formal, sino que también centros de cuidado que abarcan un porcentaje significativo de la cobertura nacional. La política, de este modo, intenta disminuir la brecha entre los servicios de cuidado infantil y los educativos, a través de un proceso consciente de diversificación.

Por último, es interesante examinar el enfoque de calidad y estándares del país, el que representa un modelo híbrido en su aproximación. Por una parte, la aproximación del currículum nacional está puesta en el bienestar integral del niño o niña, en su formación personal y social, la relación con la comunidad, y el contexto socio-cultural. En este sentido, es una perspectiva que se distancia de un enfoque que entrega mayor importancia a los logros cognitivos y resultados medibles. No obstante, esta perspectiva se inserta en un modelo de aseguramiento de la calidad altamente estructurado que involucra evaluaciones externas, categorización y ordenamiento de los centros, junto a la difusión y consecuencias de dichos resultados evaluativos. De esta forma, el modelo australiano es una mezcla de un enfoque curricular flexible, que acepta la particularidad de cada contexto e intenta de

aprehenderla, mientras existe un sistema evaluativo estandarizado con altas consecuencias.

En este contexto aparece como importante considerar para el desarrollo de estándares de Chile, el proceso participativo sobre el cual se construyó el sistema de aseguramiento de la calidad australiano, así como también, el respeto y representatividad de las particularidades de cada territorio. Adicionalmente, la relevancia del currículum como eje central de su modelo y el énfasis en el sistema de evaluación en los procesos que son relevantes para alcanzar el bienestar de los niños y niñas, y no solo en resultados de aprendizaje de estos.

1. Sistema de Educación Parvularia

1.1. Contexto general del país

Australia es un país de organización federal, compuesta de seis Estados originarios, dos territorios principales con autogobierno y algunos territorios externos. Cada uno de los Estados tiene el mismo estatus constitucional, están representados de forma igual en el Senado y tienen garantizada una mínima representación en la Cámara de Representantes. Los Territorios, por otra parte, se autogobiernan a través de sus propias instituciones y son tratados virtualmente de forma equivalente a los Estados, aunque existen diferencias constitucionales en su estatus y su forma de actuar.

Además de una organización geopolítica diversa y compleja, Australia también se destaca por la diversidad cultural de su población, fuertemente marcada por múltiples procesos migratorios. De acuerdo a las estadísticas nacionales, para el año 2014 el 28,1% de la población residente nació en el extranjero (Australian Bureau of Statistics, 2015) y según el Censo del 2011, el 34% de la población señaló que sus padres nacieron fuera del país (Australian Bureau of Statistics, 2013). Además, para el año 2011, de acuerdo al censo de la población, 2,5% de la población era aborígen (Australian Bureau of Statistics, 2013).

Con respecto al Sistema de Educación de Australia, este incluye cinco principales niveles: i) Educación Inicial y Cuidado; ii) “Preparatoria” o Kindergarten; iii) Escuela Primaria; iv) Escuela Secundaria y; v) Educación Superior. La escolaridad comienza desde Kindergarten hasta secundaria, pero es obligatoria hasta los 16 años. Los dos últimos años de secundaria (Senior Secondary) permiten obtener un certificado de cualificación para entrar a la educación superior.

1.2. Caracterización del sistema de Educación Parvularia

La Educación Inicial y de Cuidado en Australia incluye una serie de modalidades de servicio, que incluyen desde sistemas de cuidado familiar hasta centros educativos formales de jornada completa. Los servicios de cuidado y educación inicial son provistos en un alto porcentaje por proveedores privados, exceptuando el nivel de Pre-kínder (el año anterior

al ingreso a la escuela formal) que hoy en día es gratis para todos los niños y niñas de 4 a 5 años (aunque no obligatorio).

Cobertura

En la Tabla 1 se describen los porcentajes de cobertura a servicios formales de cuidado según edad del niño o niña (Productivity Commission, 2014). Como se puede observar, niños o niñas menores de un año tienden a no asistir a servicios formales de cuidado (menos del 10%). A partir del año, comienzan a aumentar las tasas de asistencia (menos del 40% al año, más del 50 % a los dos años y cerca del 70% a los 3 años) alcanzando su máximo a los 4 años (más del 85%) que es la edad en que muchos de los niños y niñas comienzan a asistir a Pre Kínder.

Tabla 1. Cobertura Educación Inicial y Cuidado en Australia según edad del niño/a

Edad	% de Cobertura
Menores de un año	Menos del 10%
1 año	40%
2 años	50%
3 años	70%
4 años a 5 años (PreK)	85%

Modalidades de oferta

Los servicios de Educación Parvularia y Cuidado son provistos por tres modalidades de oferta: i) los servicios certificados a nivel nacional, ii) los servicios certificados solamente a nivel de Estado o Territorial, y iii) los servicios que son solamente “registrados” (Productivity_Commission, 2014). A continuación, se explica cada modalidad.

i) Servicios Certificados Nacionalmente: Los centros “certificados” a nivel nacional son aquellos que cumplen con el Marco Nacional para la Calidad (National Quality Framework-NFQ) y que son elegibles para dos formas de financiamiento estatal: i) el Child Care Benefit (CBC) y; ii) el Child Care Rebate (CCR). Estos servicios pueden ser públicos o privados. Dentro de los servicios de cuidado certificados nacionalmente, se encuentran las siguientes modalidades (MyChild, 2015a):

- *Centro Educativo de Jornada Completa (Long Day Care):* Son servicios que funcionan en un centro y atienden a niños de entre 0 a 5 años, trabajando en función a un programa educativo. Usualmente funcionan de 7:30 am a 6:00 pm, ofreciendo cuidado tiempo completo, así como también cuidado parcial (medio día).

- *Cuidado Infantil Familiar (Family Day Care):* Son servicios que funcionan en las casas de los educadores (con nivel técnico). Los operadores del servicio de cuidado infantil familiar son responsables por la efectiva ejecución de los componentes de este tipo de cuidado, lo que incluye reclutar, entrenar y apoyar a los educadores; monitorear el servicio, administrar el cuidado provisto y dar apoyo e información a los padres. Los tiempos de funcionamiento son flexible, es decir, incluyen cuidado de todo el día, medio día, casual, durante la noche,

etc. Para trabajar en estos espacios, el personal debe ser autorizado por los sostenedores del servicio, ya que son ellos los que son aprobados por el Marco Nacional de la Calidad (NQF). El número máximo de niños o niñas que pueden asistir a las Family Day Care es de 7, lo que está regulado por la ley nacional. Al igual que el caso de los Centros de Jornada Completa, esta modalidad es elegible para todos los tipos de financiamiento estatal.

- *Pre kínder* (año anterior a la primaria, preschool services): A la edad de 4 o 5 años, bajo el “Acuerdo Nacional de Acceso Universal a la Educación Inicial” (The National Partnership Agreement on Universal Access to Early Childhood Education), los niños o niñas están financiados por el gobierno para entrar a un establecimiento preescolar (Productivity Commission, 2014) que también puede funcionar en los Centros de Jornada Completa, descritos anteriormente.

- *Cuidado Extraescolar* (Outside School Hours Care): Son servicios adicionales disponibles para niños o niñas de primaria, que funcionan antes y después de la escuela (7:30 am-9:00 am y de 3:00 pm a 6:00 pm).

En total, existen casi 16.500 servicios de Cuidado Certificados, de los cuales el 40% corresponde a Jornada Completa, 55% a Cuidado Extraescolar y solo un 4% a Cuidado infantil familiar y Cuidado infantil en el hogar del niño o niña. Los proveedores de los Servicios de Cuidado señalados, (excepto los niveles de Pre-Kínder) son ofrecidos por diversos administradores, que incluyen a grupos comunitarios como Iglesias o grupos sin fines de lucro; el gobierno local; entidades corporativas que operan múltiples servicios; y operadores individuales que prestan servicios de cuidado familiares en sus propios hogares.

Con respecto a Pre-kínder, de los más de 8.600 de los centros preescolares en Australia, el gobierno provee el 21% de los servicios. En contraste, grupos no gubernamentales entregan el 28% y los Centros de Jornada Completa un poco más de la mitad de este servicio (Productivity Commission, 2014). En resumen, los Estados y la Federación, casi no proveen servicios de Educación y Cuidado Inicial, siendo dominado por el sector privado con fines de lucro. Por otro lado, el Pre-Kínder tiene un carácter predominantemente público y/o de instituciones sin fines de lucro.

ii) Servicios certificados solamente a nivel Estatal: A diferencia de los servicios calificados, estos servicios no deben cumplir necesariamente con el National Quality Framework (NQF) para su funcionamiento. Dentro de esta modalidad se encuentran dos tipos de servicios:

- *Cuidado infantil en el hogar* (In home Care): Es un servicio similar al Cuidado Infantil Familiar, pero se diferencia de este porque el educador cuida al niño o niña en la casa de éste. Esta es una modalidad poco utilizada, a la que se recurre generalmente solo si no hay otras formas de cuidado en el territorio o si los demás servicios no cubren las necesidades del niño o niña (por ejemplo, si este vive en una área remota o rural; presenta alguna enfermedad o discapacidad etc.).

- *Cuidado Ocasional* (Occasional Care): Este servicio ofrece cuidado profesional de manera casual, y está orientado a familias que no necesitan cuidado infantil regularmente, pero que necesitan de alguien que cuide a sus hijos cuando ellos no pueden. La mayoría de estos centros ofrecen horarios flexibles y pueden atender a niños o niñas cuyos padres tienen turnos de trabajo irregular o impredecible (trabajos por turnos, por ejemplo).

iii) Servicios Registrados: Los servicios de cuidado “registrados”, pero no “certificados”, son aquellos provistos por abuelos u otros parientes, amigos, vecinos o cuidadoras no calificadas (nannies o babysitters), que están solamente registrados como cuidadores en el Departamento de Servicios Humanos. Estos deben cumplir las regulaciones y estándares estatales y territoriales, pero no las normativas nacionales provistos por el NQF (aunque pueden hacerlo voluntariamente). Para su financiamiento, las familias pueden optar sólo a un tipo de financiamiento estatal, el Child Care Benefit. Existen más de 35.000 proveedores de cuidado registrados en Australia, pero muchos de ellos no ofrecen sus servicios todos los años, por lo cual sólo 6.000 han aplicado para obtener financiamiento estatal en el año 2013 (Productivity_Commission, 2014).

Regulaciones mínimas

Existen regulaciones mínimas para los proveedores de educación inicial y para el funcionamiento del servicio. En el caso de las regulaciones relacionadas con el proveedor, se indica que este puede ser una persona natural o una entidad (una compañía, corporación, etc.) que debe aplicar para ser aprobado como proveedor oficial de educación inicial. Una vez aprobada esta solicitud, el proveedor debe solicitar una aprobación para que el servicio funcione. Existen dos tipos de aprobación de servicios: i) Center-based, que incluye a Centro Educativo de Jornada completa, preescolar (o Kínder) y cuidado extra escolar y; ii) Los servicios de cuidado familiar (ACECQA, 2013b, 2014).

En el caso de los servicios de cuidado familiar, las regulaciones indican calificaciones para el educador (deben tener (o estar estudiando para) un nivel educativo de Certificado III¹ en Educación y Cuidado) y para el Coordinador del Cuidado infantil familiar (al menos deben tener un nivel de Diploma en Educación y Cuidado). En el caso de los servicios de cuidado y de educación en centros, las regulaciones mínimas dicen relación al número máximo de niños y niñas, las horas de operación y días de operación, la certificación del edificio o lugar donde se llevará a cabo el cuidado, las calificaciones del personal y las políticas y procedimientos mínimos de operación. La ratio educador-niño en estos servicios varía de 1:4 (para niños de 0 a 24 meses), pasando a 1:5 para niños o niñas de entre 25 a 35 meses y llegando a 1:11 para niños o niñas de entre 36 meses hasta edad de preescolar. A continuación se presentan los requerimientos mínimos con respecto a persona para este tipo de centros.

¹ De acuerdo al Australian Quality Framework, los niveles de calificación describen la complejidad y profundidad de logro de competencias y la autonomía para lograr esos logros. Un Certificado nivel III señala que los graduados en este nivel tienen el conocimiento teórico y práctico, y las habilidades para trabajar y continuar aprendiendo.

Tabla 2: Regulaciones mínimas

Servicios de Educación y Cuidado en Centros (Jornada Completa y PreK)		
Grupo de edad	Número de niños o niñas	Calificaciones
	Todos los servicios	Al menos el 50% de los educadores debe tener (o estar estudiando para) un nivel de Diploma en Educación y Cuidado. El resto debe tener (o estar estudiando para) al menos un nivel de Certificado III en Educación y Cuidado
Bajo edad preescolar y en edad preescolar	Menos de 25 niños o niñas	Un educador de Párvulos trabajando al menos el 20% del tiempo que provee el centro.
Bajo edad preescolar y en edad preescolar	Entre 25 y 59 niños o niñas	Debe tener un educador de Párvulos si el servicio opera por más de 50 hrs. a la semana, debiendo estar presente por al menos 6 horas al día). Si el servicio opera por menos de 50 hrs. a la semana, el educador debe estar al menos el 60% del tiempo de la jornada laboral. Otra opción es que el servicio debe contrate a un Educador Jornada Completa.
Bajo edad preescolar y en edad preescolar	Entre 60 y 80 niños o niñas	Debe tener un educador de Párvulos si el servicio opera por más de 50 hrs. a la semana, debiendo estar presente por al menos 6 horas al día). Si el servicio opera por menos de 50 hrs. a la semana, el educador debe estar al menos el 60% del tiempo de la jornada laboral. Otra opción es que el servicio debe contrate a un Educador Jornada Completa
		Además, debe tener un segundo educador de párvulos u otro educador con calificaciones similares si el servicio opera por más de 50 hrs. a la semana, debiendo estar presente al menos 3 horas al día. Si el servicio opera por menos de 50 horas a la semana, debe estar presente por al menos 30% de las horas operativas al día. Otra opción es que el servicio contrate a un segundo educador de párvulos por media jornada.
Bajo edad preescolar o en edad preescolar	Más de 80 niños/as	Debe tener un educador de Párvulos si el servicio opera por más de 50 hrs. a la semana, debiendo estar presente por al menos 6 horas al día). Si el servicio opera por menos de 50 hrs. a la semana, el educador debe estar al menos el 60% del tiempo de la jornada laboral. Otra opción es que el servicio debe contrate a un Educador Jornada Completa
		Además, debe tener un segundo educador de párvulos u otro educador con calificaciones similares si el servicio opera por más de 50 hrs. a la semana, debiendo estar presente al menos 3 horas al día. Si el servicio opera por menos de 50 horas a la semana, debe estar presente por al

		menos 30% de las horas operativas al día. Otra opción es que el servicio contrate a un segundo educador de párvulos por media jornada.

Financiamiento

Históricamente el Gobierno Australiano ha financiado (aunque no completamente) la Educación Parvularia y Cuidado formal, mientras que los Gobiernos Locales han tenido la responsabilidad de proveer la educación en este nivel. Las formas de asistencia para el financiamiento de las familias son tres:

i) Child Care Benefit (CCB): Es un subsidio a la demanda, que puede pagarse a través de una reducción de la mensualidad que se le paga al servicio o como un monto único, que es devuelto a final del año financiero. Este beneficio es focalizado para familias de ingreso bajo y medio. El monto del subsidio depende principalmente de la cantidad de horas que las familias trabajan, el número de niños o niñas en servicios de cuidado, si los niños o niñas asistiendo a la escuela, el tipo de servicio (aprobado o registrado) y el nivel de ingreso de las familias. Existe también, el *Grandparent Child Care Benefit (GCCB)* para abuelos que son los principales cuidadores de niños o niñas que están asistiendo a servicios de Educación Inicial y Cuidado y también el *Special Child Care Benefit (SCCB)* para familias que están viviendo problemas financieros o para niños o niñas en riesgo.

ii) Child Care Rebate (CCR): Este financiamiento entrega hasta el 50% del monto que las propias familias aportan al cuidado de sus hijos, luego de descontar el Child Care Benefit (CCB). El máximo entregado por niño o niña al año es de 7.000 dólares australianos (aproximadamente, 5.290 dólares americanos).

iii) Jobs, Education and Training Child Care Fee Assistance (JETCCFA): Este tipo de financiamiento provee ayuda financiera para los padres que califican para el máximo monto del Child Care Benefit (CCB), es decir, para familias con los más bajos ingresos. Este subsidio financia la brecha entre el costo de bolsillo de las familias no cubiertas por CCB, mientras el padre está trabajando, estudiando o capacitándose.

A pesar de estos subsidios, en promedio los padres pagan directamente de su bolsillo un 37% de la Educación Inicial y Cuidado de sus hijos, mientras que el Estado provee un 62%, de los cuales 34% es cubierto por el Child Care Benefit y un 28% por Child Care Rebate. Solo un 1% accede al JETCCFA (Productivity Commission, 2014).

1.3. Currículum

De acuerdo al National Quality Framework (NQF), parte de los estándares que deben ser cumplidos por los servicios de Educación Inicial y cuidado es el contar con un programa educacional. Dada la organización por Estados del país, en el año 2009 y 2011 se generan dos currículums aprobados nacionalmente: i) *Pertenecer, Ser y Devenir, El Marco de Aprendizaje de la Primera Infancia en Australia* (Being, Belonging and Becoming, Early Years

Learning Framework), (2009) y; (ii) *Mi tiempo, mi lugar, El Marco para el Cuidado en Edad Escolar en Australia* (My Time y Our Place) (2011). Además de estos dos currículos, también se autorizan algunos currículos desarrollados estatalmente, que se alinean con los dos marcos nacionales (ACECQA, 2013d). El primer marco de aprendizaje Early Years fue desarrollado por los gobiernos estatales y territoriales con el aporte del sector académico en educación y primera infancia. Se elaboró a partir de un proceso de consulta, incluyendo dos simposios nacionales, foros de consulta nacional pública, grupos focales, foros en línea y estudios de casos. Por su parte, el Marco “My time, our place” fue construido a la base del Early Years en el año 2011 por el Ministerio de Educación y Capacitación con el fin de asistir a las educadoras en su trabajo con los niños y niñas. A continuación, se describe brevemente cada uno de estos marcos curriculares:

i) Pertener, Ser y Devenir (Early Years): El marco curricular Early Years (2009) señala que una parte intrínseca de la vida de los niños y niñas se caracterizan por pertenecer, ser y devenir. El marco parte de la idea de que, desde antes de nacer, los niños y niñas están conectados con la familia, la comunidad, la cultura y el lugar. Por lo tanto, el desarrollo y aprendizaje inicial del niño o niña tendrá lugar a través de estas relaciones. Así, al participar en la vida diaria, los niños desarrollan intereses y construyen sus propias identidades y patrones de comprensión del mundo. El marco Early Years (2009) propone 5 metas de aprendizaje para los niños y niñas de 0 a 5 años, las cuales se presentan en 5 resultados de aprendizaje: i) los niños y niñas tienen un fuerte sentido de identidad; ii) los niños están conectados a su mundo y contribuyen al mismo; iii) los niños y niñas tienen un sentido firme de bienestar; iv) los niños y niñas son aprendices confiados y dedicados; v) los niños y niñas son comunicadores eficaces.

A su vez, el marco se organiza en torno a cuatro principios: i) relaciones seguras, respetuosas y recíprocas; ii) sociedades; iii) altas expectativas y equidad; iv) respeto por la diversidad y; v) comunidades de aprendizaje. El principio de **relaciones seguras, respetuosas y recíprocas** indica que los educadores deben ser receptivos a los pensamientos y sentimientos de los niños y niñas y apoyar el desarrollo del bienestar de estos, su confianza y sentimiento de ser respetados y valorados. El principio llamado “**sociedades**”, señala que, para lograr las metas de aprendizaje propuestas, se debe trabajar en sociedad conjuntamente con las familias. El tercer principio, dice relación con las **altas expectativas y la equidad**, y se basa en la idea de que todos los niños y niñas pueden ser exitosos, independientes de las circunstancias y habilidades que tengan. El cuarto principio, denominado **respeto por la diversidad**, reconoce que existen muchas formas de vivir, ser y de saber, dado que cada niño o niña pertenece a una cultura particular. Por último, el quinto principio, tiene que ver con la búsqueda constante de los educadores de aprender más y de desarrollar **comunidades de aprendizaje**, así como el fomento de la práctica reflexiva como forma de aprendizaje continuo.

ii) My Time, Our Place (Governments, 2011) es un marco completamente ligado al de Early Years, extendiendo sus principios, prácticas y resultados a contextos y rangos etarios de niños, niñas y jóvenes que asisten a servicios de cuidado en edad escolar, los que incluyen al cuidado infantil familiar, cuidado infantil de todo el día, cuidado fuera de las horas de

clase y otros similares. Este marco está diseñado para ser usado por los educadores que se insertan en esos contextos, para fomentar el aprendizaje a través del juego y el tiempo de ocio.

Estos marcos actúan más bien como modelos de toma de decisiones para los profesionales de la educación inicial y cuidado. En este sentido, se espera que los educadores deban usar su conocimiento profesional y el conocimiento profundo de cada niño o niña, tomando como base los principios pedagógicos y prácticas propuestas por el currículum. Así, el currículum actúa como una guía para los propios diseños de programas educacionales, como también para la planificación de la enseñanza y aprendizaje por parte de los educadores. Se señalan además algunos ejemplos de desempeños y formas de evaluar, solo mencionando la importancia de la evaluación formativa y continua, que respete a los niños y niñas en su identidad.

Desde la academia, hay bastante coincidencia con los lineamientos recién descritos respecto de la misión, visión y objetivo del currículum. A pesar de esto, a juicio de un experto, los objetivos del currículum australiano son muy generales y van en línea con un sistema que no quiere “estrechar” la noción de aprendizaje y desarrollo del niño y niña. De esta manera, el experto remarca que el enfoque del currículum tiene que ver con el desarrollo de una identidad fuerte (construido en base al reconocimiento de distintos tipos de identidad, de acuerdo a tu pertenencia territorial y cultural en Australia); un fuerte sentido de comunidad; bienestar y salud; la importancia del aprendizaje como foco, dado que el ser humano siempre está aprendiendo; y, finalmente, la importancia de la comunicación, considerando que un niño y niña debe saber cómo comunicarse con el mundo.

Complementariamente, y de acuerdo a las autoridades nacionales, es posible afirmar que la imagen del niño o niña que se quiere formar es la de un ciudadano. Esta noción, de acuerdo a una de las autoridades presentó mucha tensión, sobre todo, en la arena política. Según relató un académico, hubo mucha preocupación y tensión respecto de cómo los australianos serían representados en el documento y cómo esto sería reflejado en una sociedad multicultural, lo que implicó una relevante discusión política en el momento de la implementación de estos currículos. Uno de los conflictos más grandes, de acuerdo a una académica, fue que mucha gente pensaba que lo que el estado de Victoria hacía (con respecto al aseguramiento de la calidad) era lo mejor del país y que todo el resto estaba de acuerdo con esto. Sin embargo, en las mesas de discusión, fue posible ver que había opiniones distintas, lo que derivó en una re-interpretación de la noción de calidad educativa.

2. Concepto de calidad de la educación y estándares de oportunidades de aprendizaje

2.1 Concepto de calidad de la educación

No existe una definición explícita de la calidad educativa que emane ni de los documentos revisados ni de las entrevistas desarrolladas.

2.2 Estándares de Calidad

Si bien no existe una definición propiamente tal de calidad, si existen estándares que establecen un referente nacional de la calidad de los servicios de educación inicial (National Quality Standards- NQS). Los estándares están compuestos por 7 dimensiones. Cada una de ellas involucra sub-estándares e indicadores. Estos estándares son los que la Autoridad Regulatoria evalúa y en base a ello clasifica a los servicios de Educación Inicial según su calidad. Las dimensiones de calidad son (i) Programa educacional y práctica; (ii) Salud de los niños y niñas y seguridad; (iii) Ambiente físico; (iv) Personal; (v) Relaciones con los niños y niñas; (vi) Alianzas colaborativas con las familias y las comunidades y; (vii) Liderazgo y gestión del servicio (ACECQA, 2013b, 2014).

Académicos y representantes del gobierno coinciden en que el proceso de construcción de estos estándares fue complejo en términos políticos. Inicialmente, este proceso fue desarrollado por un grupo pequeño de expertos y burócratas, siendo el primer paso la construcción del currículum en el cual se basa fuertemente el marco de la calidad. Luego, este primer documento curricular fue abierto al público, a través de consultas públicas, y a muchas organizaciones, desde escuelas a grupos más pequeños, incluyendo a grupos aborígenes. El desarrollo de este documento fue rápido (18 meses a 2 años), pero muy fuerte desde sus inicios. Posteriormente, en el año 2011, se comenzaron a construir los estándares propiamente tales, involucrando nuevamente a distintos actores de la sociedad civil y del gobierno.

Como principal debate, reconocido por algunos de los actores entrevistados, fue el cambio en el estándar número iv) Personal, dado los cambios en los *ratio* educador/a-niño/a. Principalmente, el sector con fines de lucro, se opuso fuertemente a bajar los *ratio*, y subir las calificaciones de personal. Así también, el debate también estuvo marcado por decidir cuál era el *ratio* más adecuado.

A continuación, se describen cada una de estas dimensiones y se presentan los indicadores finalmente estructurados para cada área, detallando además los elementos contenidos en cada indicador, constituyendo así los estándares de calidad del modelo australiano:

Tabla 3: Estándares de calidad

Área	Estándar	Elementos
Programa Educativo y Práctica: Esta área se enfoca en la mejora de los aprendizajes y el desarrollo infantil a través de prácticas pedagógicas ejecutadas por los educadores y coordinadores; prácticas pedagógicas que promueven el aprendizaje de los niños y niñas en los cinco resultados de aprendizajes.	Un marco de aprendizaje autorizado informa a la elaboración de un plan de estudios que mejora el aprendizaje y el desarrollo de cada niño o niña	La toma de decisiones sobre el plan de estudios contribuye a los resultados del aprendizaje y desarrollo de cada niño o niña en cuanto a su identidad, relación con la comunidad, el bienestar, la confianza como estudiantes y la eficacia como comunicadores.
		La base del programa son los conocimientos, ideas, cultura, capacidades e intereses de cada niño o niña.
		El programa, incluyendo todas sus rutinas, está organizado de manera que se maximicen las oportunidades de aprendizaje de cada niño o niña.
		La documentación sobre el programa y el progreso de cada niño o niña está disponible para las familias.
		Cada niño o niña es apoyado para participar en el programa.
		La autonomía de los niños es promovida, permitiéndoles elegir, tomar decisiones e influir en los acontecimientos de su mundo.
	Los educadores y coordinadores son enfocados, activa y reflexivamente en el diseño y ejecución del programa para cada niño o niña	El aprendizaje y desarrollo de cada niño o niña es evaluado como parte de un ciclo continuo de planificación, documentación y evaluación.
		Los educadores responden a las ideas de los niños o niñas y juegan y utilizan la enseñanza intencional para realizar andamiaje y extender el aprendizaje de cada niño o niña
		Se utiliza regularmente la reflexión crítica en el aprendizaje y desarrollo de los niños, tanto a nivel individual y en grupos.
Salud de los niños y niñas y seguridad: Esta área se centra en la protección y promoción de la salud y la seguridad de los niños	La salud de cada niño o niña es promovida.	Las necesidades de salud de cada niño o niña son apoyadas.
		Se proporciona comodidad para cada niño o niña y hay oportunidades apropiadas para satisfacer las necesidades de cada niño o niña en el sueño, el descanso y la relajación.
		Se promueven e implementan prácticas de higiene eficaces.
		Se toman medidas para controlar la propagación de enfermedades infecciosas y para gestionar las lesiones y enfermedades, de acuerdo con las directrices reconocidas.
	Se promueve la alimentación saludable y la actividad física	Se promueve una alimentación saludable y se proporcionan alimentos y bebidas nutritivas y apropiadas para cada niño o niña.
		Se promueve la actividad física a través de experiencias planificadas y espontáneas para cada niño o niña.
	Cada niño o niña es protegido	Los niños son supervisados adecuadamente en todo momento.
		Se toman todas las precauciones necesarias para proteger a los niños de cualquier daño o riesgo que pudieran sufrir.
		Se desarrollan protocolos de emergencia en conjunto con las autoridades correspondientes para gestionar, implementar y aplicar con eficacia ante diversos tipos de posibles incidentes.
		Los educadores, coordinadores y miembros del personal son conscientes de sus funciones y responsabilidades para responder a todos los niños en riesgo de abuso o negligencia.

Ambiente físico: Esta área se centra en el entorno físico y en garantizar de que es seguro, adecuado y que proporciona una amplia gama de experiencias que promueven el aprendizaje y el desarrollo infantil.	El diseño y la ubicación de los locales es apropiado para el funcionamiento de un servicio.	Los espacios exteriores e interiores, el edificio, el mobiliario, los equipos, las instalaciones y los recursos son adecuados para su propósito. El inmueble, el mobiliario y el equipo son seguros, limpios y se encuentran en buen estado. Las instalaciones están diseñadas o adaptadas para garantizar el acceso y la participación de todos los niños y niñas en el servicio y para permitir un uso flexible e interactuar entre el espacio interior y exterior.
	El medio ambiente es inclusivo, promueve las competencias, la exploración y el aprendizaje a través del juego.	Los espacios exteriores e interiores están diseñados y organizados para promover experiencias de calidad para los niños y niñas. Los recursos, materiales y equipos son suficientes en número, y están organizados de manera que apliquen de manera adecuada y eficaz el programa permitiendo múltiples usos.
	El servicio tiene un papel activo en el cuidado de su entorno y contribuye a un futuro sostenible.	El servicio tiene un papel activo en el cuidado de su entorno y contribuye a un futuro sostenible Las prácticas sostenibles están integradas en las operaciones de servicio Los niños reciben apoyo para convertirse en responsables del medio ambiente y mostrar respeto por él.
	La gestión del personal busca mejorar el aprendizaje y el desarrollo de los niños y garantizar su seguridad y bienestar	Los coeficientes técnicos educador-niño y los requisitos de calificación docente se mantienen en todo momento.
	Los educadores, coordinadores y miembros del personal son respetuosos y éticos.	Los estándares profesionales guían las prácticas, las interacciones y las relaciones. Los educadores, coordinadores y miembros del personal trabajan en colaboración y ratifican, desafiarse, apoyarse y aprender unos de otros para desarrollar aún más sus habilidades y mejorar la práctica y las relaciones Las interacciones indican el respeto mutuo, la igualdad y el reconocimiento de las fortalezas y habilidades de cada uno.
	Se desarrollan y mantienen relaciones respetuosas y equitativas con cada niño o niña	Las interacciones con cada niño o niña son: cálida y sensible y se construyen relaciones de confianza. Cada niño o niña es capaz de comprometerse con los educadores en las interacciones significativas y abiertas que apoyan la adquisición de habilidades para la vida y el aprendizaje. Cada niño o niña se apoya para sentirse seguro, confiado e incluidos.
Relaciones con los niño y niñas: Esta área se centra en las relaciones con los niños, siendo sensibles y respetuosos y promoviendo la sensación de seguridad de los niños y niñas y de pertenencia	Cada niño o niña es apoyado para construir y mantener relaciones sensibles y atentas con otros niños y adultos	Cada niño o niña es apoyado para trabajar, aprender y ayudar a otros a través de oportunidades de aprendizaje colaborativo. Cada niño o niña es apoyado a manejar su propio comportamiento, responder de manera apropiada a la conducta de los demás y comunicarse con eficacia para resolver los conflictos.

		La dignidad y los derechos de todos los niños se mantienen en todo momento
Alianzas colaborativas con las familias y comunidades: Esta área se centra en las relaciones de colaboración con las familias que son fundamentales para el logro de resultados de calidad para los niños y las asociaciones comunitarias que se basan en la comunicación activa, la consulta y la colaboración	Se desarrollan y mantienen relaciones respetuosas y de apoyo con las familias.	Hay un proceso de inscripción y orientación efectiva para las familias.
		Las familias tienen la oportunidad de participar en el servicio y contribuyen a las decisiones del servicio.
		La información actual sobre el servicio está disponible para las familias.
	Las familias son apoyadas en su rol de padres y se respetan sus valores y creencias.	Es reconocida la experiencia de las familias y se comparte la toma de decisiones sobre el aprendizaje y el bienestar de sus hijos.
		La información actual sobre los servicios y recursos de la comunidad para apoyar a los padres y al bienestar de las familias están disponibles para las familias.
	El servicio colabora con otras organizaciones y proveedores de servicio para mejorar el aprendizaje y bienestar de los niños o niñas	Se establecen y mantienen los vínculos con agencias de la comunidad y de apoyo pertinente.
		La continuidad del aprendizaje y la transición para cada niño o niña es apoyada a través de intercambio de información relevante y clarificación de las responsabilidades.
		Se ve facilitado el acceso y la inclusión a la asistencia
		El servicio construye relaciones y se compromete con la comunidad local
	Liderazgo y gestión del servicio: Esta área se centra en el liderazgo y la gestión eficaz del servicio, la que contribuye a un entorno de calidad para el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas. Se promueven políticas bien documentadas, procedimientos y registros bien mantenidos, valores compartidos, una dirección clara y prácticas de reflexión que permitan que el servicio pueda funcionar como una comunidad	El liderazgo efectivo promueve una cultura organizacional positiva y construye una comunidad profesional de aprendizaje.
La inducción de los educadores, coordinadores y miembros del personal, incluidos los educadores de socorro, es completa.		
Se hacen todos los esfuerzos para promover la continuidad de los educadores y coordinadores en el servicio.		
Se asegura un educador con la debida formación y experiencia docente o coordinador que dirija el desarrollo del plan de estudios y garantice el establecimiento de metas y expectativas para el aprendizaje y enseñanza.		
Los adultos que trabajan con los niños y las personas dedicadas a la gestión del servicio o que residen en las instalaciones sean idóneas.		
Hay un compromiso de mejora continua		Se desarrolla una filosofía la que guía todos los aspectos de las operaciones del servicio.
		El desempeño de los educadores, coordinadores y miembros del personal se evalúa y los planes de desarrollo individuales están en su lugar para apoyar la mejora de los aprendizajes
		Un proceso de auto-evaluación y mejora de la calidad efectiva está en su lugar.
Los sistemas administrativos permiten la gestión eficaz de un servicio de calidad.		Se almacenan adecuadamente los registros y la información, para garantizar la confidencialidad, y están disponibles en el servicio y se mantienen de acuerdo con los requisitos legales.
		Se establecen y mantienen los sistemas administrativos para garantizar el funcionamiento eficaz del servicio.

de aprendizaje. Un ciclo continuo de planificación y revisión, incluyendo el compromiso con las familias, lo que crea el clima para la mejora continua		La Autoridad Reguladora es notificada de cualquier cambio importante en la operación del servicio, de incidentes graves y de las quejas que alegan alguna violación de la legislación.
		Se han establecido procedimientos para asegurar que todas las quejas y reclamos sean abordados, investigados de manera justa y documentada de manera oportuna.
		Las prácticas del servicio se basan en las políticas y procedimientos que están disponibles en el servicio y regularmente revisados y efectivamente documentados.

En base a lo anteriormente expuesto y los documentos oficiales e instrumentos evaluativos, es posible inferir que existe un enfoque de la calidad centrada en los procesos y condiciones que permiten que los niños y niñas sean educados de manera integral, y no solamente centrado en los resultados educativos de estos. Lo anterior está en sintonía con los principios pedagógicos del currículum nacional australiano, donde se aboga por una educación integral, y donde el desarrollo personal y social es más importante que el desarrollo académico. Se trata, además, de una aproximación socio-comunitaria, al considerar como pilar de la calidad de la educación y el cuidado de los niños y niña, el respeto e integración de la vida cultural y social de las familias y comunidades a las que pertenecen estos niños.

Esta visión es compartida por académicos y autoridades. De acuerdo a los académicos Sandra Cheeseman (Entrevista, Octubre, 2016) y Frances Press (Entrevista, Noviembre, 2016), el actual enfoque de la calidad de Australia se debe entender como una extensión de los enfoques usados en Estados Unidos (en especial para el primer sistema de acreditación centrado en la inspección y regulación de los servicios de educación inicial), que, sin embargo, ha sufrido importantes adaptaciones tendientes a incorporar la noción de justicia social y a considerar la cultura y naturaleza histórica de Australia, y lo que significa calidad para los australianos y no para otros. Como menciona Collete Tayler (Entrevista, Octubre, 2016), este proceso de contextualización generó un progresivo aumento de la importancia de los resultados por sobre los procesos, lo que sería uno de los sellos distintivos del modelo australiano.

Investigadores del área coinciden en explicar estas características a partir de la estrecha relación entre el currículum y los estándares. Así, Geraldine Mulhearn (Noviembre, 2016) – académica- afirma que el hecho de que el currículum fuese lanzado antes de los estándares sembró un precedente de que el sistema estaba siendo construido alrededor del desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas como elemento principal del marco nacional de calidad. Collete Tayler (Entrevista, Octubre, 2016) una de las líderes de este proceso, coincide que el mensaje de centrar la construcción del sistema de aseguramiento en un currículum nacional, era *“cambiar la idea de que la educación inicial es solo cuidado de los niños, solo un lugar donde los padres ‘dejan’ a sus hijos para ir a trabajar”* sino que un lugar de desarrollo del niño y niña, lo que se extendió desde la visión curricular hacia el modelo de estándares.

3. Modelo de aseguramiento de la calidad

3.1 Visión global del Sistema de Aseguramiento de la Calidad

Primera Fase del Modelo de Aseguramiento de la Calidad

El Marco Nacional para la Calidad tiene su origen en el año 2007, con la elección del presidente Kevin Rudd del partido laborista australiano quien trajo la promesa de una “nueva era” para la Educación Inicial y Cuidado (ECEC) en Australia. Esto fue motivado en gran parte por los resultados insatisfactorios de Australia en los reportes internacionales, como *Starting Strong I y II* entre otros (OECD, 2006, 2008; UNICEF, 2008). Principalmente, estos reportes daban cuenta de la incapacidad del gobierno australiano de proveer educación inicial de calidad y por sobre todo, de la falta de inversión pública, la fragmentación de la política pública entre cada Estado y Territorios y el bajo nivel de formación y preparación del personal a cargo de los servicios de Educación Inicial y Cuidado (Fenech, Giugni y Bown, 2012).

Sumado a ello, muchas de las explicaciones para la baja calidad del sistema de Educación Parvularia y de Cuidado han apuntado a la creciente “privatización” de la provisión de los servicios a partir de los años 90’s (Press, 2007; Press y Woodrow, 2005). De acuerdo a Press (2007) no solo el cambio en la forma de financiar los servicios de educación inicial y cuidado estimuló al sector privado a financiar a éstos, sino que también los incentivos - tanto al sector con fines como al sin fines de lucro- llevaron a funcionar al sistema de educación inicial y cuidado como un pequeño negocio. En este contexto, las prioridades, según el autor, estuvieron más bien la “sobrevivencia” en el mercado y la ganancia de utilidades para los dueños que en responder a las necesidades de niños, niñas, familias y comunidades.

Modelo inicial

En el marco de discusión descrito, el gobierno australiano implementó el sistema Quality Improvement and Accreditation System (QIAS) en el año 1994, diseñado para enlazar el cumplimiento de estándares nacionales de, solamente, los centros de Cuidado Infantil de Jornada Completa con el subsidio federal Child Care Benefit (CCB). Es decir, el modelo consideró inicialmente sólo aquellos servicios certificados por el QIAS serían elegibles por las familias para ser financiados por el Gobierno Federal (Rowe, 2006). Según lo señalado por actores de una organización que provee servicios de educación inicial, esta separación entre cuidado y educación, generaba una tensión en la provisión del servicio, dado que el mensaje subyacente de esta regulación era que solo los jardines de jornada completa debían ser de calidad, en términos educacionales.

En términos conceptuales, el sistema QIAS se basaba en el trabajo de la Asociación Nacional para la Educación Inicial (National Association for Early Year Care, NAEYC) en los Estados Unidos respecto al desarrollo de los niños y niñas y la acreditación del servicio y en el instrumento Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS). Este sistema contenía 52

principios o estándares sobre: interacciones (entre el personal y los niños y niñas, entre el personal y los padres, entre personal); el programa; prácticas de nutrición, salud y seguridad; y la gestión del centro y del personal (Press y Hayes, 2000).

Para la evaluación y acreditación del centro, cada servicio debía realizar un proceso de autoevaluación. Una vez terminado, el Consejo Nacional de Acreditación de Cuidado Infantil (NCAC) visitaba el centro, para luego comparar sus propias observaciones y/o discusiones, con las de la autoevaluación. Finalmente, el Consejo luego determinaba si se le otorgaba la acreditación, y por tanto si podía recibir el subsidio federal (CCB).

Puntos críticos del modelo

Aunque la participación en este proceso fue casi universal, se desarrollaron una serie de críticas al sistema, relacionadas principalmente con que el tiempo la evaluación y acreditación de cada centro no era consistentemente aplicado y con que aquellos que no recibían la acreditación seguían siendo elegibles para recibir el financiamiento del gobierno (Press y Hayes, 2000). También existieron críticas dirigidas hacia la capacidad del sistema de medir realmente la calidad del servicio. En el trabajo de Ishimine et al. (2009), se identificaron cinco aspectos deficientes del sistema de acreditación de la calidad: i) Medidas inadecuadas para medir la calidad, señalando la importancia de contar con instrumentos que midieran la calidad de proceso, por sobre la calidad estructural (OECD, 2006); ii) el déficit que implicaba el desarrollo de observaciones de la agencia acreditadora basada solo en variables dicotómicas (presencia o ausencia de un indicador), ya que estas no dan cuenta de las diversas realidades al interior de los servicios; iii) lo problemático que implicaba que la agencia acreditadora hasta aquel entonces no hubiera mostrado reportes de confiabilidad entre los inspectores que realizan la evaluación de cada centro; iv) la falta de fundamentos empíricos en su definición y constitución de lo que es calidad y sus indicadores y; v) la ponderación inadecuada de cada dimensión evaluada para obtener el perfil del servicio, ya que las tres fuentes de información utilizadas eran ponderadas de igual manera.

Segunda Fase: Marco Nacional para la Calidad

A partir de los aprendizajes del primer esquema de aseguramiento de la calidad, en el año 2012 se implementó un nuevo Marco Nacional para la Calidad (National Quality Framework, en adelante, NQF), que a diferencia del modelo anterior incluyó no solo a los servicios de Cuidado Infantil de Jornada Completa, sino que también al Cuidado Infantil Familiar, Cuidado Extra Escolar y Pre-Kínder. Adicionalmente, se generó un Marco Nacional (ya no a nivel de Estados/Territorios) que todos los servicios del país debían cumplir obligatoriamente para ser aprobados.

Actores claves entrevistados coinciden que la llegada de un nuevo gobierno laborista en el año 2007, incorpora un discurso de la “revolución educacional”, que incluye dentro de la agenda de reformas la construcción de un sistema de aseguramiento de la calidad nacional para los servicios de educación inicial. Específicamente, Collete Tayler (Entrevista, Octubre, 2016) comenta que a partir de los resultados del reporte de OECD Starting Strong II se

generó la voluntad política para la creación de un nuevo sistema que velara por la calidad de la educación inicial en Australia, de manera nacional.

De esta manera, el NQF es el resultado de un acuerdo entre todos los gobiernos estatales de trabajar juntos para proveer una mejor educación y servicios de cuidado para la primera infancia. El objetivo general del modelo es mejorar la calidad de la Educación Inicial y los Servicios de Cuidado en toda la nación, a través del mejoramiento continuo y sostenible en el tiempo. Para la implementación de esta reforma se propusieron los siguientes instrumentos de regulación (ACECQA, 2013):

- **Un marco legislativo nacional:** Su propósito es crear un enfoque nacional integrado, uniforme y conjuntamente gobernado de regulación y evaluación de la calidad de la Educación Inicial y Cuidado. Este marco establece los objetivos y bases del Marco Nacional para la calidad.

- **“Regulaciones Nacionales”** (National Regulations) que implican requerimientos mínimos para la entrada y la normativa para la evaluación y calificación de los establecimientos.

- La creación de una **nueva Institucionalidad nacional** llamada The Australian Children’s Education and Care Quality Authority – en adelante, ACECQA- la que se suma a las funciones y poderes de las autoridades regulatorias en cada jurisdicción territorial. Esta institución es la institución reguladora general del sistema y está a cargo de supervigilar los centros educativos de educación inicial. Una Autoridad Regulatoria en cada Estado y Territorio es el encargado de administrar el NQF, incluyendo las funciones de aprobar el funcionamiento de los centros, monitorear y evaluar la calidad de los servicios². Ello se realiza de acuerdo a los Estándares de Calidad Nacionales y la Regulación Nacional (National Regulations). Este es un elemento central para proveer feedback y asistencia a los servicios para el mejoramiento continuo. La ACECQA además a nivel nacional debe reportar continuamente el progreso de la implementación del NQF al gobierno Australiano y a los gobiernos estatales y territoriales, a través del Standing Council on School Education and Early Childhood (SCSEEC).

Otro aspecto en el que hay coincidencia entre los distintos actores consultados, es que uno de los cambios más importantes entre el antiguo sistema y el nuevo, es el aumento de las exigencias del personal y el reconocimiento de que los centros de educación inicial están al servicio del desarrollo del niño, y no solo un lugar para ser cuidados mientras los padres trabajan.

Ahora bien, según los actores entrevistados, esta segunda fase de implementación del sistema de aseguramiento de la calidad no debe entenderse como un mero cambio

² Quedan fuera de la regulación obligatoria del ACECQA, los servicios formales de Cuidado en el Hogar y Cuidado Ocasional, los que operan bajo la regulación de cada territorio, así también, la oferta de cuidado “registrada”.

organizacional ni como una ampliación del servicio, sino también como una transformación paradigmática de la visión y lógica del sistema mismo. Así, Sandra Cheeseman (Entrevista, Octubre, 2016) señala explícitamente que esta nueva versión del sistema de aseguramiento de la calidad inicial intentaba conciliar elementos de derechos sociales para todos los niños y costo-efectividad, lo cual, a su juicio, siempre es muy complejo de conciliar en un solo modelo, lo que trae un sin número de tensiones que intentan ser resueltas en esta segunda fase³.

Otro aspecto que se destaca del nuevo sistema de aseguramiento de la calidad es su carácter comprensivo, ya que incluye a la mayoría de las modalidades del servicio. Esto es observado como un desafío del actual sistema por parte de académicos, y de los oficiales autorizados que realizan la evaluación en los servicios. Por ejemplo, Frances Press (Noviembre, 2016) señala que antes existía un foco específico de acuerdo a la edad de los niños y niñas, el cual, a su juicio, se ha perdido con este sistema. Los oficiales del estado de Victoria señalaron, por otra parte, esto como una fortaleza del sistema, ya que genera un “lenguaje común” sobre la calidad. En el focus group, uno de las oficiales describe que *“ha sido un proceso transparente para todos, para todos los servicios de educación y cuidado que están bajo el marco de la calidad, y hemos construido un lenguaje común, que es importante de tener para hablar de las cosas. Entonces ahora todos tenemos la ley, las regulaciones y los estándares, entonces toda la gente se refiere a los mismo temas y hay una comonalidad de lo que está sucediendo en todo Australia”* (Focus Groups Oficiales Estado de Victoria, Diciembre, 2016). Al mismo tiempo, esto presenta un desafío para ellos, ya que deben conocer las particularidades de cada nivel y poder evaluar de manera confiable distintos servicios y modalidades.

Modelo de Evaluación y Planificación

La evaluación está a cargo de la Agencia ACECQA, a través de sus unidades a nivel local y territorial. La evaluación cuenta con una auto-evaluación y plan de mejoramiento, que sirve como base para la evaluación experta y para que los servicios planifiquen las mejoras que deben realizar en cada una de las áreas de la calidad. Luego de que el plan de mejoramiento está terminado y es enviado a ACECQA, se realiza una evaluación externa, que evalúa cada una de las siete áreas de la calidad y cada uno de sus estándares y elementos. Finalmente, el servicio recibe un reporte con la evaluación de cada área y un *rating* final, el cual será publicado en una página web para que los padres puedan elegir el servicio para sus hijos de acuerdo a su calidad. Del resultado de este proceso dependerá también la frecuencia de la siguiente evaluación externa. El modelo ofrece vagas y pocas oportunidades de acompañamiento, las cuales no aparecen claramente mencionadas en los documentos

³ Por ejemplo, Frances Press (Noviembre, 2016) menciona que al subir los requerimientos de calificación del personal, los servicios están obligados a pagar mejores sueldos a profesionales más calificados, lo cual fue y sigue siendo altamente debatido por los servicios con fines de lucro. Adicionalmente, se menciona que muchas veces el modelo parece favorecer más a las familias de clases trabajadores (al servicio del mercado laboral) que al beneficio de los niños y niñas. Estas tensiones son descritas como ejemplos de los nudos críticos del sistema.

oficiales y es destacado como una de las principales falencias de acuerdo a la opinión de los usuarios.

3.2 Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

A continuación, se presentan cada una de las etapas del proceso de evaluación y planificación y se describen más abajo sus características. El ciclo de evaluación que se presenta en el esquema, se repite de acuerdo a la calificación que obtengan los servicios, fluctuando entre 1 y 3 años.

Diagrama 1. Esquema de Sistema de Evaluación y Planificación



Autoevaluación

Cada proveedor que haya sido aprobado para funcionar, debe realizar una autoevaluación de la calidad de las prácticas del centro en base a los Estándares Nacionales de Calidad (NQS) y las Regulaciones Nacionales. Para la autoevaluación de cada estándar de la calidad se debe colocar cuál es la meta o resultado a lograr, cuál es la prioridad (baja, media o alta) de éste para el servicio, los pasos a seguir para alcanzar la meta; los indicadores que medirán el éxito o no de la meta; para cuándo y el progreso (ACECQA, 2012).

Plan de mejoramiento

La autoevaluación es la primera fase del Plan de mejora. Este plan debe ser desarrollado en tres meses luego de que el servicio haya sido aprobado para funcionar. Así también, debe contener la identificación de áreas de mejoramiento y contener una descripción de la visión/misión del servicio, que incluya los valores, creencias y entendimientos acerca de los niños y niñas, de las familias, del rol de los educadoras y de las formas que los niños y niñas aprenden (ACECQA, 2012).

Se espera que, a partir de la auto-evaluación, se incluyan estrategias para mejorar las áreas que se encontraron deficientes, a través de un proceso de priorización. Para ello, los servicios tienen que guiarse por preguntas de cómo y por qué algunas prácticas se dan en el servicio y enfocarse principalmente en las prácticas existentes (o no) sean efectivas para todos los niños y niñas. Asimismo, se debe analizar en qué medida estas prácticas son relevantes para el propio servicio; y si son justas y equitativas para todos los niños y niñas, familias y educadores (ACECQA, 2013c). Este plan debe ser actualizado anualmente o según lo que indique la Autoridad Regulatoria, debe estar disponible en el servicio y disponible a ser presentado si la Autoridad Regulatoria lo requiere (ACECQA, 2012).

Evaluación externa

La evaluación de los estándares de calidad en las escuelas se basa en una visita a los establecimientos de parte de la ACECQA. Esta evaluación cualitativa es de carácter colaborativa y con oportunidades para la discusión respecto a cómo se están logrando los objetivos de los estándares nacionales⁴.

Un aspecto destacable mencionado por los asesores (oficiales autorizados) del Estado de Victoria es que en este nuevo sistema es clave la relación que ellos deben generar con los proveedores. La comunicación y claridad con respecto a cómo se va a evaluar para que los servicios estén preparados para recibir la visita de estos. En este sentido, la llamada antes de la visita o la pre-visita a los servicios es mencionada como el elemento clave, si es que no más importante, de este proceso. En esta se genera la relación con el servicio, se aclaran y regulan las expectativas desde ambos lados. Al respecto, también es mencionado como este sistema, a diferencia del anterior (acreditación) el papel de los asesores es doble: evaluador, pero también asesor. La línea entre ambos roles es mencionada como un aspecto difícil de conciliar y por lo tanto un desafío para la implementación del sistema. Por ejemplo, una de las oficiales durante el focus group realizado describió esta situación de

⁴ Informantes entrevistados coinciden en indicar que uno de los puntos controvertidos en la instalación del modelo tuvo que ver con quién sería responsable de supervisar el sistema y para qué niveles. Por ejemplo, se menciona que los Estados históricamente se habían hecho cargo de la educación preescolar y el gobierno federal de las guarderías durante los domingos. Asimismo, otros estados, como Western Australia, eran los directores quienes realizaban las evaluaciones de los servicios, y en otros, el proceso era de auto-evaluación. Esto implicó un proceso de estandarización de la evaluación externa en el marco del nuevo sistema de aseguramiento de la calidad implementado.

esta manera: “Lo que cambió para nosotros es que antes, en el antiguo sistema, éramos asesores de pre-escolar, y uno de los componentes más grandes de nuestro trabajo era educar a los servicios. Ahora, nuestro foco es monitorear el cumplimiento de los estándares y la evaluación de la calidad. No es que no podamos proveer información y consejo educacional a los servicios, pero ese ya no es nuestro foco principal” (Focus Group Oficiales Autorizados Estado de Victoria, Diciembre, 2016).

Para la evaluación se utilizan las siguientes técnicas de recolección: “observar”, “discutir” y “revisión”. En “observar”, el supervisor observa lo que los niños y niñas, familias, educadores y co-coordinadores, personal realizan (por ejemplo, si las relaciones son de respeto, cálidas y amistosas). En “discutir”, el supervisor puede conversar con actores claves, educadores, asistentes, coordinadores o miembros del personal de apoyo. Por último, en “revisión” el supervisor debe revisar la documentación requerida por la Ley Nacional y Regulaciones nacionales y otro tipo de documentación como evidencia del cumplimiento de estándares (ACECQA, 2013c). Para cada indicador por estándar, se ofrece una guía de recolección de evidencia para los tres ejes: observar, discutir y revisar⁵. A continuación, se presentan un ejemplo para acerca de lo que los evaluadores deben “observar”, “discutir” y “revisar” en las visitas a los centros.

Tabla 4. Ejemplos de evidencia que se recoge en la evaluación externa Área de la Calidad 1 Programa Educacional y Práctica

Sub-estándar	Observar	Discutir	Revisar
Programa educacional: debe estar de acuerdo a los currículums aprobados nacionalmente	- Los educadores y coordinadores y niños y niñas muestran comportamientos y se involucran en actividades consistentes con los marcos curriculares: - Los niños y niñas expresan un amplio rango de emociones, pensamientos y visiones - Los niños y niñas exploran distintos aspectos a través de su identidad a través del juego de roles	Discuten sobre cómo el servicio comunica los resultados de aprendizaje a las familias Cómo la visión del servicio guía la pedagogía y las decisiones de enseñanza	Revisar el programa o documentación respecto de las evaluaciones de aprendizaje que son usadas para demostrar el cumplimiento del currículum.

⁵ Uno de los cambios más importantes en el actual sistema (en comparación al anterior) es que la evaluación no solo incluiría la revisión de documentación del centro, sino que también la observación de las prácticas dentro del servicio. En este sentido, el rol del asesor o evaluador es clave en el nuevo sistema, dado que este debe tener la capacidad de observar de acuerdo a los estándares, considerar el contexto del servicio y a partir de ello, discutir con el personal con respecto a las prácticas que deben ser mejoradas. Con respecto a esto, los asesores de Victoria y también uno de los académicos, comentan que el proceso de entrenamiento dentro de este nuevo sistema fue muy intensivo, dado que los instrumentos de evaluación y el reporte que se entrega a los servicios son muy específicos y, por lo tanto, requieren de esta cantidad de entrenamiento y chequeos de confiabilidad en los ratings. Desde esta perspectiva, existe una crítica al antiguo sistema en el cual el rigor de las evaluaciones no parecía ser tan alto como en el actual.

	- Los niños y niñas son empoderados a expresar sus ideas y tomar decisiones, resolver problemas de acuerdo a sus necesidades - Los niños y niñas trabajan colaborativamente con otros - Los niños y niñas son curiosos y entusiastas acerca de su aprendizaje - Los niños y niñas usan el juego para investigar, imaginar y explorar ideas. - Los Educadores proveen experiencias que promueven o inician la investigación de ideas, de conceptos y pensamiento. Por ejemplo: i) Hablan de conceptos como rimas, letras, números, tiempo; ii) Hablan de sistemas simbólicos; iii) Usan los eventos de la vida diaria para trabajar los aprendizajes de ciencia y naturaleza; iv) Promueven que usen herramientas de la literacidad y de números en sus juegos. - Los educadores consolidan y extienden la comunicación de los niños y niñas a través de canciones, apoyando a que los niños/as construyan mensaje con propósito, que usen diversos medios de comunicación, etc.		
Evaluación de los niños y niñas: específicamente para los niños en preescolar y educación inicial, es información sobre las necesidades de los niños, experiencias y participación en el programa, como la progresión en el aprendizaje según los objetivos educativos de cada uno de los programas.	Observa cómo los educadores observan y consigan (graban, escriben, toman evidencia) de los aprendizaje y comportamientos de los niños y niñas para informar su planificación educacional. Cómo usan su conocimiento sobre el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas para evaluar y reflexionar acerca del programa educacional.	Discutir sobre: La efectividad de capturar y consignar información acerca de los intereses, fortalezas, relaciones y aprendizajes de los niños y niñas. Cómo los educadores analizan esa información para realizar juicio acerca del progreso de cada niño/a para cada	Revisar: Evidencia de información recolectada sobre los niños y niñas que demuestre que están aprendiendo y desarrollándose en el centro. Evidencia de los ciclos de planificación, documentación y evaluación Ejemplos de los niños/as que demuestren su representación de su aprendizaje. Oportunidades para que las familias y los niños y niñas comenten o den

A través de esta información recogida, el supervisor que visita el centro educativo debe calificar cada estándar, sub-estándares e indicadores de acuerdo a si están “por sobre de los estándares (exceeding National Quality Standard), “cumpliendo con los estándares (meeting National Quality Standard) o si están “camino hacia el cumplimiento del estándar” (Walking Towards National Quality”).

Luego de la evaluación, o tan pronto como sea posible después (semana 12 o poco después), la autoridad reguladora informa el proveedor de la oportunidad de hacer ajustes menores y proporcionar evidencia de esos ajustes antes de que el proyecto de informe de evaluación aprobado y calificación se proporciona. El proveedor del servicio debe asegurar que realizará estos ajustes y que proveerá la evidencia de éstos antes de que el borrador del reporte y de ranking haya finalizado, en caso de no hacerlo, se dará por terminada la evaluación. En el caso de que sí y luego de enviada la evidencia, la autoridad regulatoria evalúa si la evidencia provista de uno de los elementos “no cumplidos” cumple ahora con los estándares (ACECQA, 2012). Luego de finalizada la evaluación, se prepara el reporte de calificación. Los servicios tienen la oportunidad de comentar el borrador del reporte antes de que lo finalice la autoridad reguladora.

El modelo establece cinco clasificaciones de la calidad educativa con que se determina cada centro:

- **Excelencia** (Excellent rating) – premiado por la ACECQA: es la máxima clasificación posible y es entregada solo por la ACECQA. Los proveedores que hayan obtenido “Exceeding National Quality Standard” (segundo nivel) pueden postular a obtener esta calificación.
- **Sobresaliente**- Por sobre el Estándar de Calidad (Exceeding National Quality Standard): se alcanza si cuatro o más áreas de la calidad evaluadas son calificadas como “por sobre el estándar”, y deben incluirse al menos dos de las áreas definidas como clave (Programa educacional y práctica; Relaciones con los niños y niñas; Alianzas colaborativas con la familia y comunidad; y Liderazgo y gestión del servicio).
- **Cumpliendo el Estándar de Calidad** (Meeting National Quality Standard): se alcanza si, al menos, todas las áreas de la calidad son calificadas como “alcanzado el estándar” (pueden haber algunas que alcancen “por sobre el estándar”).
- **En camino a alcanzar el Estándar de Calidad** (Working Towards National Quality Standard): se obtiene esta calificación si una o más de las áreas son calificadas como “camino hacia” el estándar. Es decir, es posible que algunas áreas incluso estén puntuadas como sobresalientes o alcanzando el estándar, pero si al menos una de estas alcanza el nivel de “camino hacia”, ya cae en este nivel. También puede ser que todas las áreas estén calificadas como “camino hacia”.

- **Necesita mejoras significativas** (Significant Improvement Required): se alcanza cuando un servicio falla en los requerimientos de tal manera que puede significar un riesgo inaceptable para la salud, el bienestar o la seguridad del niño/a.

El reporte final para la escuela detalla para cada estándar, sub-estándar e indicadores si se cumplen o no, incluyendo evidencia para cada uno de ellos. Al final de cada sub-estándar se señala cómo ha sido clasificado, los ajustes “menores” a realizar; lo que deben incorporar en su plan de mejoramiento (ajustes más grandes que resolver) y los elementos cumplidos y si existen riesgos inaceptables. Al final del reporte se encuentra un resumen del rating para cada área, de la clasificación final, y comentarios asociados. Así también, se encuentra un resumen para cada área de la calidad, acerca de los ajustes menores, lo que deben incluir en el plan de mejoramiento y los cumplimientos.

Como desafío mencionado por los asesores entrevistados es que, en el antiguo sistema, ellos solo evaluaban a los servicios de “*long day care*”. Actualmente, la mayoría de las otras modalidades de educación inicial son también evaluadas, lo cual es complejo, dada las diferencias de contexto, modalidades, pedagogía, etc. Al respecto, un académico también menciona que este es un punto crítico del sistema, como conciliar en un solo marco distintos tipos de modalidades y niveles de educación de los niños y niñas (desde sala cuna a pre-kínder), lo que constituye uno de los principales elementos a trabajar en los siguientes años.

Nivel educativo educación primaria (continuidad del SAC)

No existe un sistema de aseguramiento de la calidad como tal para el nivel primario. Los actores parte de una organización que provee servicios de educación inicial ven la transición desde la educación inicial a la formal como problemático, dado que no existen regulaciones para todo el país con respecto a esto. Por ejemplo, comentan que en el estado de Victoria es obligación que los educadores de párvulos realicen un informe de todo el trabajo realizado durante educación inicial, el cual es entregado a la profesora de Kínder. Sin embargo, esto no es así en otros estados.

Sistema de seguimiento y evaluaciones nacionales

Cabe destacar que luego del lanzamiento del currículo nacional para educación inicial, fue lanzado el currículo nacional para nivel escolar. En conjunto con ello, se implementó el Programa Nacional de Evaluación (The National Assessment Program –NAP-) administrado por el Consejo de Educación (Education Council). Este programa incluye el Programa Nacional de Evaluación en Lenguaje y Matemáticas (más conocido por su sigla NAPLAN), además de contemplar una evaluación muestral cada 3 años de ciencias, educación cívica y ciudadanía, y TIC.

NAPLAN es una evaluación nacional anual para todos los estudiantes en los niveles educativos 3, 5, 7 y 9. Considera una evaluación de habilidades de lectura, escritura, ortografía, gramática y puntuación, así como de habilidades matemáticas. Estas evaluaciones se llevan a cabo cada año durante la segunda semana de mayo.

Las evaluaciones muestrales de NAP ocurren cada año, turnándose qué área de conocimiento será evaluada. En el año 2013, educación cívica y ciudadanía fue evaluada, en el 2014, lo relacionado con las TIC y en el 2015, ciencias. Se tratan de evaluaciones muestrales pequeñas, basada en una selección aleatoria de escuelas (NAP, 2016).

Sistema de asesoría técnica y acompañamiento a los equipos educativos

No es posible encontrar en los documentos oficiales información con respecto a cómo se acompaña o se ofrece asistencia técnica a los servicios de Educación Inicial y cuidado. Como se señaló, solo se menciona que la autoridad regulatoria, a través del inspector/asesor que realiza la evaluación y visita al servicio, debe trabajar con éstos para lograr alcanzar los estándares.

La ambigüedad y poca claridad de la asistencia que se presta a los servicios evaluados deficientemente es dado cuenta por el Informe realizado por la Australia Childcare Alliance- el órgano nacional que representa a los miembros de los centros de Cuidado Infantil de jornada completa en todo Australia- para presentar ante el Senado en la discusión sobre la efectividad de la Reforma (Australian Childcare Alliance, 2014).

De acuerdo a este informe, una encuesta a 2.500 padres y miembros de la alianza, desde la transición de la legislación a nivel de cada Estado a la legislación nacional, los servicios han indicado que los recursos de “apoyo” que antes prestaban ayuda para mejorar la calidad han sido redirigidos a la figura del asesor/inspector y las autoridades regulatorias, por lo que ya no están disponibles (recursos de apoyo) para apoyar al sector. Así también, se reporta que el rol del asesor está lejos de ser el de un profesional que dialogue y apoye al servicio para alcanzar el siguiente nivel de logro (Australian Childcare Alliance, 2014).

De esta manera, es posible inferir que los problemas existentes con la asistencia que se presta a los servicios de cuidado y educación infantil, reflejan el bajo énfasis del sistema de aseguramiento de la calidad en esta área, lo que a su vez se podría considerar como un punto crítico del sistema.

Al respecto, dos de las autoridades nacionales (Sandra Cheeseman y Madeleine Smith) señala que el sistema de apoyo al aprendizaje continuo o desarrollo profesional fue parte central del Marco Nacional de calidad, pero que en el último año (2016) fue abandonado. Por lo tanto, en su opinión, no existe una política particular que apoye el desarrollo continuo de los profesionales de la educación inicial actualmente y este depende exclusivamente de los empleadores. Para Sandra Cheeseman (Entrevista, Octubre, 2016) esto es crítico, dado que el sistema de educación inicial depende de un personal capacitado constantemente, que sepa interpretar de manera adecuado la guía pedagógica que es el currículum. De acuerdo a ella, sin el financiamiento del Estado, parece no haber muchos incentivos para continuar desarrollando profesionalmente a los educadores. Al respecto el personal del Jardín KU (Focus group, Febrero, 2017) señala que, para ellos “ *El rol clave es nuestro personal. Sabes, podemos tener el más hermoso centro y si no tenemos un gran personal,*

no funciona [...] Claramente, nosotros nos hemos comprometido con las calificaciones, ratios, son dos cosas estructurales; pero la tercera es el compromiso de nosotros por capacitar continuamente [al personal]”.

Madeleine Smith (Entrevista, Noviembre, 2016) coincide en que actualmente, la capacitación depende de la persona que quiere capacitarse o del empleador, más que de una política. Ellos, de manera privada, pueden acceder a las capacitaciones que el departamento educacional (en este caso de Victoria) ofrece, o bien, de parte de privados. En síntesis, varios actores e informes coinciden en visualizar en el proceso de formación y entrenamiento uno de los nudos críticos del actual sistema de aseguramiento.

Otros instrumentos que promueven la calidad

Existe un sistema de Calificaciones Australiano que regula los requisitos mínimos de formación de profesionales (AFQ Council, 2013) y el cual es importante en las regulaciones mínimas que se tienen los servicios al momento de querer funcionar. Las cualificaciones del personal pueden distinguirse entre:

- **Educadora de párvulos:** Refiere a un grado de licenciatura en Educación Parvularia que corresponde al nivel VII de acuerdo al Marco de Calificaciones Australiano (AFQCouncil, 2013) (que va desde el nivel I a X). Se trata de graduados con una variada y amplia gama de conocimientos y habilidades para el trabajo profesional o para el aprendizaje más profundo.
- **Diploma en educación y cuidado,** el que se encuentra en el nivel V del Marco de Calificaciones. La persona que obtiene este diploma tiene un conocimiento y habilidades especializadas para trabajo cualificado, para ser asistente del educador o para seguir estudiando. Posee un conocimiento teórico-técnico en el área específica.
- **Certificado nivel III en educación y cuidado.** Poseen un conocimiento práctico- técnico, y un cierto conocimiento teórico en educación y cuidado. Este es el nivel mínimo de certificación permitido para trabajar con niños de educación inicial.

En este sentido, el sistema de calificaciones australiano es el marco que describe las competencias de cada nivel de certificación, a partir del cual, el sistema de autorización de los servicios de educación inicial basa los requisitos mínimos para el funcionamiento de estos.

5. Lecciones aprendidas

El modelo instalado actualmente en Australia responde a años de discusión por una reforma que permitiera una Educación Inicial y Cuidado de calidad. Como señalan Cheeseman y Torr (2009) muchos en el sector estuvieron muy entusiasmados y esperanzados en que esta reforma cumpliera con la “transformación” del nivel educativo. Sin embargo, también

existían voces que llamaban a tomarse con calma una reforma tan ambiciosa, ya que necesitaría de un gran acuerdo entre todas las jurisdicciones acerca de lo que se entendería por calidad en la etapa inicial y la voluntad para generar los cambios en cada territorio.

Dada la complejidad del sistema de Educación Inicial y Cuidado antes de iniciarse esta reforma nacional, es que las autoridades de cada Estado acordaron desde el comienzo de la implementación de la reforma que realizarían una revisión del NQF en el año 2014. Dentro de este proceso se llevó a cabo una serie de consultas y reportes sobre el funcionamiento y apreciación de la reforma, de manera de informar al proceso de revisión del NQF.

Uno de estas instancias fue la realización de una consulta pública realizada entre mayo y junio del 2014 para que la gente interesada, padres y familias proporcionaran información sobre la aplicación y el funcionamiento del NQF. Se trataron de sesiones públicas cara a cara, además de implementación de un sitio web especialmente diseñado para dejar comentarios y responder una encuesta. Se obtuvo retroalimentación de 1.335 personas que asistieron a 55 consultas públicas; 638 respuestas en una encuesta online y 280 comentarios online (Woolcott Research, 2014).

De manera general, en las entrevistas realizadas existe coincidencia en que, a pesar de las tensiones iniciales, se han logrado acuerdos nacionales muy importantes, los cuales nacieron de un acuerdo multidisciplinario que involucró a muchos actores, y no solo a burócratas, lo cual hace de este sistema australiano muy valorable. Al respecto se reconoce de parte de las oficinas de educación de los estados – Madeleine Smith, Victoria y Ruth Garlick, New South Wales- que este sistema de aseguramiento de la calidad ha traído una mayor profesionalización del sistema, lo cual va de la mano al aumento de exigencia de calificación del personal, pero también con respecto a la centralidad de los procesos pedagógicos y no solo en la documentación que un centro puede tener con respecto a sus políticas. Al respecto, Ruth Garlick describe esto señalando que *“ antes, los servicios podían tener una formula, los pasos que debían seguir para alcanzar un resultado. Este [el actual Sistema] es conocido por tratarse de reflexión y averiguar por ti mismo qué necesitas hacer y cómo, cuáles son tu sistema de valores, tu filosofía y trabajar desde ahí. Y sí logras hacer todo eso, entonces ahí logras el resultado [...] Así que el hecho de que sea más interactivo y participativo, es algo bueno, y está basado en generar una buena reflexión. Entonces lo que la gente necesita hacer es saber cómo hacer eso”* (Entrevista, Febrero, 2017).

5.1. Avances y Fortalezas

Las principales fortalezas identificadas del modelo, son la existencia de un marco nacional consistente para una variedad de servicios (O’Connel, Fox, Hinz y Cole, 2016); el foco en el mejoramiento continuo de la calidad y el desarrollo profesional docente; el creciente foco en los aprendizajes de los niños y niñas, incluyendo al marco curricular Early Years; la mejor comunicación entre el sector y las familias acerca de la importancia del aprendizaje; y la mejora de los requerimientos de coeficiente adultos-niños y de calificaciones del

personal (Education Council, 2014; Woolcott Research, 2014), lo cual es destacado por académicos y actores que trabajan en la provisión de servicios de educación inicial

- **Mayor enfoque en los aprendizajes y relevancia de la Educación Inicial y Cuidado.** De acuerdo a Cheeseman y Torr (2009) el Marco Curricular “Early Years” fue tomando en cuenta distintos enfoques de los distintos territorios, reuniendo una gran cantidad de experiencias para cada tipo de servicio, desde el nacimiento hasta su transición a la escuela. Esto es muy relevante, dada la tradicional “bifurcación” entre Cuidado y Educación en Australia, acortándose la brecha gracias a la instalación de un marco curricular transversal a los “servicios de cuidado” y los de “educación”.

- **Reconocimiento de la diversidad cultural y curricular de los distintos enfoques curriculares de Educación Inicial a lo largo de Australia.** Una de sus características más relevantes es que asume que cada contexto ofrece una experiencia única para cada niño o niña y su familia. La importancia que le entrega al aprendizaje, tanto cognitivo como social y cultural, es percibido como una muestra de compromiso con el bienestar del niño o niña, lo que se ve reflejado en la percepciones de las familias (Cheeseman y Torr, 2009). Desde la opinión de los proveedores de servicios de educación inicial, las relaciones en la diversidad es una de las fortalezas del sistema australiano, el sello de la educación inicial en Australia.

- **Aumento en las calificaciones de los educadores y ratio educador-niño más exigentes.** Otra de las fortalezas mencionadas en la consulta y respaldada por la evidencia científica (Cheeseman y Torr, 2009; Fenech, Giugni y Bown, 2012; Munton et al., 2002; NICHD, 1996) es el aumento en las calificaciones requeridas para los educadores. El incremento de los requerimientos supone una serie de desafíos como la de atraer y mantener en los servicios a profesionales competentes, los cuales son escasos dada la baja calidad de algunas instituciones que capacitan a los futuros educadores (Woolcott Research, 2014). De acuerdo a Cheeseman y Torr (2009), los educadores que trabajaban en los Centros de Cuidado Infantil de Jornada Completa tendían a tener pocas calificaciones, ser muy jóvenes y a tener un bajo estatus profesional. Además, en general en el sector de cuidado infantil, existía una fuerte rotación de personal, lo que perjudicaba la calidad del servicio. De acuerdo al informe de ACECQA (2016) ha existido un progreso en bajar los ratio educador-niño y en la incorporación de personal más calificado. En específico, la incorporación de al menos un educador con licenciatura universitaria en educación inicial, sobre todo en el nivel preescolar. Se espera que, en el año 2020, la implementación de esta reforma se complete con la incorporación de un segundo educador con licenciatura de educación inicial en los centros.

A pesar de estos avances las exigencias de las calificaciones del personal, autoridades nacionales y académicos, también reconocen la importancia de las otras áreas de la calidad, sobre todo, de las experiencias educativas de los niños y niñas, la cual, de acuerdo a la opinión de la académica necesita de mucho más trabajo. De acuerdo a Sandra Cheeseman (Entrevista, Octubre, 2016), aún parece no haber acuerdo y evidencia respecto qué es una experiencia educativa de calidad, y que, ciertamente, no tiene que ver simplemente con

resultados académicos de los niños, aunque esto es más claramente percibido por los asesores entrevistados, que son los encargados de evaluar las experiencias de los niños y niñas. Al respecto, los oficiales autorizados son capaces de colocar ejemplos específicos de lo que han visto en terreno, prácticas educativas que fomentarían *“la autonomía, independencia y capacidad de tomar decisiones por parte de los niños y niñas”* (Focus group, oficiales autorizados Estado de Victoria, Diciembre, 2016).

5.2. Puntos críticos y debilidades.

Las debilidades y desafíos identificadas por las consultas nacionales (Education Council, 2014) refieren a ocho principales aspectos:

Excesiva carga reglamentaria y administrativa: Los proveedores han planteado cuestiones relativas a la carga impuesta en el cumplimiento con el proceso de evaluación y calificación. Hay aspectos de la evaluación y calificación que no son tan eficientes y esto aumenta el tiempo y el esfuerzo en este proceso sin finalidad alguna. Estos incluyen el tiempo y costo involucrado si un proveedor opta por solicitar una calificación excelente, y la complejidad que surge en el proceso de evaluación de los estándares comprende de 58 elementos y 18 normas. Además, existe un exceso de actividades relacionadas con el cumplimiento de las regulaciones, lo que ha generado que se generen procesos ineficientes que han tomado más tiempo de lo necesario o pueden “errar” por precaución y hacer más de lo que realmente se les está pidiendo. Asimismo, dado que no se tiene claridad, los servicios pueden estar gastando muchos recursos en aclarar los temas confusos. Por ejemplo, podrían contratar a consultores externos, entrenar a todo el personal en asuntos que no les corresponden, entre otros. Al respecto, el reporte de la ACECQA sobre el Marco para la calidad y las regulaciones del año 2013, mostró que el 60% de los proveedores –públicos y privados- percibió los requerimientos como “una carga bastante pesada”, el 20% consideró que era “algo pesada” y el 17% “Una carga muy pesada”. Lo anterior es apoyado por la opinión de Madeleine Smith (Entrevista, Noviembre, 2016) del departamento de educación de Victoria, que señala que existe “una carga muy pesada” en el sistema. En esta línea, sugiere que uno de los elementos que podrían ser mejorados es la reducción de los estándares para hacerlo más accesible a los servicios.

- Inconsistencia en la evaluación y calificación. Se ha encontrado una baja consistencia de la evaluación y calificación, requerimientos solicitados e interpretación de los estándares por parte de los asesores/inspectores que visitan las escuelas. El informe del Australian Childcare Alliance del año 2014, da cuenta de este hecho al señalar que los reportes que reciben (por parte de los servicios) dan cuenta de inconsistencia al interior de las regiones y jurisdicciones e incluso, de acuerdo al tipo de servicio (Australian Childcare Alliance, 2014). Otro tipo de inconsistencia reportada por la Australian Childcare Alliance (2014) es entre lo que solicitan los Estándares Nacionales de Calidad, la Ley Nacional y las Regulaciones Nacionales. Los ejemplos que se muestran en este informe refieren a que muchos servicios pueden operar bajo las normas legales y los requerimientos de las regulaciones (requerimientos operacionales para cada estándar), pero a la vez son

evaluados y calificados como “En camino a alcanzar el estándar”, es decir, de manera insuficiente.

- Baja cobertura de la evaluación y calificación de los Servicios de Educación y Cuidado. A finales del año 2015 (ACECQA, 2016a) aún un 24% (3905) de los de los centros no han sido evaluados y calificados. Lo anterior es considerado como un progreso lento en el avance de la reforma, lo que podría deberse por la onerosa evaluación, en cantidad de tiempo y preparación de la evaluación. Con respecto a las calificaciones, un 14% (367) de los centros preescolares han sido evaluados como “en camino a alcanzar el estándar” y un 68% como cumpliendo o excediendo los estándares. Así, solo 44 servicios de 11.261 han recibido el ranking de excelencia y, más aún, solo un 3% de los servicios que fueron calificados en una primera evaluación como “en camino a alcanzar el estándar” han avanzado a cumplir o exceder los estándares (ACECQA, 2016a). Lo anterior puede deberse a problemas a los ciclos de evaluación, dado que, en la Consulta Nacional del 2014, salió a la luz que centros que debían ser re-evaluados en menos de 12 meses, no estarían siendo evaluados en el plazo. Así también, se señala en esta consulta nacional que los reportes enviados por la autoridad regulatoria, a través de los asesores/inspectores, no proveen de información de calidad que les permita mejorar, ni tampoco guía para el mejoramiento.

Por último, se señala que en el Marco para la Calidad se introdujeron a una serie de servicios de Educación y Cuidado Inicial, cubriendo a la mayoría de los niños/as en servicios formales, pero no a todos, por ejemplo, al Cuidado Ocasional o el Cuidado en el Hogar. En este sentido, se ve como una debilidad del sistema, que buscaba introducir estándares coherentes universales, que haya excluido a algunos servicios por dificultad de implementación. Algunos de estos servicios están incluso financiados basalmente por el *Budget Based Funded* (BBF), como lo son el Servicio Ocasional de Cuidado, guarderías, Preescolar “móvil” y otros servicios “móviles”. Algunos de estos servicios, tienen regulación estatal, pero otros no (Education Council, 2014). En este sentido, se piensa que para mejorar la calidad del sector en general, la cobertura del NQF debiese ser extendido a todo servicio de educación inicial que reciba subsidios o financiamiento del gobierno australiano, incluyendo a los servicios de tipo más informal (Productivity Commission, 2015). Frances Press (Noviembre, 2016) apoya esta crítica, señalando que el sistema actual es muy ambicioso dado que comprende todos los niveles educativos de la educación inicial y también a la mayoría de las modalidades. En este sentido, señala que el sistema – estándares y currículum- fue escrito de manera que fuese entendible para todos los actores del sistema, desde educadores muy nuevos a los más experimentados, y para todos los tipos de servicio. A su juicio, esto es una debilidad del sistema, pero a la vez tendría un aspecto positivo de que los padres también pueden comprender qué es lo que debe estar funcionando bien en un centro educativo.

- Desigualdades en los rankings de calidad según servicio y jurisdicción. Se han encontrado diferencias en los rankings de calidad de acuerdo al tipo de servicio, reflejando la inequidad en la calidad de acuerdo al servicio al que asisten los niños. Por ejemplo, el 85% de los centros preescolares han sido evaluados como alcanzando o excediendo el cumplimiento

de los estándares, pero solo un 65% de los Centro Educativos de Jornada Completa (Long Day Care) alcanza esta calificación y solo un 54% de los servicios de Cuidado Infantil familiar (O'Connel, Fox, Hinz y Cole, 2016). Así también el mismo patrón se encuentra en la calidad del Área 1, uno de los elementos más críticos de la calidad, donde los servicios descritos como preescolar o kínder, son calificados en mayor proporción en excediendo la calidad de los estándares en comparación al cuidado infantil familiar (ACECQA, 2016b).

- **Intereses involucrados en un contexto de mercado.** De acuerdo a Fenech, et. al (2012) la implementación de los estándares propuesto parece reflejar la inherente tensión entre calidad, asequibilidad y la provisión de servicios con fines de lucro. Esto implica que la visión de calidad del gobierno, dada la fuerza del sector privado en Educación Inicial, estará dirigida por intereses e imperativos de lucro (Press y Woodrow, 2005). El lobby por parte de los grupos de interés involucrados en la provisión de educación, abogarán- en parte importante- por la minimización de costos y las posibilidades de obtener mayores utilidades, por sobre la calidad del servicio que ofrecen. Fenech et.al (2012) señalan que esto no significa que todos los servicios con fines de lucro no estén preocupados de la calidad, sino que, bajo este escenario, la contradicción inherente entre calidad y lucro se mantendrá y, es posible, que el despliegue de estándares de calidad robustos sea más difícil de lograr.

En esta misma línea, Frances Press (Entrevista, Noviembre, 2016) evalúa que el sistema antiguo de acreditación y el actual han hecho mucho por intentar asegurar la calidad de los proveedores en servicio del niño y niña. Sin embargo, esto no es suficiente, dado que los proveedores de educación inicial tienen distintos motivos para ofrecer un servicio. Esta es una crítica directa al sistema de mercado australiano de educación inicial que, desde el año 1990, se abrió a proveedores privados, los cuales, a juicio del actor, no siempre tendrían la motivación de ofrecer una buena educación para los niños y niñas. Se coincide dentro de algunos actores entrevistados (Frances Press, Collete Tayler, y Focus Group Jardín KU) con que aún existe una tensión entre los proveedores privados y el sistema de aseguramiento, dado las altas calificaciones requeridas para el personal, entre otros, tensionan el costo que estos proveedores están dispuestos a pagar por tener un servicio de mayor calidad, lo cual iría en contra de sus principales motivaciones de generar ganancias. Por ejemplo, el personal educativo del Jardín Infantil KU realiza una crítica muy fuerte al sector con fines del lucro señalando *“Que hay una diferencia entre lo que es llamado enfoque comunitario, sin fines de lucro, y los grandes [servicios de educación inicial y cuidado] con fines de lucro. Pero, no estoy diciendo que todos los con fines de lucro no hagan las cosas bien, hay algunos que lo hacen fantástico, y algunos comunitarios que no son tan buenos. Pero tienes que pensar que, si ellos ven a los niños como un ‘cash cow’⁶, básicamente, es muy distinto cómo nosotros vemos a los niños. Entonces, mira, políticamente nunca podría lograr que esto cambiar, pero sería muy bueno poder decirlo”* (Focus group, Jardín Infantil KU, Febrero, 2017).

⁶ Expresión en inglés para referirse a un negocio.

- **Requerimientos de Personal.** Existen voces, como el de la académica Marianne Fenech, que señalan que los estándares acerca de las calificaciones del personal y del ratio educador-niño/a sigue siendo insuficientes, de acuerdo a lo que señala la evidencia científica. Para lograr un real valor agregado por parte de los educadores, en el mejoramiento de las prácticas, el despliegue del currículum y los aprendizajes de los niños y niñas, es necesario contar con un cuerpo de profesores con liderazgo pedagógico (Fenech et al., 2012; Siraj-Blatchford y Manni, 2007). Por lo tanto, el requerimiento de contar con un solo educador de párvulos universitario para salas con más de 25 niños, algunas horas al día, no parece alcanzar para cumplir con este objetivo.

- **Debilidad del acompañamiento y asesoría y fortalecimiento de los equipos educativos:** El acompañamiento y asesoría está bastante desdibujado en el sistema de aseguramiento de la calidad australiano. De acuerdo a Christine Woodrow (Entrevista, Octubre, 2015), el modelo es débil en la promoción de un ciclo de mejoramiento continuo en cada centro, dado que el énfasis está más puesto en el orden y cumplimiento de los estándares, más que en cómo se logran esos estándares. De acuerdo a Woodrow (Entrevista, Octubre, 2015), debiese existir mayor inversión de tiempo y recursos en la construcción de capacidades de los centros educativos para que puedan realizar investigación-acción sobre lo que no está funcionando y generar sus propias evaluaciones y estrategias para mejorar esos aspectos. En este sentido, la académica señala que las capacidades en los centros educativos (de las y los educadores y personal) es aún baja para el logro de este objetivo. Para ella, el gobierno australiano debió haber invertido más recursos en la formación y fortalecimiento de los equipos educativos que en un sistema de evaluación y rendición de cuentas. En este sentido, señala que, un buen paso, sería el generar un marco de enseñanza y aprendizaje que ayude y guíe a los educadores en su tarea principal, que es la de enseñar y ayudar a que los niños y niñas sean aprendices activos.

- **¿Educación/cuidado como un derecho de los niños y las niñas?:** Por último, Woodrow (Entrevista, Octubre, 2015) tiene una crítica más general al sistema de educación inicial y cuidado australiano. De acuerdo a ella, aún el sistema australiano está al servicio del mercado del trabajo, específicamente, de entregar oportunidades de cuidado para que las mujeres salgan al mundo del trabajo. Si bien esto es una necesidad real, el enfoque debiese empezar a moverse en cuál es el papel de los niños y niñas en estos servicios. En efecto, aun en la percepción de los tomadores de decisiones y también dentro de los padres y familias, existe una separación entre cuidado y educación (Productivity Commission, 2015), lo cual, de acuerdo a la mirada de algunos expertos sería redundante dada la importancia de los primeros cinco años de vida en términos de desarrollo, aprendizaje y bienestar (O'Connell, Fox, Hinz y Cole, 2016). Woodrow (Entrevista, octubre, 2015) va más allá de la virtual división entre cuidado y educación, señalando que no es claro que los servicios de educación y cuidado pongan en el centro a los niños y niñas como sujetos de derecho, como parte de una ciudadanía en un contexto democrático. Para ella, lo anterior sería completamente cierto, si los esfuerzos se pusieran más en el fortalecimiento de las capacidades de los educadores para lograr entender, escuchar y atender las necesidades de cada niño y niña, y no tanto en el "orden", como lo haría este sistema de evaluación y accountability. Para

Collete Tayler (Entrevista, Octubre, 2016) y Frances Press (Entrevista, Noviembre, 2016) esto debería llevar a re-pensar completamente el sistema de financiamiento completo de la educación inicial. En este sentido, la pregunta es si el Estado debiese financiar completamente los servicios y qué debiese suceder con los servicios privados, en específico, aquellos que tienen fines de lucro.

6. Síntesis

Dimensión	Modelo SAC por país
Concepto de Calidad	No existe una definición de Calidad
Estándares de oportunidades de aprendizaje	Los estándares están compuestos por 7 dimensiones. Cada una de ellas involucra sub-estándares e indicadores. Estos estándares son los que la Autoridad Regulatoria evalúa y en base a ello clasifica a los servicios de Educación Inicial según su calidad. Las áreas de calidad son (i) Programa educacional y práctica; (ii) Salud de los/as niños/as y seguridad; (iii) Ambiente físico; (iv) Acerca del Personal; (v) Relaciones con los/as niños/as; (vi) Alianzas colaborativas con las familias y las comunidades y; (vii) Liderazgo y gestión del servicio, y se describen a continuación.
Sistemas de aseguramiento la de calidad	El Marco Nacional para la Calidad es el resultado de un acuerdo entre todos los gobiernos estatales de trabajar juntos para proveer una mejor educación y servicios de cuidado para la primera infancia. El objetivo del modelo es mejorar la calidad de la Educación Inicial y los Servicios de Cuidado en toda la nación, a través del mejoramiento continuo y sostenible en el tiempo. Para la implementación de esta reforma se propusieron los siguientes instrumentos de regulación (ACECQA, 2013): i) Un marco legislativo nacional; ii) “Regulaciones Nacionales”; iii) una nueva Institucionalidad nacional llamada -The Australian Children’s Education and Care Quality Authority- (ACECQA). La evaluación cuenta con una auto-evaluación y plan de mejoramiento, que sirve como base para la evaluación experta y para que los servicios planifiquen las mejoras que deben realizar en cada una de las áreas de la calidad. De este modo, los componentes del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación inicial son la autoevaluación, el plan de mejora, una evaluación externa. La evaluación externa, es una evaluación cualitativa de carácter colaborativa y con oportunidades para la discusión respecto a cómo se están logrando los objetivos de los estándares nacionales. Para la evaluación se utilizan las siguientes técnicas de recolección: “observar”, “discutir” y “revisión”. A través de esta información recogida, el supervisor que visita el centro educativo debe calificar cada estándar, sub-estándares e indicadores de acuerdo a si están “por

	sobre de los estándares (exceeding National Quality Standard), “cumpliendo con los estándares (meeting National Quality Standard) o si están “camino hacia el cumplimiento del estándar” (Walking Towards National Quality”).
Lecciones Aprendidas	Fortalezas: • Currículum Nacional que considera a los Servicios de Cuidado (antes considerados como solo lugares de cuidado y no de aprendizaje). • Aumento de los requerimientos de calificación del personal y ratio educador-niño/ más exigentes. • Valoración de la “idea” de un Marco Nacional Unificado que vele por la calidad. • PreK Universal y gratis. Puntos Críticos: • Excesiva carga burocrática para los servicios para la evaluación. • Complejidad del sistema y de los distintos requerimientos (evaluación; requerimientos operacionales mínimos; regulaciones nacionales; ley nacional) • Inconsistencias en la aplicación de evaluación de los estándares por parte de los asesores/inspectores • Poca orientación para mejorar la evaluación y calidad del servicio. • Tensión entre estándares de calidad y provisión del servicio por parte de los proveedores privados (especialmente aquellos con fines de lucro).

7. Fuentes

- ACECQA. (2012). Guide to Assessment and Rating for Regulatory Authorities.
- ACECQA. (2013a). *Annual Report 2012-2013*. Sydney, Australia.
- ACECQA. (2013b). *Guide to the National Quality Framework*. (978-0-642-78099-7). Australia.
- ACECQA. (2013c). Guide to the National Quality Standar. Sydney, Australia.
- ACECQA. (2013d). *Report on the National Quality Framework y Regulatory Burden 2013*. Australia.
- ACECQA. (2014). *Guide to the Education and Care Services National Law and the Education and Care Services National Regulations 2011*. (978-0-642-78126-0). Australia.
- ACECQA . (2016a) Quarterly report Q3 2015, Sydney, Australia.
- ACECQA. (2016b) Educational program and practice- an analysis of quality area 1 of the national quality standard. Ocassional Paper 1, Sydney, Australia.
- Statistics, A. B. o. (2015). Migration Australia 2013-2014. Retrieved 2 de Abril, 2015, from <http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Latestproducts/3412.0Main%20Features32013-14?opendocument&tabname=Summary&prodno=3412.0&issue=2013-14&num=&view=>
- Statistics, A. B. o. (2011). 2011 Census QuickStats. Retrieved 2 de Abril 2015, from http://www.censusdata.abs.gov.au/census_services/getproduct/census/2011/quickstat/0AFQCouncil.
- AFQCouncil. (2013). *Australian Qualifications Framework Second Edition January 2013*. Australia.
- Australian_Childcare_Alliance. (2014). 2014 Review of the NPA on the National Quality Agenda for Early Childhood Education and Care.
- Burchinal, M., y Forestieri, N. (2011). Development of early literacy: Evidence from major US longitudinal studies. *Handbook of early literacy research*, 3, 85-96.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., y Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176.
- Carr, M., Cowie, B., Gerrity, R., Jones, C., Lee, W., y Pohio, L. (2001). Democratic learning and teaching communities in early childhood: Can assessment play a role. *Early childhood education for a democratic society*, 27-36.
- Cheeseman, S., y Torr, J. (2009). From Ideology to Productivity: Reforming Early Childhood Education and Care in Australia. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 3(1), 61-74. doi: 10.1007/2288-6729-3-1-61
- Education_Council. (2014). *Regulation Impact Statement for proposed options for changes to the National Quality Framework*. Australia: Retrieved from http://www.deloitteaccesseconomics.com.au/uploads/File/FINAL_Education_Council_-_Consultation_RIS_for_NQF.pdf.
- Fenech, M., Giugni, M., y Bown, K. (2012). A critical analysis of the National Quality Framework: mobilising for a vision for children beyond minimum standards. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4), 5.
- Governments, C. o. A. (2009). *Pertenecer, Ser y Devenir- El Marco de Aprendizaje de la Primera Infancia para Australia*. (ISBN 978-0-642-77872-7). Australia.
- Governments, C. o. A. (2011). *My Time, Our Place-Framework for School Age Care in Australia*. (ISBN 978-0-642-78070-6). Australia.
- Harrington, M. (2011). Australian Government funding for schools explained.Parliamentary Library Background Note.
- Ishimine, K. (2008). *The Relationship between Childcare-Centre Quality and Children's Social Skills in Sidney, Australia*. (PhD), The University of Sydney, Sydney, Australia.
- Ishimine, K., Tayler, C., y Thorpe, K. (2009). Accounting for quality in Australian childcare: A dilemma for policymakers. *Journal of Education Policy*, 24(6), 717-732.

Kagan, S. L., y Tarrant, K. (2010). *Transitions for Young Children: Creating Connections across Early Childhood Systems*: ERIC.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., . . . Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79(3), 732-749.

MyChild. (2015a). Childcare Information. Retrieved 8 de Enero 2015, from <http://www.mychild.gov.au/sites/mychild/childcare-information/pages/options>

MyChild. (2015b). Information on Child Care. Retrieved 08 de Enero, 2015, from <http://www.mychild.gov.au/sites/mychild/childcare-information/pages/options>

Munton, T., Mooney, A., Moss, P., Petrie, P., Clark, A., Woolner, J., ... & Barreau, S. (2002). Research on ratios, group size and staff qualifications and training in early years and childcare settings: part A, review of international research on the relationship between ratios, staff qualifications and training, group size and the quality of provision in early years and childcare settings: part B, adult: child ratios for early years settings in the private/independent sector: a report of empirical research. NICHD Early Child Care Research Network. (1996). Characteristics of Infant Child Care: Factors Contributing to Positive Caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 269-306.

O'Connel, M., Fox, S., Hinz, B., y Cole, H. Quality Early Education for All: Fostering creative, entrepreneurial, resilient and capable learners. Mitchell Report No. 01/2016. Mitchell Institute, Melbourne, Australia.

OECD. (2001). *Starting Strong*: OECD Publishing.

OECD. (2006). *Starting Strong II*: OECD Publishing.

Pianta, R., LaParo, K., y Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™ (CLASS™)*. Baltimore, Maryland. : Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

Press, F. (2007). Public investment, fragmentation and quality early education and care—existing challenges and future options.

Press, F., y Hayes, A. (2000). OECD thematic review of early childhood education and care policy. *Australian Background Report. Department of Education, Training and Youth Affairs: AGPS*.

Press, F., y Woodrow, C. (2005). Commodification, corporatisation and children's spaces. *Australian Journal of Education*, 49(3), 278-291.

Productivity Commission. (2014). Childcare and Early Childhood Learning Draft Report. Canberra, Australia: Productivity Commission.

Productivity Commission. (2015) Childcare and early childhood learning volume 1, Inquiry Report No. 73, Canberra, Australia.

Productivity Commission. (2015) Childcare and early childhood learning volume 2, Inquire Report No. 73, Canberra, Australia.

Rowe, K. (2006). Key features of the Quality Improvement Accreditation System (QIAS) Administered by the National Childcare Accreditation Council (Australia).

Sirja-Blatchford, I., y Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. *British Educational Research Journal*, 30(5), 712-730. doi: 10.1080/0141192042000234665

Taskforce, C. S. (2006). Report on the implementation of a 1:4 staff-child ratio for children aged under two years in NSW children's services.

Woolcott_Research. (2014). Summary of findings from the 2014 National Quality Framework Review Consultation Process. Australia.

	Nombre	Descripción	Fecha de realización	contacto
Académicos				
1	Colette Tayler	Miembro del Directorio del Australian Children's Education and Care Quality Authority. Es profesora titular de la Cátedra de Educación Infantil y de Atención de la Universidad de Melbourne.	14 de octubre	collette.tayler@unimelb.edu.au
2	Christine Woodrow	Profesor Asociado de la Universidad de Western Sydney	19 de noviembre	C.Woodrow@westernsydney.edu.au
3	Frances Press	Research Institute for Professional Practice, Learning and Education (RIPPLE), Charles Sturt University (CSU)	9 de noviembre	fpress@csu.edu.au
4	Geraldine Mulhearn	University of South Australia / Charles Sturt University	22 de noviembre	gerry.mulhearn@icloud.com; mulhearn.gerry@saugov.sa.gov.au
Autoridades Nacionales				
5	Sandra Cheeseman	Sandra Cheeseman , académica de la Universidad de Macquarie. Miembro del ACECQA's Board	13 de octubre	sandra.cheeseman@mq.edu.au
6	Rhonda Livingstone	ACECQA's National Education Leader	1 de noviembre	april.fitzsimmons@acecqa.gov.au (executive assistant)

7	Madeleine Smith	Directora Ejecutiva de la Quality Assessment and Regulation Division, Department of Education & Early Childhood Development, Victoria	24 de noviembre	Autoridad Nacional: 03 9651 3349
8	Judy Hebblethwaite	ACECQA Chair President of the Link Youth Health Service in Tasmania	27 de enero	jxhebble@yahoo.com.au, 0408362422
9	Ruth Garlick	P-2 Initiatives Officer at NSW Department of Education and Communities. Policy Officer Early Childhood. Board of Studies, Teaching and Educational Standards now the NSW Education Standards Authority	1 de febrero	ruth.garlick@det.nsw.edu.au 410493952
10	Ann Farrell	ACECQA board member. Professor and Head of the School of Early Childhood, Faculty of Education, Queensland University of Technology	28 de febrero	a.farrell@qut.edu.au
Grupos focales y otros actores entrevistados				
11	Tessa McGavock	Directora de UWS Early Learning – Penrith Early Childhood Education Centre centro que opera en la U de Western Australia (UWS). Perspectiva de un centro not for profit	31 de enero	theresa.mcgavock@westernsydney.edu.au, + 61 2 4736 0855

12	Grupo Focal	Authorized officers de Melbourne (5 participantes)	9 de diciembre	malusa.katerina.k@edumail.vic.gov.au
13	Entrevista grupal	Entrevista grupal con funcionarias del KU Children's Services, Sydney, NSW (3 Participantes)	3 de febrero	cherylanne.williams@ku.com.au 02 9268 3980 0458 485 615

Brasil: “Mejorando la calidad desde las capacidades internas de las instituciones”

El modelo de aseguramiento de la calidad de la Educación Infantil brasileño se fundamenta en la noción de los niños y niñas como sujetos de derecho, lo que conlleva la garantía de cuidado y educación de calidad para todos. Este modelo consiste en un ciclo de mejora continua, de carácter voluntario, que se sustenta y busca generar capacidades internas en las instituciones.

Con el fin de evaluar la calidad de salas cunas y centros preescolares, existen dos instrumentos oficiales de política de alcance nacional: estándares (2006) e indicadores (2009). Los estándares se caracterizan por un estilo de formulación que se expresa en afirmaciones específicas, que apuntan a la cualificación -en lugar de la cuantificación- de ciertos aspectos que se espera estén presentes en las instituciones de Educación Infantil de calidad; brindando espacio para la interpretación y contextualización por parte de cada sala cuna o centro preescolar. Las dimensiones consideradas son: propuesta pedagógica; gestión; profesores y profesionales; interacciones de los docentes, administrativos y otros profesionales; e infraestructura.

En coherencia con la propuesta de estándares, los indicadores presentan un ciclo de mejora, que involucra a la comunidad educativa en un proceso voluntario, abierto y participativo, estructurado en cuatro fases: autoevaluación, plan de mejora, difusión de resultados a la comunidad educativa y local; y seguimiento y monitoreo del plan de mejora. Estos procesos responden a siete dimensiones: planificación institucional; multiplicidad de experiencias y lenguajes; interacciones; promoción de la salud; espacios materiales y mobiliario; formación y condiciones de trabajo de las profesoras y otros profesionales; y, cooperación e intercambio con las familias y participación en la red de protección social.

El modelo de aseguramiento de la calidad en Brasil, se destaca por sustentarse en una concepción de calidad como un proceso interno, contextualizado y dinámico, enraizado y construido en la comunidad educativa y local en la que se desarrolla, en base a una participación democrática equitativa de todos los actores, tanto en su construcción como en su aplicación.

Para el éxito en la implementación del modelo, es necesario superar desafíos respecto del vínculo entre las instituciones y los agentes externos en la mejora y la profesionalización de los educadores. Esto permitiría fortalecer y generar condiciones externas que faciliten el funcionamiento del modelo, referidas, por ejemplo, al soporte técnico, político y económico.

Cabe mencionar que, si bien este reporte refiere al caso de Brasil, se realizarán precisiones respecto a la situación particular del Estado de Río de Janeiro. La focalización en Río de Janeiro, por un lado, responde al interés señalado por la contraparte de este estudio, y, por

otro, a la accesibilidad a los actores de este territorio, lo que permitió profundizar en el funcionamiento del modelo de aseguramiento de la calidad del país, mediante la recolección de información de primera fuente.

1. Sistema de Educación Infantil por país.

1.1 Contexto general de país

Brasil se organiza en base a tres esferas de gobierno: Estados (26), Distrito Federal (1) y Municipios (5.564). Estas unidades territoriales y políticas conforman La Unión. Los Estados y los Municipios se administran y gestionan de manera autónoma.

En las últimas dos décadas, Brasil ha experimentado un sostenido crecimiento económico. Sin embargo, a pesar que ha logrado disminuir sus tasas de pobreza y desigualdad, estas aún se mantienen altas. En el caso de la pobreza extrema, las estadísticas muestran una disminución de un 63% en este indicador en los últimos 10 años (PNAD, 2015). En el mismo periodo, la desigualdad -medida por el índice de GINI- ha experimentado una baja desde 58 (2003) a 52.9 (2013) (OECD, 2015). No obstante, la inequidad en Brasil trasciende el ingreso, vinculándose a otras problemáticas sociales, entre estas la segregación racial (Langevin, 2016).

Uno de los vehículos para superar la pobreza y desigualdad es la educación. Con esta convicción, Brasil ha incrementado paulatinamente su inversión pública en este sector, alcanzado una cifra cercana al 19% del gasto total del presupuesto nacional el año 2011, por sobre el promedio de los países que integran la OECD. Este gasto representa el 6.1% de su PIB (OECD, 2014). No obstante, actualmente el país experimenta un escenario sociopolítico convulsionado, manifestándose en diversas expresiones de malestar social. Una de las situaciones más álgidas corresponde a la ocurrida durante el año 2016, con la destitución por parte del Congreso de la presidenta Dilma Rousseff. Las acusaciones contra la ex mandataria consideraron presuntas violaciones a las leyes fiscales y la malversación de dinero público con fines de campaña. Estos hechos tienen consumido al país en una profunda crisis política, económica y social, que ha impactado la totalidad de las esferas. Una de ellas es la educativa, cuyo sistema ha experimentado una prolongada paralización tanto de su funcionamiento como de las reformas que se encontraban en curso (CEPAL, 2014; RT, 2017)⁷.

De acuerdo a la Constitución brasileña (1988) la educación es deber del Estado y la familia (artículo 227) y se consagra como un derecho social (artículo 6). Este documento, además, declara como principios de la enseñanza la igualdad de acceso y permanencia en la escuela; el pluralismo de ideas y concepciones pedagógicas, la coexistencia de instituciones públicas y privadas; la gratuidad de la enseñanza pública y la garantía de calidad (artículo 208).

⁷ Producto de este escenario, la recolección de información mediante entrevistas se vio afectada, debiendo reemplazar al menos a un sujeto de la muestra original (personero con un alto cargo en el Gobierno).

Desde el año 2016, la educación tiene un rango de obligatoriedad de 14 años, que abarcan desde los 4 a los 17 años.

Caracterización del sistema de Educación Parvularia

El sistema educativo brasileño, entiende la educación infantil desde una perspectiva integral y de responsabilidad compartida. El Estado establece que la finalidad de este servicio es el desarrollo integral de los niños y niñas entre 0 y 5 años de edad, abarcando las dimensiones física, psicológica, intelectual y social, en complemento a la labor de la familia y de la comunidad (MEC & SEB, 2006). El sistema educativo reconoce que esta visión holística requiere un abordaje intersectorial, así como la articulación de las instituciones y estrategias dirigidas a la calidad de vida de los niños y niñas. Es decir, Brasil contextualiza la educación infantil y su calidad en procesos mayores que la incorporan con igual importancia que otros derechos de la infancia. No obstante, la institucionalidad responsable de la Educación Infantil es el Ministerio de Educación, tal como lo expresa la siguiente cita:

Solo el Ministerio de Educación es responsable de la educación infantil, mientras los demás programas asistenciales o del área de la salud, no se consideran programas de educación infantil. En este país, las unidades comunitarias forman parte del sistema educativo y son reguladas por el Ministerio de Educación y las Secretarías Municipales de Educación (Unesco, 2016, p. 28).

Este órgano define las instituciones educativas para la educación infantil como:

...espacios institucionales no domésticos que constituyen establecimientos educacionales públicos o privados que educan y cuidan niños de cero a cinco años de edad en un periodo diurno, en jornada completa o parcial, regulados y supervisados por organismos competentes del sistema de enseñanza y sometidos a control social (MEC, 2009, artículo 5, Resolución CNE/CEB 5/2009).

Si bien al Distrito Federal, los Estados y Municipios les corresponde trabajar colaborativamente en la organización y gestión de la provisión de la enseñanza en sus distintos niveles, la responsabilidad por el funcionamiento de las instituciones de Educación Infantil recae exclusivamente en estos últimos, independiente de la fuente de financiamiento (artículo 8, Constitución Política, 1988).

Entre las principales políticas que buscan fortalecer la educación infantil en la última década se encuentran la creación de estándares e indicadores nacionales de calidad para la Educación Infantil, la obligatoriedad de la provisión de Educación Infantil desde los 4 años y la actualización del currículum nacional para enseñanza básica y media.

Los estándares e indicadores, creados los años 2006 y 2009 respectivamente, se constituyen como instrumentos de políticas orientados a asegurar la calidad de las instituciones de educación infantil. Ambas prescripciones nacionales deben ser adecuadas a los contextos tanto regionales como locales.

En concordancia con lo anterior, el Municipio de Rio de Janeiro -a través de su prefectura- se encuentra actualmente desarrollando un documento que integre tanto las políticas nacionales de educación infantil como las particularidades de la ciudad de Río de Janeiro y sus once sub-barrios. Con esta acción, lo que se pretende es generar directrices comunes para los establecimientos de esta zona, adecuadas al contexto específico, con el fin de entregar a los educadores la potestad de flexibilizar las orientaciones nacionales según el espacio en que están insertos.

En el año 2013, se inicia un proceso de universalización de la provisión de la educación infantil obligatoria para los niños y niñas de 4 y 5 años, que se espera culmine durante el año 2016 (Reforma Constitucional n°59/2009, Ley n°12.796/2013). La información respecto al estado de cierre de este proceso aún no se encuentra disponible.

Actualmente, Brasil se encuentra en un proceso de actualización del currículum, que pretende generar una Base Nacional Curricular Común, con el fin que tanto el programa como la agenda educativa puedan articularse a nivel nacional y alinearse con lo que ocurre en otros países del mundo (MEC & SEB, 2016).

Modalidades de servicio

Como se mencionó en el apartado anterior, actualmente, Brasil se encuentra en un proceso de universalización de la oferta educativa para el nivel infantil de los niños y niñas de 4 y 5 años, que comenzó el 2013. La oferta para el nivel de Educación Infantil es proporcionada a través de dos modalidades: pública y privada.

Las instituciones públicas corresponden a aquellas creadas o incorporadas, mantenidas y administradas por el poder público (Federal, estatal o municipal). En cambio, las instituciones privadas, son aquellas financiadas y administradas por personas naturales o jurídicas de derecho privado. De acuerdo a la legislación, la oferta privada debe cumplir las normas generales de la educación nacional y someterse a la autorización y evaluación de calidad por parte del Poder Público. A ello agrega la capacidad de autofinanciamiento (artículo 209 de la Constitución Política, 1988; Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, 1996). La modalidad pública concentra la mayor parte de la matrícula en el nivel de educación infantil, alcanzando el año 2015, un 63,28% (INEP, 2016).

La educación pública infantil en Brasil es gratuita para las familias y/o cuidadores de los niños y niñas. Los recursos utilizados para esta provisión proceden de distintas fuentes: La Unión, los Estados, el Distrito Federal y los Municipios. El Municipio, como responsable de la Educación Infantil, se encarga de recaudar los aportes procedentes de las otras fuentes. Estos ingresos provienen en su mayoría de los impuestos. Dada la creciente exigencia de recursos para ampliar el servicio de Educación Infantil, el año 2007, el país crea el Fondo de Mantención y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de los Profesionales de la Educación (FUNDEB), mediante la enmienda constitucional realizada en diciembre del 2006 (n°53/2006), regulada por la ley n°11.494/2007112. Este fondo significó la unificación de los

recursos desde la infancia a la enseñanza media, buscando homologar las condiciones de los profesionales que trabajan en todos los niveles.

La educación infantil de carácter privado, es administrada por cuatro tipos de establecimientos: (1) particulares en sentido estricto, se refiere a aquellas instituciones que se financian y administran exclusivamente con fondos privados, incluyendo el pago de las familias; (2) comunitarias, corresponden a aquellos centros educativos creados por grupos de personas naturales o una o más personas jurídicas. Se incluyen aquí las cooperativas de profesores y estudiantes que cuentan con financiamiento proveniente de representantes de la comunidad; (3) confesionales, recaen en esta categoría las instituciones educativas formadas por grupos de personas naturales o una o más personas jurídicas, agrupadas en torno a una orientación confesional o ideológica; y (4) filantrópicas, se refiere a establecimientos instituidos por grupos de personas naturales o por una o más personas jurídicas, sin fines de lucro. Su objetivo es atender a comunidades pobres o necesitadas.

Las instituciones privadas comunitarias, confesionales y filantrópicas pueden recibir recursos públicos celebrando convenios tanto con las entidades político-territoriales (Gobierno Federal, Estados y Municipios), como con empresas privadas sin fines de lucro. Para acceder a estos convenios, las instituciones privadas de Educación Infantil, deben cumplir con las siguientes condiciones: (1) probar el destino no lucrativo de sus ingresos y aplicar sus excedentes financieros en educación; y (2) asegurar el destino de su patrimonio a otra escuela comunitaria, filantrópica o confesional, o al Poder Público, en caso de cesar sus actividades.

Cobertura

La Educación Infantil se organiza considerando como criterio la edad de los niños y niñas que atiende. Entre los 0 y 3 años, los niños y niñas asisten a salas cunas (Creches), y en el tramo entre 4 y 5 años, son atendidos en Centros preescolares (artículo 30, Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, 1996).

En términos de cobertura, el año 2012, la sala cuna alcanza un 21,9%, mientras que los centros preescolares, presentan una cifra cercana a la cobertura total (82,2%) (INEP; 2013). Las estadísticas nacionales muestran que las tasas de cobertura han ido aumentando constantemente a través del tiempo, en ambos tramos etarios, con mayor fuerza en el segmento entre 4 y 5 años. No obstante, las inequidades en los incrementos de cobertura persisten vinculados a variables como pobreza, raza y zona geográfica. Las estadísticas muestran que el pertenecer a los quintiles más pobres, a la raza negra, comunidades indígenas o vivir en zonas rurales disminuye la probabilidad de acceder a una educación de calidad durante la infancia.

...el grupo de niñas y niños blancos que pertenecen al 25% de la población más rica, muestra una mayor tendencia a asistir a las unidades de educación de la primera infancia que las niñas y niños mestizos y negros que pertenecen al 25% de la población más pobre. Así, por ejemplo, el porcentaje de niños y niñas de 0 a 3 años del 25% de la población más rica y que fue atendida por la educación de la primera

infancia en el 2012, fue de un 44% (...), en tanto que el grupo de niños y niñas pertenecientes al 25% más pobre, solo alcanzó una participación del 16% (Unesco, 2016, p. 47).

La distribución de la matrícula según dependencia administrativa presenta una tendencia similar en sala cuna y centros preescolares. En las instituciones dependientes del Municipio se concentra la mayoría de la matrícula para ambos tipos de Instituciones de Educación Infantil. Con una menor porción de la matrícula le siguen las instituciones de Educación Infantil de dependencia privada. Una representación minoritaria de la matrícula se evidencia en las instituciones de administración Federal y Estatal. La tabla n°1 ilustra este escenario.

Tabla 1. Distribución de matrícula según nivel y dependencia administrativa

Dependencia administrativa		% Salas cunas	% Centros preescolares
Pública	Federal	0%	0%
	Estatal	0,2%	1,0%
	Municipal	63,2%	73,9%
Privada		36,6%	25,0%
Total		100%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Censo Escolar de Educación Básica 2013 (INEP, 2014).

El sistema de Educación Infantil en Brasil ha experimentado una sistemática evolución en la matrícula en la última década. Por ejemplo, entre los años 2008 y 2014 ha aumentado la matrícula en sala cuna en un 65,1% (INEP, 2016). Este significativo aumento ha sido posibilitado por la puesta en marcha de diversas políticas y programas públicos destinados a ampliar la oferta en este nivel. Algunas de estas iniciativas incluyen la acción conjunta del Ministerio de Educación, Ministerio de Desarrollo Social y Ministerio de Salud (INED, 2014).

Currículum

Actualmente, Brasil se encuentra experimentando un proceso de actualización del currículum, que contempla sucesivas instancias de participación, discusión y puesta en común de diversos actores en torno a principios e ideas para construir la Base Nacional Común Curricular. Este proceso ha transitado por diferentes fases. En la primera, se creó un Comité de asesores y especialistas con amplia representatividad de las tres entidades de gobierno. Entre los actores que participaron de este Comité destacan académicos, investigadores, profesores de diferentes niveles y áreas, técnicos de las Secretarías de Educación y de los Municipios. Esta instancia tuvo como producto un documento preliminar que fue sometido a consulta pública entre septiembre del año 2015 y marzo del año 2016.

En una segunda fase de consulta pública del producto de la primera fase, se recibieron contribuciones virtuales desde tres categorías de participantes: 305.569 individuales; 4.298 de organizaciones y 45.049 de instituciones distribuidas a lo largo del país. Paralelamente, el Ministerio de Educación, la Secretaría de Educación Básica, universidades públicas y privadas, sindicatos y organizaciones académicas y científicas, efectuaron cerca de 700

reuniones, seminarios, debates, foros y otros eventos en cinco regiones del país, entre junio del 2015 y marzo del 2016. Estos encuentros reunieron a profesores, profesionales de la educación, estudiantes y padres. Los resultados de esta consulta pública fueron procesados por destacados investigadores y tuvo como producto la segunda versión preliminar de la Base Nacional Común Curricular, publicada en abril del presente año. Con el fin de avanzar hacia el documento final, que orientará todo el sistema educativo del país, este proceso sigue en curso.

Mientras llega a término el proceso de actualización curricular, el sistema de educación infantil se guía por las *Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil*, creadas en el año 2010, por medio de la Resolución n°5 del Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación y la Secretaría de Educación Básica.

Este documento orientador propone que toda acción en la Educación Infantil debe respetar tres principios: éticos, estéticos y políticos. Los principios éticos se refieren a la valorización de la autonomía, la responsabilidad, la solidaridad y el respeto por el bien común, el medio ambiente y las diferentes culturas, identidades y singularidades. Los principios políticos están vinculados a garantizar los derechos ciudadanos, el ejercicio de la criticidad y el respeto por el orden democrático. Por último, los principios estéticos, corresponden a la valorización de la sensibilidad, la creatividad, la alegría y la diversidad de manifestaciones artísticas y culturales.

Junto con estos principios, además el documento sitúa al niño en el centro de la planificación curricular, siendo concebido como:

...sujeto histórico y de derechos que, en las interacciones, relaciones y prácticas que vive cotidianamente, construye su identidad personal y colectiva, juega, imagina, fantasea, desea, aprende, observa, experimenta, narra, cuestiona y construye significados sobre la naturaleza y la sociedad, produciendo cultura. (MEC & SEB, 2010, p. 12)

Atendiendo a la diversidad de la población, al interior de las orientaciones curriculares generales para la educación infantil, se presentan otras directrices que buscan contextualizar la enseñanza en referencia a grupos específicos considerados en situación de mayor vulnerabilidad: indígenas, afro-brasileños, mujeres y población rural. La propuesta curricular vigente para la Educación Infantil es un instrumento de baja estructuración que espera que las comunidades educativas contextualicen de acuerdo a sus propias realidades.

Una de las políticas de la Educación Infantil que busca impactar en la calidad de este servicio es mejorar la formación y las condiciones de trabajo de los profesionales que aquí se desempeñan. Tal como se señaló anteriormente, Brasil persigue a través de políticas como el FUNDEB, equiparar los salarios y los requerimientos formativos para ejercer la profesión, por ejemplo, homologando estas exigencias para todos los niveles de la enseñanza.

Los profesionales que ejercen en la Educación Infantil deben cumplir con diversos requisitos en términos de formación y participar en procesos de selección nacionales y Municipales. En cuanto a la formación, para convertirse en educador en instituciones como salas cunas o centros preescolares, es necesario cursar estudios, con una duración entre 3 y 4 años, conducentes al grado de licenciatura, ya sea en universidades o institutos de formación superior. Esta formación incluye instancias teóricas y prácticas, esta última de una extensión mínima de 300 horas (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, modificada 2015). Hasta la fecha, también se acepta la formación de enseñanza media en modalidad normal.

Según relata Fabiola Farías -perteneciente a la gerencia de Educación Infantil de la red Río Educa en la Prefectura de Río de Janeiro- el proceso de profesionalización de los miembros de salas cunas y centros preescolares de este Estado ha sido paulatino. Así, en primera instancia, orientar el modelo en función del mejoramiento de su calidad implicó la emergencia de ciertas indicaciones desde el nivel central, que fueron comunicadas y explicadas de modo masivo. Para ello, se distribuyeron entre dos mil y tres mil folletos informativos, y se aprovecharon diversas instancias de encuentro entre coordinadores y gerentes de espacios educativos, a fin de que estos se apropiaran de él, para replicar la formación a sus maestros (Fabiola Farías. Comunicación personal, 20 de septiembre 2016).

De acuerdo a la profesional, al iniciar la implementación de las orientaciones de calidad se replicaba lo escrito en el papel con la práctica, pero a medida que avanzó este proceso en el tiempo, se fue creando una red de formación más grande y compleja a la vez, que hizo urgente transitar hacia un profesional específico en el trabajo con primera infancia. De esta forma, se crea la figura profesional de profesor de educación de la primera infancia, que significó un hito en la formación docente al especificar un rol y labores propias para este nivel educativo. A partir de la creación de esta figura, además, ningún maestro de otro nivel educacional puede realizar labores docentes en las salas cunas y centros preescolares (Fabiola Farías. Comunicación personal, 20 de septiembre 2016).

En términos de los requisitos para ingresar a las instituciones públicas como educador, cada profesional debe participar en un concurso público, que incluye una prueba de carácter nacional y la revisión de sus títulos (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, modificada 2015). A su vez, cada Municipio cuenta con la posibilidad de complementar el proceso nacional de selección con evaluaciones locales. Estas últimas pueden ser entrevistas, aplicación de otros instrumentos, entre otros (INEP, 2016). Aprobar satisfactoriamente el proceso de selección nacional permite a los profesionales ingresar a la Carrera Docente, vigente desde el año 2011.

En virtud de lo anterior, continuando con la formación continua, esta es impartida por universidades públicas y privadas, a través de programas de postgrados y extensión, y por las Secretarías estatales y municipales, mediante programas de formación derivados de las políticas. Además, desde el año 2007, el Gobierno determina que la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES) articule un sistema nacional de formación de profesores:

...en régimen de colaboración con los estados y municipios y haciendo acuerdos con las instituciones formadoras (para) ampliar la oferta y la expansión de la formación; identificar y atender las necesidades de formación de las redes y sistemas públicos de enseñanza y promover el balance nacional de oportunidades de formación; desarrollar la formación buscando atender las políticas de atención a la diversidad y promover la actualización teórico y metodológica de los procesos de formación (Arcas, 2013, p. 152).

La formación continua, independiente de la institución que la imparta, se desarrolla en el marco de la Política Nacional de Formación de Profesionales del Magisterio de la Educación Básica (Decreto n° 6755, 2009). Uno de los resultados de esta política, es la creación del Plan Nacional de Formación de Profesores de la Educación Básica (PARFOR), cuyo objetivo fue brindar formación a docentes en ejercicio que no cuentan con las exigencias académicas estipuladas por la Ley para trabajar en Educación Infantil, que el año 2012 alcanzaban un 36,4% (Arcas, 2013).

La legislación, junto con establecer los requisitos de formación y condiciones de trabajo para los educadores que se desempeñan en la Educación Infantil, define exigencias académicas para los profesionales involucrados en la administración, planificación, inspección, supervisión y orientación educacional para la Educación Básica. Estos profesionales tienen la obligación de contar con formación pedagógica, ya sea a nivel de pregrado y/o postgrado.

Una de las formas en que la normativa busca resguardar las condiciones de trabajo de los educadores es a través del coeficiente técnico, que varía de acuerdo a la edad de los grupos de niños y niñas. Si bien cada Estado y Municipio puede establecer regulaciones específicas para este coeficiente, el piso mínimo a respetar según tramo es: (1) hasta 2 años, un educador cada 6 a 8 niños, (2) en el segmento de 3 años, se contempla un educador cada 15 niños; y (3) en el rango entre 4 y 6 años, se considera un máximo de 20 niños por profesor.

La Educación Infantil concebida como un espacio complementario a la acción de la familia (Artículo 29, Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, 1996) otorga un papel central a la participación de mamás, papás y/o cuidadores de los niños y niñas. Las instituciones de Educación Infantil tienen la convicción que su calidad descansa, en parte, en el encuentro con las familias y su complejidad.

Las instituciones precisan conocer y trabajar con las culturas plurales, dialogando con la riqueza/diversidad de las contribuciones familiares y de las comunidades, sus creencias y manifestaciones culturales, fortaleciendo formas de atención articuladas a los saberes y a las especificidades de cada comunidad (MEC, 2016, p. 56).

En base a lo anterior, las salas cunas y los centros preescolares se encargan de realizar reuniones periódicas entre madres, padres, familiares y responsables del cuidado de niños y niñas. En estas reuniones se abordan tanto las propuestas pedagógicas como las solicitudes y reclamos provenientes de este estamento. Estas instancias son observadas y valoradas por este grupo, como lo afirman los apoderados del Espacio de Desarrollo Infantil Norma Andrade Nogueira y del Espacio de Desarrollo Infantil Doutora Zilda Arns. En ambas entrevistas, estos apoderados no solo dieron cuenta de la realización mensual de las mencionadas reuniones, sino también las calificaron como ‘muy importantes’ para la inclusión de su estamento dentro de la escuela, y para la generación de la comunidad educativa capaz de enfrentar los desafíos – y no solo los problemas, en sentido negativo – que el propio devenir de los niños y niñas significarán. (Apoderados Espacio de Desarrollo Infantil Norma Andrade Nogueira. Comunicación personal, 20 de septiembre 2016; Apoderados Espacio de Desarrollo infantil Doutora Zilda Arns. Comunicación personal, 22 de septiembre 2016).

A pesar de la buena evaluación por parte de madres, padres y/o cuidadores de niños y niñas que asisten a los espacios educativos, docentes y directivos son algo más críticos con respecto a este proceso. Así, por ejemplo, de acuerdo a las educadoras del Espacio de Desarrollo Infantil Doutora Zilda Arns, la diferencia práctica de las reuniones periódicas con respecto a lo que en la política tradicional se ha denominado ‘relación con el medio’ es escasa, si bien se realizan todos los esfuerzos por mejorar la instancia escuchando y respetando al niño y su contexto (Educadores Espacio de Desarrollo Infantil Doutora Zilda Arns. Comunicación personal, 22 de septiembre 2016).

Si bien Río de Janeiro se deberá adscribir a los resultados del proceso de construcción de la Base Nacional Común Curricular, resulta interesante conocer la ruta que ha seguido respecto del currículum⁸. En la década de los 90 se dio a conocer el primer documento en materia curricular de la Prefectura de Río de Janeiro, enfocado específicamente en los primeros años de formación. En 2009, se expresa por primera vez la necesidad de gestionar un espacio educativo unificado que se enfoque los primeros años, hasta ese entonces no existía coordinación de quienes entregaban formación inicial, y desde 2010 comenzaron a producir material oficial relacionado con el currículum orientado a dicha fase de desarrollo. Este proceso fue realizado por la Prefectura de Río de Janeiro en colaboración con Fundación Carlos Chagas y la Universidad Federal Río de Janeiro y dio como fruto el documento *Orientações curriculares para a educação infantil*⁹.

⁸ Es interesante notar la inclusión de la educación infantil en el proceso de actualización curricular, ya que, en el campo de la educación inicial en Brasil, el uso del concepto ‘currículum’ es reciente. La primera mención a este aplicado a la educación para esta franja etaria fue en el libro *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil* (Kramer, 1986), que inicia la disputa por incorporar este concepto en la discusión (L. Borges, S. Kramer, Académicas PUC Río, miércoles 21 de septiembre 2016).

⁹ Disponible en:

<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104953/orientacoesCurricularesEdInfantil.pdf>

Las directrices contenidas en el documento mencionado pretenden apoyar a los integrantes de los espacios educativos en la tarea de proporcionar de forma intencional oportunidades de aprendizaje y desarrollo para los niños y niñas en las áreas de lenguaje oral y escrito, matemática, ciencias sociales y naturales, cuerpo y movimiento, música y artes visuales. Para cada uno de estos ámbitos de aprendizaje y desarrollo el documento aludido incluye una explicación de este, una propuesta de enfoque de trabajo desde la infancia, junto con objetivos generales y habilidades. De manera transversal a estas áreas, el documento enfatiza tanto la importancia del juego y de la interacción, como la relevancia de la integración de las áreas al organizar los procesos de aprendizaje.

La elaboración de estas orientaciones consideró como punto de partida las propuestas, planificaciones y proyectos políticos pedagógicos de los establecimientos educacionales de educación infantil pertenecientes a la red municipal de Río de Janeiro, una profundización de las directrices presentadas anteriormente (*Multieducação, Temas em debate/Educação Infantil – Revendo percursos no diálogo com os educadores*, Río de Janeiro, SME, 2005), y la versión preliminar de las *Orientações Curriculares para Educação Infantil* (2009). Junto con lo anterior, se incorporaron hallazgos de la literatura vinculada al trabajo con niños y niñas entre 0 y 6 años -brasileña y extranjera-, el *Referencial Curricular para a Educação Infantil* (MEC, 1998), las *Diretrizes Curriculares para Educação Infantil* (MEC, 1998), los *Crerios para o Atendimento em Creches que Respeita os Direitos Fundamentais da Criança* (Rosemberg & Campos, 1994) y, por último, los *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* (MEC, 2009).

2. Concepto de calidad de la educación y estándares de oportunidades de aprendizaje

2.1. Concepto de calidad de la educación

De la revisión de los documentos de política producidos por Brasil en las últimas dos décadas¹⁰, se desprende que no se ha establecido un concepto explícito, unívoco y definitivo de calidad. Este hecho parece no ser casual, sino producto de un marcado énfasis en la importancia asignada al contexto y las realidades de cada comunidad a la hora de referirse a la calidad. Lo que sí es evidente en los documentos oficiales es el reconocimiento de la complejidad del concepto y de la diversidad de perspectivas que existen al aproximarse a este.

No existen respuestas únicas para estas preguntas (¿cómo debe ser una institución de Educación Infantil de calidad? ¿cuáles son los criterios para evaluar la calidad de una sala cuna o de un centro preescolar?) Las definiciones de calidad dependen de muchos factores: los valores en los que las personas creen; las tradiciones de una determinada cultura; los conocimientos científicos sobre cómo los niños aprenden y se desarrollan; el contexto histórico, social y económico en el cual la escuela se inserta. En el caso específico de la Educación infantil, la forma en cómo la sociedad define los derechos de la mujer y la responsabilidad colectiva por la educación de los niños pequeños también son factores relevantes (MEC & SEB, 2009, p. 13).

No obstante la ausencia de una definición oficial de calidad, los documentos de política promueven la consideración de cuatro elementos fundamentales para que cada comunidad construya su propia noción de calidad: (1) la concepción de niño y de pedagogía para la educación infantil; (2) los debates sobre la calidad de la educación en general y el debate específico en el campo de la educación de niños entre 0 y 5 años; (3) los resultados de investigaciones recientes; y (4) la calidad desde la perspectiva de la legislación y de la actuación de los órganos oficiales del país (MEC & SEB, 2006). La consideración de estos cuatro pilares da cuenta de un constructo dinámico y flexible, que intersecta distintos niveles y esferas del sistema educativo y de la sociedad (Ver tabla nº2).

Tabla 2. Aproximaciones a la noción de calidad en la Educación Infantil

Pilar de la calidad	Un servicio de Educación Infantil de calidad
1. Concepción de niño y concepción de pedagogía para la educación infantil	debiera concebir a niños y niñas como “ciudadanos de derechos, individuos únicos y singulares, seres sociales e históricos, seres competentes, productores de cultura e individuos humanos”

¹⁰ Ver, por ejemplo: *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil Volume 1* (MEC & SEB, 2006), *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil Volume 2* (MEC & SEB, 2006), *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (MEC & SEB, 2009), *Constitución Política de la Republica Federativa del Brasil* (Brasil, 1988); *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Brasil, 1996), *Plano Nacional de Educação* (INEP, 2014 - 2024), *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação* (MEC & SEB, 2004).

	(MEC & SEB, 2006, p. 18) y apoyarlos en la satisfacción de sus necesidades físicas y psicológicas, promoviendo sus iniciativas espontáneas e incentivándolos a jugar, a expresarse, a moverse al aire libre, a desarrollar su imaginación y curiosidad, y a ampliar sus conocimientos sobre la naturaleza y la cultura, reconociendo que pertenecen a la sociedad (MEC & SEB, 2006).
2. Debates sobre la calidad de la educación	debiera incorporar las discusiones políticas, académicas y profesionales que se generan en las distintas entidades político-territoriales en torno a las múltiples perspectivas sobre la calidad educativa del sistema en general y de la educación infantil en particular.
3. Resultados de investigaciones	debiera construirse y actualizarse permanentemente en función de los hallazgos recientes de las investigaciones nacionales e internacionales sobre calidad educativa.
4. Calidad desde la perspectiva de la legislación y de la actuación de los órganos oficiales del país	debiera enmarcarse en una perspectiva de derecho y considerar la Educación Infantil como una responsabilidad colectiva, velando activamente por la: “dignidad y respeto; autonomía y participación; felicidad, placer y alegría; individualidad, tiempo libre y convivencia social; diferencia y semejanza; igualdad de oportunidades; conocimiento y educación; profesionales con formación específica y espacios, tiempos y materias específicas” (MEC & SEB, 2006, p. 19).

Fuente: Elaboración propia a partir de las orientaciones de los documentos oficiales.

Además de los cuatro elementos fundamentales mencionados, una definición de calidad para la Educación Infantil contextualizada, conlleva un proceso de construcción social, participativa y democrática, sujeta a constantes negociaciones, que requiere revisiones y que nunca llega a un enunciado definitivo (Moss, 2000 en MEC & SEB, 2006).

A partir de los elementos fundamentales que Brasil destaca al aproximarse al concepto de calidad en la Educación Infantil, se desprende la necesidad de impulsar transformaciones en cuatro direcciones. Primero, la noción de calidad debe transitar desde un foco en el acceso y cuidado de los niños y niñas hacia un foco en sus derechos. Esta perspectiva de una Educación Infantil de calidad erigida en torno a los derechos, lleva a considerar este servicio más allá de la provisión del cuidado que se requiere en la etapa de la infancia. Si bien el cuidado -entendido como alimentación, higiene y formación de hábitos- resulta relevante, no es suficiente desde lo expresado en los documentos de política. Responder a las demandas oficiales respecto de la calidad, exige incorporar un foco educativo en la Educación Infantil, vale decir brindar acceso a oportunidades reales de aprendizaje. Esto destaca que la calidad de la Educación Infantil debiera reconocer y respetar una estrecha relación entre cuidado y educación. Los documentos oficiales, específicamente el Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), dan cuenta del esfuerzo de las autoridades

brasileras por realizar este giro, el cual -según la evidencia empírica recogida- permea el discurso de los actores involucrados en los distintos niveles de la Educación Infantil, llegando incluso hasta los apoderados de las salas cunas y centros preescolares (Apoderados Espacio de Desarrollo infantil Doutora Zilda Arns. Comunicación personal, jueves 22 de septiembre 2016; (María Lucía Lara, Renata Santos Viera. Comunicación personal, 23 de septiembre 2016).

Segundo, la materialización del concepto de calidad expresado por Brasil, requiere avanzar desde las iniciativas particulares y esfuerzos individuales hacia la generación de un soporte institucional entendido en un sentido amplio. Es decir, que considere estándares mínimos de calidad en aspectos tales como la infraestructura, la gestión de las salas cunas y los centros preescolares, y la profesionalización de los educadores y de los adultos que trabajan en estas instituciones.

Tercero, cualquier iniciativa vinculada a la mejora de la calidad debiese cimentarse en procesos participativos y democráticos, que reconozcan y legitimen las particularidades de cada realidad y contexto, respeten la diversidad, procurando la pertinencia de las políticas en cada comunidad. Generar participación democrática al nivel propuesto por el discurso oficial brasileño en torno a la calidad, requiere de transferencias de poder hacia la comunidad, que en primera instancia está representada por las familias de los niños y niñas que asisten a las salas cunas y centros preescolares. A su vez, esto implica -que tanto el discurso oficial como las familias- se despojen de la idea de las mamás, papás y cuidadores como ‘clientes’, asumiendo un papel protagónico en la construcción de la calidad de la Educación Infantil en su comunidad, a través de su voz y acción.

Cuarto, el concepto de calidad para la Educación Infantil debe negociar su existencia en un escenario más amplio, dominado por una lógica de mercado, lo que inevitablemente tendrá consecuencias en la definición y evaluación de la calidad.

No obstante la ausencia de una definición unívoca de calidad y las tensiones y desafíos que subsisten en relación al desarrollo de esta noción, existe cierto nivel de consenso respecto a los resultados que se espera obtener a partir del tránsito de los niños y niñas por los establecimientos educativos. Conceptos como autonomía, identidad, seguridad, entre otros, surgen para delimitar al niño que se forma dentro de los Espacio de Desarrollo Infantil, y cuyas particularidades son especialmente evidentes para quienes -siendo parte de la red de Educación Infantil- tienen mayor contacto con la infancia.

Al consultar a los apoderados, ellos hacen hincapié en la autonomía que presentan sus hijos frente a otros niños que no son parte del sistema de educación infantil. Así, por ejemplo, una apoderada del Espacio de Desarrollo Infantil Norma Andrade Nogueira relata que -en comparación con su prima de la misma edad- su hijo de un año y nueve meses manifiesta diferencias y destrezas cotidianas: “David tiene la fuerza para patear una pelota, que ella no tiene. David bromea, toma una taza y sabe a la perfección que se trata de una taza... su primo no. David recoge un papel si usted le da un lápiz... él no sabe, pero tiene noción que

es para escribir” (Apoderados Espacio de Desarrollo Infantil Norma Andrade Nogueira. Comunicación personal, 20 de septiembre 2016).

Esta idea de autonomía se refuerza y se condice con lo planteado por Alessandra Fernandes de la Secretaría Municipal de educación de la Prefectura de Río de Janeiro, quien recalca - en base a lo que observó con su propia hija- que antes se formaba a niños y niñas inseguras, mientras que ahora ella ve el proceso de enseñanza orientado a fortalecer la identidad de ellos, entregando mayor seguridad para tomar decisiones según lo que ellos quieran, fomentando la autonomía y el desarrollo integral de niños y niñas que asisten al Espacio de Desarrollo Infantil (Alessandra Fernández. Comunicación personal, 23 de septiembre 2016).

2.2. Estándares de calidad

Con la intención de concretar los mandatos establecidos en la *Política Nacional de Educación Infantil* (2005) respecto del aseguramiento de su calidad, el año 2006 Brasil da a conocer un conjunto de estándares para apoyar a las instituciones en su desarrollo. Estos estándares se definen como referentes de calidad, creados para que “promuevan la igualdad de oportunidades educacionales y que tengan en cuenta las diferencias, diversidades y desigualdades de nuestro inmenso territorio y de las muchas culturas en él presentes” (MEC & SEB, 2006, p. 3).

Como una de las formas de asegurar la calidad de la Educación Infantil, Brasil cuenta con dos instrumentos de política: estándares e indicadores. Los estándares, fueron creados en el año 2006, “como referencia para la supervisión, el control y la evaluación, y como instrumento para la adopción de las medidas para la mejora de la calidad” (MEC & SEB, 2006, p. 7). En este sentido, los estándares representan amplios y genéricos puntos de partida o de llegada, entregando la base necesaria para que cada actor comprenda las metas de su trabajo y desarrolle sus tareas adecuado a ellas (María Lucía Lara, Renata Santos Viera. Comunicación personal, 23 de septiembre 2016).

Los estándares están contenidos en dos documentos: [*Estándares Nacionales de Calidad para la Educación Infantil, volumen I*](#) y [*Estándares Nacionales de Calidad para la Educación Infantil, volumen II*](#). El primer documento presenta los orígenes y fundamentación de los estándares, mientras que el segundo, detalla cinco dimensiones en torno a las cuales se concentran los 16 estándares de la propuesta. A su vez, cada uno de estos últimos se encuentra desglosado en variadas afirmaciones, que permiten comprender el estándar de manera más concreta. A continuación, se describen las dimensiones, ejemplificando con los estándares y su desglose.

Dimensión I: Propuesta pedagógica

Esta dimensión se despliega en seis estándares, cuyo fin es evaluar la calidad de la institución de Educación Infantil considerando los siguientes elementos en su propuesta pedagógica: inclusión de principios éticos, políticos y estéticos; reconocimiento de un vínculo indisoluble entre educación y cuidado; fomento de una relación positiva entre la

sala cuna o el centro preescolar y la familia y/o responsables de los niños y niñas; respeto por la identidad personal y contextual de cada niño y niña, sus familias y los profesionales; incorporación de la perspectiva de derechos, poniendo atención prioritaria a los niños y niñas con necesidades educativas especiales; y por último, se considera la necesidad que cada propuesta pedagógica se construya de manera autónoma en el marco de las orientaciones nacionales. Así, por ejemplo, el estándar nº1 señala que “las propuestas pedagógicas de las instituciones de Educación Infantil contemplan principios éticos, políticos y estéticos” (MEC & SEB, 2006, p. 31). A su vez, este estándar se desglosa en tres indicadores, uno de ellos indica que las propuestas pedagógicas “contemplan los principios éticos en lo que se refiere a la formación de los niños para el ejercicio progresivo de la autonomía, la responsabilidad, la solidaridad y el respeto al bien común” (MEC & SEB, 2006, p. 31).

Dimensión II: Gestión de las instituciones de Educación Infantil

La dimensión Gestión se encuentra conformada por cuatro estándares, que tienen como propósito evaluar la calidad de la institución de Educación Infantil en cuanto a: calendario, jornada, horario de funcionamiento y coordinación de estos elementos con la organización familiar; el tamaño, composición y supervisión de los grupos de niños y niñas; niveles de formación académica y evaluación de los profesionales que ejercen un cargo directivo y/o administrativo; y, por último, deberes del equipo de gestión. Como muestra, a continuación, se describe el estándar nº7: “Las instituciones de Educación Infantil funcionan durante el día, en período parcial o integral, sin exceder el tiempo que el niño pasa con la familia” (MEC & SEB, 2006, p. 34). De este estándar se desprenden cinco indicadores, uno de ellos señala: “El funcionamiento en período parcial implica recibir a los niños un mínimo de cuatro horas por día” (MEC & SEB, 2006, p. 34).

Dimensión III: Profesores, profesionales y otros profesionales que actúan en la Educación Infantil

Esta dimensión está compuesta por tres estándares, que establecen patrones para evaluar la calidad referida al nivel de formación académica, requisitos de ingreso, deberes y derechos de los profesores y restantes profesionales que trabajan en la institución. Un ejemplo de esta dimensión es el estándar nº11: “Los profesionales que actúan directamente con los niños en las instituciones de Educación Infantil son profesores y profesoras de Educación Infantil” (MEC & SEB, 2006, p. 38). Por su parte, este estándar posee cinco indicadores, de los cuales el primero plantea: “La habilitación exigida para actuar en la Educación Infantil es de nivel superior, pedagogía o modalidad normal, admitiéndose, como formación mínima la modalidad normal en nivel medio” (MEC & SEB, 2006, p. 38).

Dimensión IV: Interacciones de profesoras, profesores, administrativos, administrativas y otros profesionales de las Instituciones de Educación Infantil

Esta dimensión comprende un estándar, que ofrece directrices para evaluar la calidad vinculadas al establecimiento de un clima positivo, basado en la lealtad recíproca entre los

participantes de la sala cuna o del centro preescolar. Como ejemplo de esta dimensión es posible citar es estándar nº14 que propone: “Gestoras, gestores, profesoras y profesores, profesionales de apoyo y especialistas de las instituciones de Educación Infantil establecen entre sí una relación de confianza y colaboración recíproca” (MEC & SEB, 2006, p. 41). Este estándar se concreta en ocho indicadores. El primero de ellos indica que las personas que trabajan en la institución de Educación Infantil: “Elaboran y/o reciben informaciones sobre la propuesta pedagógica de la institución de Educación Infantil antes de comenzar a trabajarla” (MEC & SEB, 2006, p. 41).

Dimensión V: Infraestructura de la Institución de Educación Infantil

La dimensión infraestructura presenta dos estándares para evaluar la calidad. Estos estándares se refieren al espacio y los materiales requeridos para su funcionamiento; además a la disposición, condiciones y uso del equipamiento con que cuenta la institución. El estándar nº15 ilustra esta dimensión indicando que: “Espacios, materiales y equipos de las Instituciones de Educación Infantil se destinan prioritariamente a los niños” (MEC & SEB, 2006, p. 42). Uno de los diez indicadores pertenecientes a este estándar, señala que los espacios, materiales y equipos “son construidos y organizados para atender las necesidades de salud, alimentación, protección, descanso, interacción, comodidad, higiene y calidez de los niños matriculados” (MEC & SEB, 2006, p. 42).

La siguiente tabla muestra la totalidad de los estándares, agrupados en torno a dimensiones, junto con ejemplos de las afirmaciones que se desprenden de estos.

Tabla 3. Estándares Nacionales de Calidad para la Educación Infantil

Dimensión	Estándares	Ejemplo desglose
Propuesta pedagógica	1. Las propuestas pedagógicas de las instituciones de Educación Infantil contemplan principios éticos, políticos y estéticos.	1.1. Contemplan los principios éticos en lo que se refiere a la formación de los niños ¹¹ para el ejercicio progresivo de la autonomía, de la responsabilidad, la solidaridad y del respeto al bien común.
	2. Las propuestas pedagógicas de las instituciones de Educación Infantil promueven las prácticas de cuidado y educación desde la perspectiva de la integración de los aspectos físicos, emocionales, afectivos, cognitivo/lingüísticos y sociales de los niños, entendiendo que cada niño es un ser completo e indivisible.	2.1. Organizan intencionalmente las actividades de los niños sean estas estructuradas, espontáneas o libres.
	3. Las propuestas pedagógicas de las instituciones de Educación Infantil consideran que el trabajo desarrollado es complementario a la acción de la familia, y que la interacción entre ambas	3.1. Previo a que los niños comiencen a frecuentar la institución de Educación Infantil, se deben prever espacios y tiempos para que las mamás, papás, familiares y/o responsables, profesoras,

¹¹ En portugués se utiliza el término ‘criança’ para referirse tanto a los niños como a las niñas. Para esta traducción se utilizará ‘niños’ con el mismo sentido.

	instancias es esencial para un trabajo de calidad.	profesores, gestores y gestoras inicien un conocimiento mutuo.
	4. Las propuestas pedagógicas explicitan el reconocimiento de la importancia de la identidad personal de los alumnos, sus familias, profesores y otros profesionales y de la identidad de cada unidad educacional en los varios contextos en que se sitúan.	4.1. Profesores, profesoras, gestoras y gestores desarrollan actitudes mutuas y en relación con los niños y sus familiares de respeto a la diversidad y en contra de la discriminación por género, etnia, opción religiosa, necesidades educativas especiales, composiciones familiares diversas y estilos de vida diversificados
	5. Las propuestas pedagógicas de las instituciones de Educación Infantil consideran la inclusión como derecho de los niños con necesidades educativas especiales, contemplando:	5.1. Estrategias, orientaciones y materiales específicos para el trabajo con niños de Educación Infantil que presentan deficiencias sensoriales (sordera, ceguera o trastornos del lenguaje), físicas, motoras y múltiples.
	6. Las propuestas pedagógicas son desarrolladas con autonomía por las instituciones de Educación Infantil a partir de las orientaciones legales.	6.1. La elección de las concepciones, metodologías y de las estrategias pedagógicas es explicitada en las propuestas pedagógicas de las instituciones de Educación Infantil y respetan lo establecido en las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (CEB 22/98).
Gestión	7. Las instituciones de Educación Infantil funcionan durante el día, en período parcial o integral, sin exceder el tiempo que el niño pasa con la familia.	7.1. El funcionamiento en período parcial implica recibir a los niños un mínimo de cuatro horas por día.
	8. La organización en grupos de niños en las instituciones de Educación Infantil es flexible y debe establecerse en la propuesta pedagógica de la institución.	8.1. Los grupos de niños son organizados por fajas etarias (1 año, 2 años, etc.) o incluyendo más de una faja etaria (0 a 2, 1 a 3, etc.).
	9. La gestión de las instituciones de Educación Infantil es de responsabilidad de los profesionales que ejercen los cargos de dirección, administración, coordinación pedagógica o coordinación general que	9.1. Tiene, como mínimo, el diploma de nivel medio modalidad normal, y preferentemente, de nivel superior (pedagogía);
	10. Los gestores o gestoras actúan en estrecha consonancia con los profesionales bajo su responsabilidad, familias y representantes de la comunidad local, ejerciendo un papel fundamental para asegurar que las instituciones de Educación Infantil realicen un trabajo de calidad con los niños que atienden.	10.1. Garantizan que los niños de hasta 6 años bajo su responsabilidad sean el foco principal de las acciones y de las decisiones tomadas.
Profesores y profesionales	11. Los profesionales que actúan directamente con los niños en las instituciones de Educación Infantil son profesoras y profesores de Educación Infantil.	11.1. La habilitación exigida para actuar en la Educación Infantil es de nivel superior, pedagogía o modalidad normal, admitiéndose, como formación mínima la modalidad normal en nivel medio.

	12. Teniendo como función garantizar el bienestar, asegurar el crecimiento y promover el desarrollo y el aprendizaje de los niños de Educación Infantil bajo su responsabilidad, las profesoras y profesores de Educación Infantil:	12.1. aseguran que bebés y niños sean atendidos en sus necesidades de salud: nutrición, higiene, descanso y movimiento;
	13. El equipo de profesionales de la institución de Educación Infantil, compuesta por gestoras, gestores, profesoras y profesores, puede ser incrementado por otros profesionales:	13.1. de apoyo (cocina, limpieza, secretaría), siempre que tengan la formación necesaria para el ejercicio de sus funciones;
Interacciones de los docentes, administrativos y otros profesionales	14. Gestoras, gestores, profesoras y profesores, profesionales de apoyo y especialistas de las instituciones de Educación Infantil establecen entre sí una relación de confianza y colaboración recíproca.	14.1. Elaboran y/o reciben informaciones sobre la propuesta pedagógica de la institución de Educación Infantil antes de comenzar a trabajarla.
Infraestructura	15. Espacios, materiales y equipos de las Instituciones de Educación Infantil se destinan prioritariamente a los niños:	15.1. son construidos y organizados para atender las necesidades de salud, alimentación, protección, descanso, interacción, comodidad, higiene y la calidez de los niños matriculados;
	16. Espacios, materiales y equipos presentes en la institución de Educación Infantil se destinan también a las necesidades de las familias y/o responsables por los niños matriculados y de los profesionales que en ella trabajan:	16.1. son construidos y organizados para atender las necesidades de salud, seguridad, descanso, interacción, estudio, comodidad, calidez de profesionales y familiares y/o responsables por los niños;

Fuente: Elaboración propia a partir de los *Estándares de calidad para las instituciones de Educación Infantil Volumen II* (MEC & SEB, 2006).

En síntesis, la propuesta para evaluar la calidad de la Educación Infantil elaborada por Brasil, considera el uso de estándares de alcance nacional. Estos se caracterizan por un estilo de formulación que se expresa en afirmaciones específicas, que apuntan a la cualificación -en lugar de la cuantificación- de ciertos aspectos que se espera estén presentes en una sala cuna o centro preescolar de calidad. De esta forma, los estándares brindan espacio para la interpretación y contextualización por parte de cada institución y así lo reconocen quienes se desenvuelven en ellas. Por ejemplo, educadoras del Espacio de Desarrollo Infantil Norma Andrade Nogueira señalan que para asegurar la calidad trabajan siguiendo los parámetros nacionales -amplios y aplicables a una diversidad cultural enorme- pero adecuándolos y acercándolos a su realidad específica (Educadores Espacio de Desarrollo Infantil Norma Andrade Nogueira. Comunicación personal, 20 de septiembre 2016). Si bien las educadoras en los focus no mencionan detalles concretos respecto a cómo se realiza dicha adecuación en el trabajo cotidiano en el centro educativo, estas refieren que han recibido documentos y materiales -de parte de la Prefectura de Rio de Janeiro- que facilitan la contextualización de los parámetros nacionales. Tal es el ejemplo del sitio web <http://rioeducainfancia.blogspot.cl/>

Ahora bien, en consonancia con lo anterior, el año 2009 Brasil publica el documento [Indicadores de calidad en la Educación Infantil](#). Este instrumento de política, complementario a la propuesta descrita anteriormente, presenta un sistema de evaluación de la calidad, que involucra a la comunidad educativa en un proceso voluntario, abierto y participativo de autoevaluación. A través de este documento, se ponen a disposición de las instituciones 26 indicadores, distribuidos en siete áreas o dimensiones. A su vez, acompañando a cada indicador se indican preguntas que permiten a la comunidad educativa evaluar el estado de la situación en torno a cada dimensión.

Un elemento relevante en relación a estos indicadores es que -según la evidencia empírica recogida- ellos son de conocimiento de quienes los utilizan, lo cual muestra que han sido incorporados en la cotidianeidad de quienes son parte del sistema educativo infantil brasileiro (Educadores Espaço de Desenvolvimento Infantil Norma Andrade Nogueira. Comunicación personal, 20 de septiembre 2016). De esta forma, si bien el modelo de aseguramiento de la calidad en la educación inicial se gestó verticalmente, dicha verticalidad no se perpetuó en el uso de los instrumentos, sino que – a medida que ellos fueron llegando a los espacios educativos – se convirtió en un proceso de retroalimentación capaz de incorporar la particularidad de cada espacio, según los educadores, adaptándolos a los requerimientos al contexto.

De lo anterior dan cuenta los educadores del Espaço de Desenvolvimento Infantil Norma Andrade Nogueira, quienes son explícitos al señalar que los documentos oficiales se han puesto en diálogo dentro de su espacio educativo, y que desde entonces se han generado procesos interactivos en los que el educador tiene poder de acción o movilidad. Esto favorecería una orientación y prácticas adecuadas según la experiencia que los niños y niñas traen consigo al llegar al centro, y posibles de adecuar según la evolución que los mismos niños y niñas van mostrando dentro del mismo (Educadores Espaço de Desenvolvimento Infantil Norma Andrade Nogueira. Comunicación personal, 20 de septiembre 2016).

En coincidencia con sus colegas, los educadores del Espaço de Desenvolvimento Infantil Doutora Zilda Arns mencionan que los procesos de autoevaluación de los centros son una ‘buena práctica’ para el mejoramiento de la calidad educativa y para la integración de los indicadores de calidad en el quehacer cotidiano. La existencia de este proceso y la generación de los indicadores mencionados los ha llevado, además, a participar de la autoevaluación regular, a generar reuniones adicionales para revisar los indicadores y realizar autoevaluaciones según los mismos. En estas reuniones se leen, releen y revisan los Indicadores de calidad en la Educación Infantil y se discute a nivel de equipo si se está funcionando de la mejor manera posible o no, teniendo siempre como objetivo asegurar la calidad de la enseñanza de los niños y niñas que se educan en su centro, adaptando las indicaciones entregadas desde los estamentos superiores al contexto en el que se trabaja (Educadores Espaço de Desenvolvimento Infantil Doutora Zilda Arns. Comunicación personal, 22 de septiembre 2016).

A continuación, se describen las dimensiones, junto con los indicadores y ejemplos de las preguntas para su evaluación.

Dimensión I: Planificación institucional

Esta dimensión presenta tres indicadores para evaluar la calidad. Estos indicadores buscan determinar cuán compartidos y claros son los objetivos de la institución, así como los medios para alcanzarlos. Esto incluye la documentación y registro de las diversas actividades realizadas con los niños y niñas. El primer indicador propuesto para esta dimensión sirve como ejemplo para ilustrarla, este señala “propuesta pedagógica consolidada”. A su vez, una de las preguntas que apunta a su evaluación es “¿la Institución tiene una propuesta pedagógica en forma de documento, conocida por todos?” (MEC & SEB, 2009, p. 37).

Dimensión II: Multiplicidad de experiencias y lenguajes

La segunda dimensión se desglosa en seis indicadores para evaluar la calidad, vinculados a valorar el grado de autonomía entregado a los niños y niñas. Un alto grado de autonomía supone diversidad y flexibilidad en las actividades, posibilitando que los niños y niñas puedan escoger materiales, formas de interacción (individual, pequeño grupo, grupo completo) y oportunidades de expresión. Asimismo, implica de parte del profesorado el logro de un equilibrio entre dar apoyo y entregar libertad. Como ejemplo, el indicador 2.1. expresa: “niños construyendo su autonomía”, y una de las interrogantes asociadas a su evaluación es “¿las profesoras apoyan a los niños en la conquista de su autonomía para la realización de los cuidados diarios (sujetar la mamadera, alcanzar objetos, sacarse las sandalias, lavarse las manos, usar el baño, etc.)?” (MEC & SEB, 2009, p. 41).

Dimensión III: Interacciones

La dimensión interacciones propone cinco indicadores, que tienen como fin evaluar la calidad de la institución de la Educación Infantil en cuanto a la capacidad de generar un clima positivo entre los niños y niñas y en su relación con los adultos, en un marco de cooperación. Junto a lo anterior se busca combatir explícitamente cualquier forma de discriminación, agresiones físicas y verbales, racismo o actitudes prejuiciosas; resguardando los derechos y dignidad de cada participante del proceso educativo. Así, como ejemplo, se encuentra el indicador 3.1. “Respeto a la dignidad de los niños”. Una de las preguntas que permite evaluar este indicador es “¿la institución combate e interviene inmediatamente cuando ocurren prácticas de los adultos que falten el respeto a la integridad de los niños (castigos, pellizcos, palmadas, la práctica de ponerlos en la esquina de ‘pensar’, gritos, comentarios que degradan a los niños, insultos o manifestaciones de ira, etc.)?” (MEC & SEB, 2009, p. 45).

Dimensión IV: Promoción de la salud

Esta dimensión se compone por tres indicadores, que establecen orientaciones para evaluar la calidad referidas a la atención que la institución entrega a la salud de los niños y niñas, a saber: prevención de accidentes, higiene, alimentación y entrega de condiciones favorables

para el desarrollo de cada tramo etario. Lo anterior implica canales de comunicación directos tanto con las familias como con las redes de apoyo, especialmente con los servicios vinculados a la salud. El indicador 4.1. ilustra esta dimensión: “Responsabilidad por la alimentación saludable de los niños”. Una de las preguntas asociadas a la evaluación de este indicador es “¿la institución dispone de un menú nutricional variado y rico que atienda las necesidades de los niños, inclusive de aquellos que requieren dietas especiales?” (MEC & SEB, 2009, p.48).

Dimensión V: Espacios, materiales y mobiliario

Esta dimensión comprende tres indicadores, que brindan directrices para evaluar la calidad respecto de los ambientes físicos de las instituciones de Educación Infantil. Se busca que tanto el espacio interno como externo se encuentre limpio, seguro, ordenado y disponible para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de los niños y niñas. Además, que el ambiente se encuentre utilizable para divulgar los proyectos educativos y las producciones de los niños. El indicador 5.1 sirve como ejemplo para mostrar esta dimensión: “Espacios y mobiliarios que favorecen las experiencias de los niños”. Una de las preguntas que permite a la comunidad evaluar la calidad alcanzada respecto a este indicador es: “¿Existe un espacio organizado para la lectura, biblioteca o rincón de lectura, equipado con estantes, libros, revistas y otros materiales accesibles a los niños y en cantidad suficiente?” (MEC & SEB, 2009; p. 51).

Dimensión VI: Formación y condiciones de trabajo de las profesoras y otros profesionales

Esta dimensión se desglosa en tres indicadores, cuyo fin es evaluar la calidad de la institución de Educación Infantil considerando la formación académica inicial y continua y las condiciones de trabajo de los profesionales que trabajan en ella. Además, incluye su valoración de parte de la institución y la comunidad, y los vínculos que se establecen entre los diversos estamentos. Así, por ejemplo, el indicador 6.1. señala: “Formación inicial de las profesoras”. Una de las preguntas planteadas para evaluar este indicador es “¿las profesoras tienen, como mínimo, la habilitación en nivel medio en modalidad normal?” (MEC & SEB, 2009, p. 54).

Dimensión VII: Cooperación e intercambio con las familias y participación en la red de protección social

Esta dimensión plantea tres indicadores, cuyo propósito es evaluar la calidad de la institución de Educación Infantil en cuanto a los vínculos que se establecen entre los profesionales y las familias y/o cuidadores de los niños y niñas; y entre los profesionales y los diversos servicios públicos que resguardan los derechos de la infancia. Esta última dimensión se ejemplifica a través del indicador 7.1. “Respeto y cuidado”. Una de las interrogantes que permiten dar cuenta de este indicador es “¿Los miembros de las familias se sienten acogidos, aceptados y tratados con respeto en la institución, incluyendo su contacto inicial?” (MEC & SEB, 2009, p. 57).

La siguiente tabla muestra la totalidad de los indicadores, agrupados en torno a dimensiones, junto con ejemplos de las preguntas propuestas para evaluar cada uno de estos.

Tabla 4. Indicadores para evaluar la calidad de una institución de Educación Infantil

Dimensión	Indicadores	Ejemplos de preguntas autoevaluación
1. Planificación Institucional	1.1. Propuesta pedagógica consolidada	1.1.2. ¿La propuesta pedagógica se elaboró y se actualiza periódicamente con la participación de los profesores, otros profesionales y las familias, teniendo en cuenta los intereses de los niños?
	1.2. Planificación, acompañamiento y evaluación	1.2.2. ¿Las profesoras planifican y evalúan las actividades, seleccionan materiales y organizan los ambientes periódicamente?
	1.3. Registro de la práctica educativa	1.3.2. ¿Cada profesora realiza registros sobre los juegos, vivencias, producciones y aprendizajes de cada niño y del grupo?
2. Multiplicidad de experiencias y lenguajes	2.1. Los niños construyen su autonomía	2.1.2. ¿Las profesoras incentivan a los niños a escoger sus juegos, juguetes y materiales?
	2.2. Los niños se relacionan con el ambiente natural y social	2.2.1. ¿Las profesoras cotidianamente destinan momentos, organizan el espacio y disponen materiales para que los niños gateen, ruedan, corren, se sienten, suban obstáculos, salten, empujen, agarren objetos de diferentes formas y grosores y así experimenten la potencia física?
	2.3. Los niños tienen experiencias agradables y saludables con su propio cuerpo	2.3.1. ¿Las profesoras enseñan a los niños a cuidar de sí mismos y de su propio cuerpo?
	2.4. Los niños se expresan por medio de diferentes lenguajes plásticos, simbólicos, musicales y corporales	2.4.1. ¿Las profesoras proponen a los niños juegos con canciones, ritmos y melodías con la voz y ofrecen instrumentos musicales y otros objetos sonoros?
	2.5. Los niños tienen experiencias agradables, variadas y estimulantes con el lenguaje oral y escrito	2.5.1. ¿Las profesoras leen libros diariamente, de diferentes géneros, para los niños?
	2.6. Los niños reconocen sus identidades y valorizan las diferencias y la cooperación	2.6.1. ¿La institución proporciona materiales y variadas oportunidades (cuentos orales, juguetes, móviles, fotografías - incluyendo niños, libros, revistas, carteles, etc.) que incluyen niños y niñas, blancos, negros e indígenas y personas con discapacidad?

3. Interacciones	3.1. Respeto a la dignidad de los niños	3.1.2. Cuando hay conflictos entre los niños o situaciones en las que un niño hace uso de apodos o chistes que degradan a otro niño, ¿los maestros y otros profesionales intervienen?
	3.2. Respeto al ritmo de los niños	3.2.1. ¿Las profesoras organizan las actividades de modo que los niños no sean obligados a largos periodos de espera?
	3.3. Respeto a la identidad, deseos e intereses de los niños	3.3.1. ¿Las profesoras y demás profesionales llaman a los niños por sus nombres?
	3.4. Respeto a las ideas, logros y producciones de los niños	3.4.1. ¿Las profesoras y otros profesionales acogen las propuestas, los inventos y descubrimientos de los niños y los incorporan como parte del programa cada vez que es posible?
	3.5. Interacciones entre los niños	3.5.1. ¿Las profesoras diariamente organizan espacios, juegos y materiales que promueven oportunidades para la interacción entre niños de la misma faja etaria?
4. Promoción de la salud	4.1. Responsabilidad por la alimentación saludable de los niños	Preguntas que solo se refieren a lactantes y niños pequeños: 4.1.2. ¿La institución posibilita el acceso a leche materna?
	4.2. Limpieza, salubridad y comodidad	4.2.1. ¿Las salas de actividades y otros ambientes internos y externos están limpios, ventilados y tranquilos, con una acústica que permite una buena comunicación?
	4.3. Seguridad	4.3.1. ¿Los enchufes están puestos en lo alto de las paredes y poseen tapas protectoras?
5. Espacios, materiales y mobiliario	5.1. Espacios y mobiliario que favorecen las experiencias de los niños	5.1.2. ¿Las ventanas se encuentran a una altura que permite a los niños un panorama del espacio externo?
	5.2. Materiales variados y accesibles a los niños	5.2.1. ¿Hay diversos tipos de libros y otros materiales de lectura en cantidad suficiente?
	5.3. Espacios, materiales y mobiliario para responder a los intereses y necesidades de los adultos	5.3.1. ¿Hay un espacio que permite el descanso y el trabajo individual o colectivo del equipo, que es cómodo, tranquilo, con mobiliario adecuado para adultos y separado del espacio de los niños (para reuniones, estudios, formación y planificación)?
6. Formación y condiciones de trabajo de las profesoras y otros profesionales	6.1. Formación inicial de las profesoras	6.1.2. ¿Las profesoras son formadas en pedagogía?
	6.2. Formación continua	6.2.1. ¿La institución posee un programa de formación continua que posibilita que las profesoras

		planifiquen, evalúen, mejoren sus registros y reorienten sus prácticas?
	6.3. Condiciones de trabajo adecuadas	6.3.1. ¿Hay como mínimo una profesora para cada grupo de: 6 a 8 niños hasta 2 años / 15 niños hasta 3 años / 20 niños entre 4 y 6 años?
7. Cooperación e intercambio con las familias y participación en la red de protección social	7.1. Respeto y receptividad (acogida)	7.1.2. ¿Las profesoras y otros profesionales se sienten respetados por los familiares?
	7.2. Garantía del derecho de las familias de acompañar las vivencias y producciones de los niños	7.2.1. ¿Hay reuniones con las familias por lo menos tres veces al año para presentar las planificaciones, discutir y evaluar las vivencias y producciones de los niños?
	7.3. Participación de la institución en la red de protección de los derechos de los niños	7.3.1. ¿La institución realiza un seguimiento de la asistencia de los niños e investiga las razones en caso de ausencia?

Fuente: Elaboración propia a partir de los *Indicadores de Calidad para la Educación Infantil* (MEC & SEB, 2009).

Los indicadores presentados comparten características de los estándares en cuanto a su lógica de composición y formulación; sin embargo, se distinguen por profundizar y especificar los aspectos constitutivos de cada indicador, utilizando el formato de pregunta para guiar la autoevaluación. Dado que los indicadores tienen como requisito involucrar a la comunidad educativa y local, su presentación y redacción se ajustan a las diferentes audiencias, evitando un lenguaje demasiado técnico. Así lo estiman los actores entrevistados.

Trayectoria de la elaboración de estándares

En el marco de un espíritu democrático y participativo, Brasil considera que la definición de las políticas relacionadas con los niños y niñas entre 0 y 5 años, deben ser producto de un amplio debate público. Para instaurar la discusión en torno a los estándares se organizó un proceso de trabajo en etapas, coordinado por el MEC y la SEB. Este proceso buscó recoger las opiniones de diferentes estamentos de la sociedad, con el fin de que cada uno de estos contribuyera en la mejora de versiones preliminares del texto final.

La primera versión fue presentada y debatida en seminarios regionales, coordinados por la SEB, DPE y Coedi entre julio y agosto del año 2004. En estas reuniones participaron representantes de las secretarías y consejos municipales y estatales de educación, junto a otros organismos involucrados en la atención de los niños y niñas de esta faja etaria. Producto de los aportes recibidos en estas instancias, se obtuvo una segunda versión. Esta última, fue enviada a consulta a especialistas de la Educación Infantil. A esto se agrega la realización de un seminario técnico el año 2005 en la capital del país, con el fin de debatir el instrumento. Como consecuencia de esta segunda etapa, se elaboró una tercera versión, que fue presentada en el Seminario Nacional Política de Educación Infantil, el año 2005.

Luego de la incorporación de los aportes realizados en esta última instancia, se redactó una versión final, publicada el año 2006 y vigente hasta el día de hoy.

Un elemento interesante en relación a la construcción de los estándares de calidad es la incorporación de los movimientos sociales y académicos o Universidades durante todo el proceso de discusión. Lo anterior no solo tiene como consecuencia la legitimidad de los documentos emanados de estos procesos, sino que al mismo tiempo se lo considera una característica distintiva del trabajo en Educación Infantil desarrollado en Brasil. Según relatan Leonor Borges y Sonia Kramer, académicas PUC Río, en los Estados brasileros se organizan Foros de Educación Infantil que se reúnen con regularidad para discutir sobre políticas y problemáticas que los atañen, cuya orgánica y constancia facilitan el incorporar las opiniones de diferentes actores del escenario educativo, como profesores y representantes de las Secretarías Municipales de Educación, en la construcción de políticas educativas (Leonor Borges, Sonia Kramer. Comunicación personal, 21 de septiembre 2016).

3. Modelo de Aseguramiento de la Calidad

3.1. Visión global del Sistema de Aseguramiento de la Calidad

El modelo de aseguramiento de la calidad para la Educación Inicial se presenta oficialmente en el año 2009, con el fin de ofrecer una herramienta concreta a las salas cunas y centros preescolares que les permita evaluar su calidad, sobre la base de los 26 indicadores descritos en el apartado anterior. Al igual que los estándares, este modelo fue diseñado mediante un proceso participativo y democrático, coordinado por el MEC, a través de la SEB, y otros organismos como Acción Educativa, Fundación Orsa, Undime y Unicef.

Para la elaboración de la primera versión del modelo se reunió durante el año 2008 un grupo técnico, en el que participaron representantes de entidades gubernamentales y no gubernamentales, foros, consejos de profesores, directores, especialistas en Educación Infantil e investigadores. A fin de promover el debate en torno a esta primera versión, se organizaron ocho seminarios regionales. Luego de incorporar los aportes obtenidos en esta fase, se elaboró una segunda versión del modelo que fue presentada en diferentes instituciones de Educación Infantil, tanto de carácter público como privado, distribuidas en nueve Estados¹². Una vez culminado este segundo proceso de consulta, se obtuvo la versión final del modelo.

El modelo de aseguramiento de la calidad para la Educación Infantil tiene carácter voluntario. Es decir, es un proceso posibilitado por la política, sin embargo, las instituciones no están obligadas a aplicarlo.

Este proceso de evaluación se basa en los principios de participación, democracia y respeto por los derechos de los niños; considerando su aplicación como una responsabilidad de toda

¹² Pará, Ceará, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, São Paulo e Paraná.

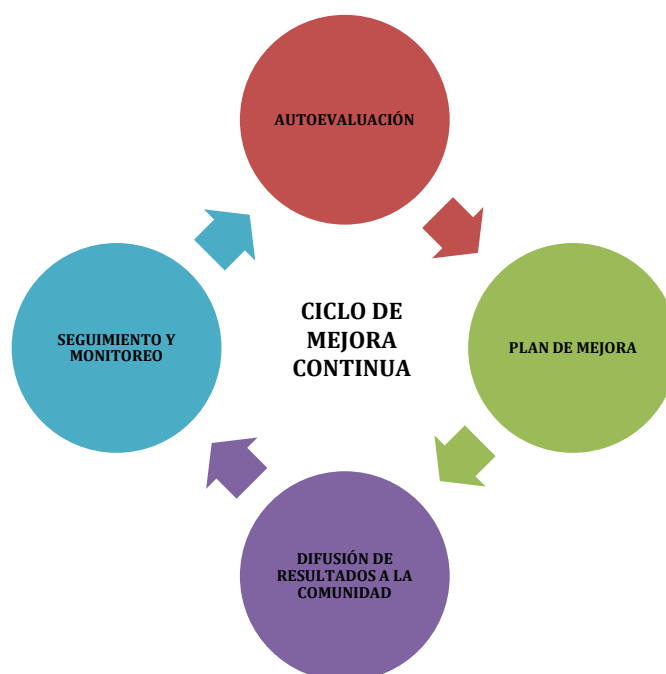
la comunidad educativa. Su propósito es la mejora de la calidad de las salas cunas y los centros preescolares a través del desarrollo de capacidades internas, a fin de que cada institución encuentre su propio camino hacia la mejora.

El eje central del modelo es la autoevaluación y se pone especial énfasis en que los resultados derivados de esta “no se presten para la comparación entre instituciones” (MEC & SEB, 2009, p. 16). Siendo explícita en este sentido, Beatriz Abuchain, académica de la Fundación Carlos Chagas, sostiene que los objetivos del modelo de evaluación de la calidad en educación infantil es servir como apoyo a la mejora del sistema en general, y en ningún caso hacer distinciones entre las escuelas (Beatriz Abuchain. Comunicación personal, 27 de septiembre 2016).

3.2 Componentes del Modelo de Aseguramiento de la Calidad

El modelo de aseguramiento de la calidad es responsabilidad de cada institución de Educación Infantil, y en ningún caso está orientado a la comparabilidad de resultados entre escuelas o centros de enseñanza. Este modelo pretende el mejoramiento continuo de cada uno de los centros de acuerdo al contexto en el que están insertos y a los problemas y desafíos que cada uno tiene. Por el mismo motivo, este modelo contempla un ciclo cerrado de mejora, compuesto por cuatro fases: autoevaluación, plan de mejora, difusión de resultados a la comunidad educativa, y seguimiento y monitoreo (Esquema nº1). Como se observa, no contempla acciones asociadas al uso y consecuencias de los resultados obtenidos por los establecimientos educativos. La periodicidad en la aplicación del modelo es de uno a dos años.

Esquema 1. Modelo de aseguramiento de la calidad para la Educación Infantil



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se describe cada una de las etapas.

Autoevaluación

La autoevaluación corresponde a la realización de un diagnóstico, cuyo objetivo es evaluar la calidad del servicio ofrecido por las instituciones infantiles. Las dimensiones de la calidad que se autoevalúan son siete: (1) Planeamiento institucional; (2) Multiplicidad de experiencias y lenguaje; (3) Interacciones; (4) Promoción de salud; (5) Espacios materiales y mobiliario; (6) Formación y condiciones de trabajo de los profesores y otros profesionales; y (7) Cooperación e intercambio con las familias y participación en la red de protección social¹³.

La autoevaluación convoca la participación de diferentes actores de la comunidad educativa: directores, profesores, familias, niños y niñas, e incluso se invita a vecinos interesados en apoyar este proceso.

La metodología sugerida para llevar a cabo la autoevaluación consiste en la división de los participantes en siete grupos. Cada grupo se hace cargo de la discusión de una de las dimensiones, en base a sus respectivos indicadores, contestando las preguntas propuestas para cada uno de estos y emitiendo un juicio evaluativo. Para facilitar la calificación y la comunicación de este juicio, se propone utilizar la técnica del semáforo. Por ejemplo, como resultado de la lectura y discusión de cada pregunta, se asigna color rojo, amarillo o verde, de acuerdo al grado de cumplimiento que presenta la institución. Luego de asignar el color

¹³ Para obtener una descripción de cada una de ellas ver sección 2.2. Estándares

a cada una de las preguntas del indicador, se acuerda el color que obtiene el indicador. El mismo procedimiento es aplicado al análisis de la dimensión.

Posteriormente, se organiza un plenario, que consiste en la puesta en común del trabajo de cada grupo, dando a conocer los juicios, las discusiones, los conflictos y consensos frente a los indicadores. Una vez concluida la exposición de cada grupo, se organizan y priorizan los principales problemas encontrados para el logro de la mejora.

Plan de Mejora

Con los resultados obtenidos en la fase de autoevaluación, posteriormente, las instituciones de Educación Infantil deben elaborar un plan orientado a la mejora de las dimensiones evaluadas. Al igual que la autoevaluación, esta fase convoca a participar a los diferentes estamentos de la comunidad educativa y local.

La metodología propuesta para la construcción del plan de mejora es el uso de una planilla predefinida (Ver imagen nº1), que contiene las siguientes categorías: dimensión, indicador, problemas, acciones de mejora, responsables y plazo.

Imagen 1. Planilla predefinida plan de mejora

Modelo de Plano de Ação					
Dimensão	Indicador	Problemas	Ações	Responsáveis	Prazo

Fuente: MEC & SEB (2009, p. 28).

Difusión de resultados a la comunidad

Tanto los resultados de la autoevaluación como las acciones definidas en el plan de mejora y su progreso son difundidas a la comunidad educativa y local. La responsabilidad por la difusión recae en la dirección de la institución de Educación Infantil.

La metodología para llevar a cabo este proceso, consiste en la organización de la información en una estructura como la que muestra la imagen nº2. Esta estructura permite presentar los juicios evaluativos correspondientes a las dimensiones e indicadores.

Imagen 2. Estructura sugerida para la divulgación de resultados a la comunidad educativa y local

INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
 Estas páginas permitem a divulgação dos resultados da autoavaliação.
 Podem ainda ajudar o relator na produção do quadro-síntese.

AValiação DA DIMENSÃO PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL

Indicadores

- ☐ 1.1. Proposta pedagógica consolidada
- ☐ 1.2. Planejamento, acompanhamento e avaliação
- ☐ 1.3. Registro da prática educativa

Explique a cor atribuída aos Indicadores:

II

Fuente: MEC & SEB (2009, s/p).

Seguimiento y monitoreo

La aplicación de las fases descritas -autoevaluación, plan de mejora y difusión de los resultados a la comunidad- requiere ser comprendida como un proceso permanente que no se restringe a los días de la evaluación y elaboración del plan de mejora. Por lo tanto, la fase de seguimiento y monitoreo es concebida como acompañamiento continuo, cuyo propósito es identificar el grado de avance respecto de las metas propuestas, así como corregir desviaciones y hacerse cargo de las dificultades que esto conlleva.

Se sugiere que la institución defina responsables del seguimiento y monitoreo del plan de mejora, pudiendo constituirse una Comisión representativa, que sesione periódicamente. Por ejemplo, la metodología propuesta señala que la Comisión se podría reunir cada dos meses para discutir el avance de una de las dimensiones y así sucesivamente.

Es importante destacar que el ciclo de mejora no considera como parte de sus fases la supervisión y evaluación externa. Por tanto, los resultados de la autoevaluación y de las acciones de mejora no conducen a incentivos o sanciones.

Supervisión y evaluación externa en Río de Janeiro

El modelo de aseguramiento de calidad brasileiro no considera una supervisión o evaluación externa de las salas cuna o centros pre escolares, de modo que el proceso de evaluación en este nivel de enseñanza es el proceso de autoevaluación descrito en el título previo.

3.3. Asesoría y acompañamiento

La asesoría y el acompañamiento son independientes del modelo de aseguramiento de la calidad presentado en el apartado anterior. En otras palabras, una institución de Educación

Infantil puede acceder a este servicio sin necesidad de realizar el proceso de autoevaluación y la construcción del plan de mejora. La asesoría y el acompañamiento están disponibles para las salas cunas y centros preescolares públicos y privados sin fines de lucro, según sus necesidades.

Si bien el Municipio es el ente ejecutor de los procesos de asesoría y acompañamiento, la responsabilidad de estos es compartida con las restantes entidades político-territoriales. Es decir, si las problemáticas o líneas de desarrollo exceden la capacidad del Municipio, este puede solicitar apoyo e intervención de los Estados o del Distrito Federal.

Existen tres casos en los que el Municipio provee asistencia técnica: (1) institución de Educación Infantil que aplica el modelo y demanda asesoría o acompañamiento; (2) institución de Educación Infantil, que, sin aplicar el modelo, solicita asesoría o acompañamiento; e (3) institución de Educación Infantil que requiere asesoría o acompañamiento según el diagnóstico efectuado por el Municipio, en el marco del plan local dirigido a asegurar el cumplimiento de los derechos de la primera infancia.

Si bien no se encuentran en los documentos de política sobre la Educación Infantil criterios explícitos para la asignación de recursos y focalización de la asesoría y el acompañamiento, es posible identificar que la priorización de este servicio se realiza en base a las directrices establecidas en el [Plan Nacional para la Primera Infancia](#) (Red Nacional Primera Infancia, 2011) que atribuye preferencia a las regiones, áreas geográficas, o localidades con mayor necesidad.

3.3. Cambios en el modelo

Hasta la fecha los documentos de política revisados no dan cuenta de modificaciones efectuadas al modelo. Sin embargo, estos documentos sugieren recabar mayor información sobre su aplicación previo a una eventual actualización o ajuste.

Podría esperarse que, a partir del proceso de actualización curricular en curso, que busca construir la Base Nacional Común Curricular (descrito en el apartado nº1) puedan derivarse nuevas directrices que redunden en un impacto en el actual modelo de aseguramiento de la calidad para la Educación Infantil.

4. Modelos de Calidad de la Gestión Educativa

La articulación del modelo de aseguramiento de la calidad para la Educación Infantil con otros elementos del sistema educativo se evidencia en los siguientes puntos.

En cuanto a la aproximación a la calidad, es posible observar que el modelo de aseguramiento se define en coherencia con los ejes fundamentales que los instrumentos de política para la Educación Infantil resaltan. Es así como el énfasis en la indisolubilidad entre cuidado y educación se ve reflejado en que el modelo, al evaluar la calidad, sitúa la

propuesta pedagógica de la institución de Educación Infantil en un lugar central. Este foco en lo educativo, implica que una institución de Educación Infantil de calidad cuente con profesionales preparados específicamente para atender a esta faja etaria. De esta manera, el modelo de aseguramiento de la calidad se vincula, a través de la dimensión 6 ‘Formación y condiciones de trabajo de las profesoras y otros profesionales’, a las políticas de formación docente para la Educación Infantil.

Otro elemento que vincula el modelo con la aproximación a la calidad es el carácter participativo y democrático. Este énfasis se refleja en un concepto de calidad construido y evaluado por los distintos estamentos que componen la comunidad educativa y local, considerando que las opiniones de cada uno de estos poseen el mismo valor. A través de la coherencia entre la concepción de la calidad y la propuesta de evaluación de esta, en relación con la participación democrática, refuerza el reconocimiento y legitimidad de las particularidades de cada realidad y contexto.

Respecto a la relación entre el modelo de aseguramiento de la calidad y el currículum vigente para la Educación Infantil, se aprecia que ambos instrumentos de política muestran correspondencia en cuanto a su contenido. Específicamente, seis de las siete dimensiones del modelo y sus respectivos indicadores, permiten evaluar la puesta en práctica de los principios y orientaciones presentes en el currículum. En este caso la dimensión que no contiene el currículum, pero que está presente en el modelo, se refiere a la formación académica de los profesores y otros profesionales que se desempeñan en la institución.

En relación con la articulación entre el modelo de aseguramiento de la calidad para la Educación Infantil y la evaluación de la calidad en educación primaria, se constata a partir de las declaraciones oficiales que comparten una visión integral de calidad. Sin embargo, se aproximan a su evaluación desde aristas distintas. La evaluación de la calidad de la Educación Infantil se enfoca en mejorar las condiciones de la oferta. En cambio, la evaluación de la calidad de la Educación Primaria y el resto de los niveles del sistema de enseñanza, se centra en los aprendizajes de los estudiantes, medidos a través de la aplicación de pruebas o test estandarizados a gran escala¹⁴.

Por último, es posible observar que, junto con el modelo de aseguramiento de la calidad, en el sistema conviven otros instrumentos de política orientados a su promoción, tales como: Censo Escolar, Programa Nacional de Alimentación Escolar (PNAE), Programa Nacional de Apoyo al Transporte Escolar, Programa Nacional de Reestructuración y Adquisición de Equipamientos para la Red Escolar Pública de Educación Infantil, entre otros. Todos ellos, buscan garantizar tanto el acceso como el cuidado de los niños y niñas en el sistema escolar.

¹⁴ La evaluación de la calidad de la Educación se realiza en el marco del Sistema de Evaluación de la Educación Básica (Saeb). Además de medir la calidad educativa, este sistema cumple la función de retroalimentar las políticas públicas, entregar información para decidir sobre la distribución de los recursos y contar con datos sobre el funcionamiento del sistema.

5. Lecciones, Puntos Críticos y Debates respecto al modelo

5.1. Lecciones y fortalezas

Los documentos oficiales que se han revisado, sumado a las entrevistas realizadas, apuntan a que durante estos últimos años Brasil ha realizado un meritorio trabajo en cuanto a iniciativas y políticas hacia la educación de la primera infancia. Tanto la evidencia documental como empírica recogida durante este estudio permiten recoger sugerencias y recomendaciones para las políticas públicas de infancia en Chile. No obstante, las entrevistas dan cuenta de la tensión política que vive el país y la incertidumbre que existe respecto a la estabilidad de los lineamientos en materia de educación. Este clima de incertidumbre estuvo presente en la mayoría de las entrevistas realizadas.

Modelo cimentado en la noción de los niños y las niñas como sujetos de derecho

Los instrumentos de política brasileños dirigidos a la Educación Infantil en general y en particular el modelo de aseguramiento de la calidad para este nivel, se sustentan en una noción de los niños y niñas como sujetos de derecho. En la Educación Infantil esto significa, por una parte, reconocer que cada niño y niña puede participar como actor activo de cambio al interior de las instituciones educativas. Por otra parte, implica que poseen igualdad en cuanto a su derecho a una educación de calidad y garantía de ella ante la ley. En tal sentido, la política brasilera busca superar la antigua concepción de la Educación inicial como beneficio social hacia los padres, característica del modelo hasta el inicio de las reformas en la década del '90.

En este contexto, la Educación Infantil de calidad se define, en parte, por la articulación entre un foco en el cuidado y un foco educativo. Así también, una Educación Infantil de calidad se define por abarcar a la totalidad de los niños y niñas, abandonando el paradigma que esta se dirija de manera prioritaria a sectores desfavorecidos económicamente, compensando las 'deficiencias' del hogar. Además, la calidad para estos niveles, se caracteriza por ser un derecho exigible para todos y no solo para sectores favorecidos económicamente, en contraposición a la idea que en condiciones de pobreza 'cualquier cosa sirve' (Campos, 2011).

El modelo de aseguramiento de la calidad para la Educación Infantil, recogiendo la noción de los niños como sujetos de derecho a una educación de calidad -entre otros derechos- plantea indicadores vinculados a la presencia de una propuesta pedagógica, demostrando el énfasis educativo. Este foco educativo comprende tanto lo cognitivo como el desarrollo de las dimensiones afectiva y social. Sin desatender el foco en el cuidado, el modelo formula indicadores que apuntan a la satisfacción de las necesidades básicas de los niños y niñas. A su vez, para garantizar que esta educación de calidad se implemente, el modelo establece indicadores relacionados con la profesionalización de los educadores, abarcando aspectos como su formación y condiciones de trabajo; buscando profesionales que puedan hacerse cargo tanto del cuidado como de la educación.

La noción de los niños y niñas como sujetos de derechos impregnada en el modelo, implica una manera distinta de entender la Educación infantil como una formación que posee un fin en sí mismo -y no como una preparación para la escuela, ni como espacio de sala cuna que permite el trabajo de los padres, evaluándola en conformidad con ello. Esta defensa de la identidad de la educación infantil, es expresada por Unesco (2013) como:

(la identidad de la Educación Infantil) está puesta en la relación entre el «valor en sí misma» y su movimiento hacia la etapa siguiente de la educación básica. El fortalecimiento de su identidad, con la especificidad pedagógica que le es propia, implica: a) adopción de principios y objetivos específicos; b) experiencias de aprendizaje y metodología coherentes con las características físicas y psicológicas de la edad de los niños; c) espacios y tiempos adecuados; d) mediación de profesores formados en nivel superior con especialización o habilitación para esa etapa de la educación; y e) relaciones con las familias (UNESCO, 2013, p. 114).

Modelo basado en los principios de participación y democracia

Tanto en su construcción como en su aplicación, el modelo de aseguramiento de la calidad brasileño, sitúa en el centro los principios de participación y democracia. Esta decisión denota el reconocimiento de las particularidades y diversidad de la población a las que la Educación Infantil se dirige, sin desconocer que la calidad de esta es un derecho para todos.

El convocar diferentes actores en la construcción de los instrumentos de política vinculados al modelo, contribuye a abrir procesos de negociación de sentidos en materias en las que existen múltiples perspectivas, con el fin de edificar visiones compartidas, posibilitando la apropiación de los cambios. A su vez, que los actores convocados provengan de los distintos niveles del sistema y desde diferentes esferas del conocimiento profesional (legal, financiero, académico, civil, escolar, entre otros) permite abarcar la complejidad del fenómeno de la calidad educativa y sus distintas aristas, otorgando soporte político, social y económico a la mejora de la calidad.

De forma similar, el aplicar el modelo de aseguramiento de la calidad en cada institución considerando la participación equitativa de los diferentes estamentos que conforman la comunidad educativa, refuerza el compromiso de estos con los cambios, articula a los distintos actores en función de un sentido de propósito compartido, y promueve la sustentabilidad de la mejora.

La concreción del principio de participación abarca la consideración de los niños y niñas y de sus acciones como elementos esenciales del proceso educativo. Es así como las educadoras entrevistadas expresan la importancia del juego y de la interacción en la formación de la infancia en Brasil, instancias en las que niños y niñas son protagonistas. Junto con esto las profesionales mencionan como recomendaciones:

- escuchar a los niños y niñas para conocer qué necesitan y encausar el proceso de formación respecto a las necesidades que manifiesten;

- desarrollar una enseñanza lúdica para que niños y niñas generen nuevas formas de aprendizaje y fortalezcan su autonomía;
- establecer una relación de afecto y seguridad hacia los niños y las niñas, a través de la vinculación con las familias y comunidad educativa.

Estas acciones permitirán darle significado al actuar infantil para que aprendan por medio de este, legitimando la participación de los niños y niñas y situándola en un lugar central de los procesos desarrollados en el centro educativo. Asimismo, destacan que un mayor protagonismo de la infancia requiere de profesionales dispuestos e involucrados en la formación, contando con la sensibilidad necesaria para involucrarse y enseñar a los niños y niñas (Educadores Espacio de Desarrollo Infantil Norma Andrade Nogueira. Comunicación personal, 20 de septiembre 2016).

En esta misma línea, las educadoras del Espacio de Desarrollo Infantil Doutora Zilda Arns recomiendan que se debe escuchar y respetar las necesidades y demandas que plantean los niños y las niñas, porque permite entregar una formación contextualizada, que considere las raíces culturales y las experiencias vividas por ellos: “los niños no son una hoja en blanco”. Además, indican que el proceso formativo es una construcción constante, que se sustenta en comprender las motivaciones que llevan a aprender a niños y niñas, siendo ellos el centro de la formación, por tanto, según sus preferencias establecer la estructura y el espacio adecuado para que un óptimo desarrollo de ellos (Educadores Espacio de Desarrollo infantil Doutora Zilda Arns. Comunicación personal, 22 de septiembre 2016).

Quienes también hacen recomendaciones respecto de la participación, son los apoderados y apoderadas de niños y niñas que asisten a los Espacios de Desarrollo Infantil, quienes recomiendan una interacción constante entre la familia y el establecimiento educacional. Ellos argumentan que una mayor participación entrega mayor confianza al momento de dejar a sus hijos e hijas de corta edad en estos espacios educativos. Como prueba y resultado de esa vinculación es la idea de “estar siempre adentro”, que se traduce en lo involucrados que se sienten con el centro educativo, ya que ellos participan de forma continua y establecida en actos y actividades y además sienten la confianza, como apoderados, que en el caso de que necesiten hablar con algún maestro o directivo del establecimiento, estos no presentan inconveniente para resolver sus inquietudes (Apoderados Espacio de Desarrollo infantil Doutora Zilda Arns. Comunicación personal, 22 de septiembre 2016; Apoderados Espacio de Desarrollo Infantil Norma Andrade Nogueira. Comunicación personal, 20 de septiembre 2016).

Además, desde la Gerencia de Educación Infantil, Fabiola Farías considera que es fundamental el real involucramiento de las familias, recomendando a Chile incluir a estas en el debate del proyecto educativo anual, para que en dicha instancia planteen sus expectativas del espacio en relación a la formación de sus hijas e hijos. Asimismo, Farías sugiere que, en el caso de querer replicar el modelo educativo, este se debe adaptar a las condiciones culturales del territorio donde se insertará, ya que para que sea una educación de excelencia y adquiera sentido, se debe observar la familia, la comunidad y a quienes

están formando a los infantes (Fabiola Farías. Comunicación personal, 20 de septiembre 2016).

Modelo que legitima las capacidades internas de la institución de Educación Infantil

El modelo de aseguramiento de la calidad de la Educación Infantil descansa en la capacidad de la comunidad educativa de observar y monitorear su labor. Esto se evidencia en que el modelo no contempla como uno de sus elementos la evaluación externa, confiando en el juicio evaluativo y el rol de agente de cambio de los diferentes actores.

Tras este modelo de aseguramiento de la calidad basado en la evaluación que realizan los propios actores involucrados, emerge la idea de una institución de Educación Infantil como una organización que aprende, vale decir, una institución que acepta sus debilidades, las asume y busca activamente su mejora continua, concibiendo la autoevaluación como “una oportunidad para reconstruir sus modos de ver sobre lo que está ocurriendo en las instituciones escolares y, como tal, uno de los modos privilegiados para incrementar el desarrollo profesional y, consecuentemente, la capacidad de la escuela para cambiar” (Gairín, 2002, p.48). Este principio de mejora continua de las capacidades internas de la institución se trasmite a los actores involucrados de manera transversal en los instrumentos revisados, tal como se evidencia, por ejemplo, en los *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (2009).

Modelo no contempla como insumo los resultados de aprendizaje de los niños y las niñas

El modelo brasileño de aseguramiento de la calidad para la Educación Infantil se basa en la evaluación de las condiciones de la oferta, descartando como parte de sus indicadores resultados de aprendizaje de los niños y niñas, y parámetros de eficiencia interna. Esta decisión podría permitir compatibilizar de manera más fluida las orientaciones del currículo con las necesidades locales, grupales y personales de los niños y niñas; sin la presión por conseguir determinados resultados en tiempos específicos, los que en ocasiones exceden el marco de acción de los profesionales responsables. En este sentido, la calidad de la Educación Infantil se jugaría en el balance específico entre implementar el currículo nacional y atender los requerimientos de una realidad particular.

Muestra de este modelo son las recomendaciones que Fabiola Farías de la Gerencia de Educación Infantil, hace para una educación infantil de calidad, señalando que la evaluación de los espacios de formación infantil se debe medir más allá de los resultados cognitivos, argumentando que la nota no cuantifica aprendizaje, por lo que propone considerar y medir la formación según las oportunidades de aprendizaje. Con esto hace alusión a la promoción de actividades que respeten las experiencias y vivencias que los niños y las niñas traen consigo al espacio educativo, enseñando y a la vez respetando la diversidad y desarrollo cultural en la que está inmerso cada infante, esto impulsa las instancias de aprendizajes en contexto. Este planteamiento de Farías coincide a la crítica transversal que se realiza al proceso de evaluación realizado en Rio en 2010 y al que se hizo referencia previamente. (Fabiola Farías. Comunicación personal, 20 de septiembre 2016).

5.2. Debates, puntos críticos y desafíos del modelo

El éxito de la implementación del modelo brasileño para la evaluación de la calidad de la Educación infantil, debe reflexionar en torno a los siguientes puntos críticos y debates.

Vínculo entre la institución y los agentes externos para la mejora

No cabe duda que confiar en la capacidad de las comunidades educativas para evaluar la calidad de sus propias instituciones tiene un efecto positivo, que tiende a traducirse en la generación de un espacio de confluencia de los actores involucrados y su empoderamiento para el desarrollo organizacional. Sin embargo, asumir que es suficiente la evaluación de la calidad de la educación infantil desde una mirada interna es una postura susceptible de discusión, como lo demuestran los cuestionamientos que se realizaron en torno al tema cuando se generó el modelo de calidad brasileño y la ausencia de un cierre definitivo sobre esta discusión (Beatriz Abuchain. Comunicación personal, 27 de septiembre 2016).

Para que una sala cuna o centro preescolar mejore requiere de nuevas capacidades para enfrentar los cambios. Esto quiere decir, adquirir nuevas formas de trabajo, mediante la capacitación (Bolívar, 2006). Esta capacitación no siempre surge desde el interior de la institución, siendo conveniente pensar en un nuevo eslabón en el ciclo de mejora: un acompañamiento externo, orientado al desarrollo de las capacidades internas. Aunque la evidencia empírica recogida en relación a una demanda externa de acompañamiento no es robusta, esta sí surge de forma secundaria en tanto posibilidad de apoyo y de complementación de la mirada interna de los Espacio de Desarrollo Infantil (Educadores Espacio de Desarrollo infantil Doutora Zilda Arns. Comunicación personal, 22 de septiembre 2016).

Junto con la generación de nuevas capacidades, llevar a cabo procesos de mejora institucional requiere de medios materiales y soportes institucionales pertinentes (Elmore, 2002). Al igual que en el caso de la generación de capacidades internas, dichos medios no siempre están presentes al interior de la institución. Por lo tanto, al aplicar el ciclo de mejora sería recomendable fortalecer la articulación de las instituciones de Educación Infantil con otras instituciones educativas, así como con el mesosistema, que, en Brasil, incluye principalmente la gestión de los Municipios.

Respecto de sus capacidades y recursos, es posible encontrar instituciones de Educación infantil en diferentes estadios de desarrollo. Un primer caso podría ser aquella institución que posee los medios para autobservarse, reconocer sus fortalezas y debilidades y movilizar sus recursos en pos de la mejora. Un segundo caso podría ser aquella institución que no posee las herramientas para llevar a cabo el ciclo de mejora, en palabras de Elmore (2002), instituciones que no suelen saber lo correcto que hay que hacer para mejorar. Entre ambos tipos podríamos situar un amplio rango de casos. Cualquiera sea este, un acompañamiento externo es deseable. Sin embargo, la fórmula de su diseño e implementación debe ser lo suficientemente amplia y flexible para satisfacer las necesidades de los diferentes estadios de desarrollo y características de las instituciones de Educación Infantil. No obstante, Brasil

aún no cuenta con un acompañamiento externo entre los componentes del ciclo de mejora. Si bien académicas vinculadas al ámbito educativo señalan que el Estado se encuentra observando el modelo italiano, buscando la forma de aplicarlo en el contexto nacional, en dicho sistema, un validador externo realiza un trabajo de supervisión y acompañamiento a las instituciones educativas, que se mantiene durante todo el proceso de evaluación y reflexión internos, por lo que permitiría tanto la validez como la flexibilidad que se está buscando conseguir en el país (Beatriz Abuchain. Comunicación personal, 27 de septiembre 2016; Leonor Borges, Sonia Kramer. Comunicación personal, 21 de septiembre 2016).

Implementar el sistema italiano u otro requeriría contar con Municipios u otro organismo responsable con capacidad para brindar asistencia a las instituciones de Educación Infantil de acuerdo a sus requerimientos en cada fase del ciclo de mejora. Ante esto, la realidad muestra que queda un extenso camino por recorrer. En la práctica, se evidencia las dificultades de los Municipios para cumplir con sus funciones y con las expectativas de las comunidades educativas, producto del alto grado de variabilidad en relación a sus recursos materiales y técnicos (Teresa Marcilio, Comunicación personal, 9 de abril 2015; Unesco, 2007).

Insumos para la autoevaluación y las acciones del plan de mejora

El modelo de aseguramiento de la calidad de Brasil hasta el momento no ha contemplado en sus estándares e indicadores los resultados de aprendizaje de los niños y niñas. Esta decisión tiene como fundamento el respeto por la diversidad y las particularidades de cada realidad local, bajo el entendido de que los puntos de partida, caminos y ritmos para cumplir con las orientaciones del currículum son diferentes para cada sala cuna o centro preescolar. Así como, la suposición de que los profesionales -en conjunto con las familias de la comunidad educativa- son los actores clave para definir cómo implementar un servicio educativo de calidad. Lo anterior se refleja en la siguiente cita de una educadora:

Creo que también se asegura nuestra calidad respondiendo precisamente a las siete dimensiones¹⁵ que Renata habló [...] nos propusimos esta autoevaluación, de estos siete aspectos para tener respuestas si este tipo de educación está siendo de calidad o no, porque creo que las respuestas de estos siete aspectos es asegurar si tenemos o no una educación de calidad. (Educadores Espacio de Desarrollo Infantil Norma Andrade Nogueira. Comunicación personal, 20 de septiembre 2016).

Sin embargo, la incorporación de las familias aparece como un elemento crítico del proceso de autoevaluación para asegurar la calidad, por cuanto los documentos que emanan de dichas dinámicas no siempre incluyen a quienes están afuera del circuito de enseñanza formal: “es muy interesante porque teóricamente envuelve a toda la comunidad escolar. La

¹⁵ Las siete dimensiones a la que la entrevistada hace referencia aluden a las dimensiones propuestas para autoevaluación, a saber: (1) planeamiento institucional, (2) multiplicidades de experiencias y lenguajes, (3) Interacciones, (4) promoción de la salud, (5) espacios, materiales y mobiliarios, (6) formación y condiciones de trabajo de los profesores y otros profesionales, (7) cooperación e intercambio con las familias y participación en red de protección social (MEC & SEB, 2009).

elaboración del documento debiera envolver a las familias también, pero la gente sabe que eso en la práctica acaba no sucediendo. Las escuelas tienen una forma de silenciar a los padres” (Beatriz Abuchain. Comunicación personal, 27 de septiembre 2016).

Lo anterior genera cuestionamientos no solo al nivel de participación que alcanzan las dinámicas de autoevaluación propuestas a nivel central, sino también a la credibilidad de los resultados. Al respecto, Beatriz Abuchain sostiene, “es muy difícil partir de un instrumento de autoevaluación ¿el profesor tiene una reflexión profunda y crítica sobre su propia práctica?, la tendencia es que lo que hace la gente, lo hace bien, y eso también aplica en este caso” (Beatriz Abuchain. Comunicación personal, 27 de septiembre 2016).

Además, la académica de la Universidad Federal de Río de Janeiro, Eliana Bhering, señala una crítica respecto a las posibilidades de generar acciones a nivel macro, en base a los resultados emanados de los procesos de autoevaluación: “yo creo que la propuesta de evaluación que Brasil tiene, que es una propuesta de autoevaluación por medio de indicadores, es muy tímida... es muy tímida y entrega pocos datos concretos en relación a lo que necesitamos saber” (Eliana Bhering. Comunicación personal, 28 de septiembre 2016).

En concordancia a lo expresado anteriormente, reuniendo lo dicho por los principales actores involucrados en el proceso de enseñanza de educación inicial, sumado a los documentos revisados, se vislumbra que existen posturas divergentes, que, por un lado, promueven la mejora de la calidad a partir de las evaluaciones de aprendizaje de los niños y niñas; mediciones legitimadas y presentes en el mundo escolar; y, por otro lado, consideran la necesidad de contar con evaluaciones externas que verifiquen la calidad de la Educación Infantil, según los estándares e indicadores vigentes.

Producto de la disyuntiva existente, el mundo académico vinculado a la Educación Infantil se inclina por excluir evaluaciones de aprendizaje como un medio de verificación de la calidad (Bruna Ribeiro, Entrevista dada al Jornal Cruzeiro do Sul, 8 de septiembre 2014; Campos, 2011), entre otras cosas, por las precarias condiciones de atención de las salas cunas, y las dificultades de atribuir resultados obtenidos por los niños y niñas al trabajo desarrollado dentro de ellas, exclusivamente (Beatriz Abuchain. Comunicación personal, 27 de septiembre 2016). Por otro lado, algunas esferas políticas y económicas suscriben a una evaluación basada en resultados estandarizados. Como relata Eliana Bhering, el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira se encuentra actualmente preparando una evaluación nacional de educación infantil, cuyo objetivo es realizar un levantamiento de esta fase educativa, similar a los utilizados en otras fases. (Eliana Bhering. Comunicación personal, 28 de septiembre 2016).

Es necesario mencionar que un elemento central en el debate ha sido la experiencia que Río de Janeiro tuvo en el año 2010, cuando se condujo la evaluación externa que será descrita en el siguiente apartado. Los resultados de esta evaluación fueron muy negativos, y despertaron críticas en todos los niveles, fundamentalmente por la falta de adecuación al

contexto brasileiro en general y a cada uno de los contextos de las salas cunas en particular (Beatriz Abuchain. Comunicación personal, 27 de septiembre 2016).

Haciendo eco de la experiencia de 2010, otras iniciativas han surgido en relación a la generación de insumos para la supervisión y evaluación de la calidad de enseñanza en las salas cunas y los centros preescolares. Así, por ejemplo, Florianópolis y Río de Janeiro utilizan un sistema de monitoreo de la infraestructura, los materiales, el equipamiento, el equipo de trabajo, las condiciones socioeconómicas y el contexto en el que insertan los niños y niñas que asisten a sala cuna, cuyo objetivo es que los gestores puedan tener una visión de su red y de cada unidad, y que las unidades también puedan verse en relación al resto (Beatriz Abuchain. Comunicación personal, 27 de septiembre 2016).

En suma, estos debates cobran particular relevancia en el marco del proceso de actualización del currículum en curso, dado que uno de los fines del nuevo instrumento curricular es aunar criterios que se apliquen a todos los niveles, corriendo el riesgo de homologar las formas de evaluación de la calidad del nivel de Educación Infantil con los presentes en los niveles primarios y secundarios.

A pesar de los esfuerzos en diferentes ámbitos, persiste una débil calidad educativa

A pesar de los cambios legislativos, la definición de estándares e indicadores de calidad, y documentos oficiales con orientaciones específicas para el nivel, preocupa la distancia entre lo deseable y la calidad efectiva de la oferta de educación infantil. El año 2010, la Fundación Carlos Chagas (FCC), en colaboración con el Ministerio de Educación (MEC) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), realiza el estudio *Educación infantil en Brasil*; evaluación cualitativa y cuantitativa (Verdisco & Pérez, 2010). Utilizando como instrumentos principales versiones revisadas y adaptadas de la escala ITERS (Infant and Toddler Environmental Rating Scale) para aplicarla en salas cunas y de la ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale)¹⁶ para el uso en centros educativos de educación parvularia. Evaluaron la calidad de 150 instituciones representativas en seis capitales brasileras, a saber: Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro y Teresina.

Como resultados, se destacan: en promedio, los centros encuestados en las seis ciudades incluidas en este estudio alcanzan un 3.3¹⁷, lo que los ubica en la categoría de ‘básicos’. Sin embargo, Florianópolis y Río de Janeiro logran mejores resultados que el resto. La dimensión interacción, definida por la calidad de esta entre adultos y niños y entre los niños, se muestra como una de las áreas en las que salas cunas y centros preescolares alcanzan un nivel ‘adecuado’. En promedio, la infraestructura en las salas cunas es categorizada como

¹⁶ Con este estudio fue la primera vez que se aplicaron estas escalas en una gran muestra en Brasil.

¹⁷ Ambas escalas -ITERS-R y ECERS-R- usadas en este estudio consideran un rango de puntaje entre 1 y 10. Siendo 10 el puntaje máximo posible de alcanzar. Los puntajes entre 1 y 3 fueron clasificados como ‘inadecuados’; entre 3 y 5 es considerado ‘básico’; entre 5 y 7, ‘adecuado’; y entre 7 y 8.5, ‘bueno’; y 8.5 y 10 es ‘excelente’. Los autores puntualizan que se trata de una adaptación, ya que el instrumento original contempla una escala de 1 a 7.

‘básica’, con algunas variaciones. En la misma categoría se encuentra el espacio interior, la organización de las salas de clases y los materiales disponibles para los niños. Mientras que el mobiliario del aula, las actividades diarias, las rutinas y el juego y los recursos disponibles para brindar comodidad a los niños aparecen clasificadas como ‘inadecuadas’.

Dentro de sus análisis, el estudio muestra como una de las principales preocupaciones los bajos puntajes obtenidos, tanto en sala cuna como en centros preescolares, en la dimensión vinculada a ‘actividades’, considerada el eje de la propuesta pedagógica. Por ejemplo, las puntuaciones más bajas recibidas en la escala que evalúa los servicios de niños entre 0 y 3, fueron aquellas relacionadas con las actividades en el juego dramático y en la naturaleza y la ciencia, lo que sugiere que los niños tienen poca o ninguna oportunidad de explorar el mundo que los rodea y participar de actividades lingüísticas, bases para el aprendizaje. Asimismo, en el caso de la escala que evalúa el servicio entregado a los niños entre 4 y 6 años, las actividades relacionadas con el uso de bloques -reconocidas universalmente por fortalecer nociones básicas para el desarrollo de número, el tamaño y la resolución de problemas- recibieron una de las puntuaciones más bajas.

Es importante señalar que los actores entrevistados para efectos de este estudio coinciden en que el proceso de mejora de la calidad de enseñanza en primera instancia no está cerrado, y que se siguen explorando posibilidades de perfeccionamiento (Beatriz Abuchain. Comunicación personal, 27 de septiembre 2016; Leonor Borges, Sonia Kramer. Comunicación personal, 21 de septiembre 2016; H. Marros. Comunicación personal, 20 de septiembre 2016). Ejemplos de ello sería la evaluación del modelo italiano de acompañamiento de escuelas, mencionado previamente, y un proyecto de mejoramiento de la calidad escolar que se buscará implementar en Florianópolis con la colaboración de la Fundación Carlos Chagas, que – de alguna forma – se hace cargo de los cuestionamientos surgidos a partir del estudio recién descrito.

Dicho programa se basa en la implementación de un sistema de monitoreo que incorporará algunos elementos básicos que hacen parte de los instrumentos ITERS y ECERS, tales como la infraestructura de las salas, los materiales disponibles, equipamiento profesional, entre otros. Además de ello, el monitoreo incorporará algunas características de los niños y niñas que asisten a los centros:

es para toda la educación infantil, de las salas cunas y centros preescolares. Es un sistema que va a monitorear tanto las cuestiones relacionadas a la infraestructura de las unidades (edificios, materiales, equipamiento de las unidades – que son los profesores y su formación, y si los equipos están o no acompañados), como a los alumnos (las condiciones económicas de esos alumnos, quien está matriculado y quien no, cuáles son sus procesos pedagógicos, etc). Es un sistema bastante extenso y la idea es que el gestor del municipio pueda tener una visión de su red y de cada una de sus unidades, y que las unidades también puedan mirar su propia unidad en relación a otras (Beatriz Abuchain. Comunicación personal, 27 de septiembre 2016).

El objetivo de este programa será favorecer la autorreflexión al interior de los centros y con ello favorecer el continuo mejoramiento de la enseñanza que estos ofrecen (Beatriz Abuchain. Comunicación personal, 27 de septiembre 2016).

La profesionalización docente como condición para la mejora de la calidad

Al definir un modelo de aseguramiento de la calidad y un ciclo de mejora basado en las capacidades internas del establecimiento educativo y de sus profesionales, resulta necesario que estas reformas se acompañen de una mejora sustantiva en la formación docente inicial y continua.

La literatura hasta el momento ha demostrado que la realidad brasileña de los profesionales para este nivel se enfrenta a múltiples complejidades. En cuanto a la selección de los postulantes a las carreras de pedagogía en general y a la formación para la Educación Inicial en particular, los mecanismos utilizados son de selectividad baja a media (Unesco, 2016). En términos del currículum en la formación docente inicial, este se presenta como fragmentado en disciplinas de conocimiento “que abordan de un modo muy general los contenidos y que atienden, escasamente, las necesidades de formación del docente de la primera infancia” (Unesco, 2016, p. 82). En relación con la formación en servicio de los docentes, Abuchain (2015) indica que esta se caracteriza por ser individualista, discontinua y episódica,

orientada al desarrollo de cada docente individualmente, y no dirigida al equipo de la escuela. Lamentablemente, solo el 15% de los docentes de salas cuna y el 17% de los docentes de la “pre-escuela” han asistido a cursos de formación continua específicos para su nivel de desempeño con un mínimo de 40 horas (Unesco, 2016, p. 94).

A las dificultades anteriores, se suman las deficientes condiciones salariales de los educadores, en cuanto:

el salario de las docentes de primera infancia es ostensiblemente inferior al de los docentes de enseñanza primaria y secundaria. Al comparar con otras ocupaciones, se observa que las docentes de primera infancia con formación de nivel superior perciben salarios inferiores que la mayoría de las ocupaciones con el mismo nivel de formación e, incluso, inferiores a ocupaciones con formación de nivel de enseñanza secundaria (Unesco, 2016, p. 104).

Brasil ha intentado superar estas deficiencias por medio de la implementación de diversas iniciativas que apuntan al desarrollo de los educadores y educadoras. Entre estas destacan la exigencia de mayor formación especializada en la primera infancia, concentrando esta preparación en las universidades y la creación del Fondo de Mantención y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de los Profesionales de la Educación (FUNDEB) (Unesco, 2016).

Diversos actores coinciden en que estas iniciativas ya se están visualizando dentro de las salas cunas. Así, por ejemplo, las educadoras del Espacio de Desarrollo Infantil mencionan que han sido llamadas a realizar un curso de formación específica que complementa su formación pedagógica universitaria (Educadores Espacio de Desarrollo Infantil Norma Andrade Nogueira. Comunicación personal, 20 de septiembre 2016; Educadores Espacio de Desarrollo infantil Doutora Zilda Arns. Comunicación personal, 22 de septiembre 2016); mientras desde la Prefectura de Río de Janeiro se declara la preocupación constante por generar instancias de formación continua y de entrega de herramientas (Fabiola Farías. Comunicación personal, 20 de septiembre 2016).

Sin duda, cada una de estas iniciativas resulta un valioso paso en función de los objetivos brasileños para lograr una Educación Infantil de calidad. Sin embargo, estas aun parecen no ser suficientes para responder a los fines del modelo de aseguramiento y llevar a cabo el ciclo de mejora en la forma propuesta, vale decir, confiando en las capacidades de sus profesionales y de la comunidad. Por ejemplo, persiste todavía un número, aunque reducido, de profesionales de otras áreas trabajando en Educación Infantil.

Hacerse cargo de los puntos críticos y debates explicitados en esta sección permitiría fortalecer la propuesta evaluativa de la calidad de la Educación Infantil en Brasil.

6.Síntesis

Dimensión	Modelo SAC por país
Concepto de calidad de la educación	Brasil ha decidido no establecer un concepto explícito, unívoco y definitivo de calidad. Los instrumentos políticos reconocen su complejidad y la posibilidad de delimitarlo desde diferentes perspectivas. Se presenta como un proceso interno, contextualizado y dinámico, enraizado y construido en la comunidad en que se desarrolla.
Estándares de oportunidades de aprendizaje	Brasil cuenta con estándares para la Educación Infantil. Estos se definen como referentes de calidad, expresados en amplios y genéricos puntos de partida o de llegada. Se proponen 16 estándares agrupados en torno a cinco dimensiones: Propuesta pedagógica, Gestión, Profesores y profesionales, Interacciones de los docentes, Administrativos y otros profesionales, Infraestructura.
Sistemas de aseguramiento de la calidad	El sistema de aseguramiento de la calidad consiste en un ciclo de mejora continua (voluntario), que se sustenta y busca generar capacidades internas en las instituciones. Se compone de cuatro fases: autoevaluación, plan de mejora, difusión de resultados a la comunidad y seguimiento y monitoreo. Se sugiere repetir el proceso cada uno o dos años. Brasil no cuenta con evaluación externa al interior del modelo, ni con consecuencias asociadas a resultados.
Debates y lecciones aprendidas	El modelo brasileño se fundamenta en la noción de los niños y niñas como sujetos de derecho, lo que conlleva la garantía de cuidado y educación de calidad para todos. Además, rescata la identidad y particularidades de esta fase de la vida, diseñando un ciclo de mejora continua con énfasis en la calidad de la oferta, no contemplando como insumo los resultados de aprendizaje de los niños y niñas, evitando las comparaciones y las presiones por conseguir determinados resultados, priorizando por la contextualización del currículum y el atendimento de las necesidades de cada comunidad. Asimismo, se basa en los principios de participación y democracia, y en la legitimación de las capacidades institucionales internas. Para el éxito en la implementación del modelo, es necesario superar desafíos respecto del vínculo entre las instituciones y los agentes externos en la mejora y la profesionalización de educadores.

7. Fuentes

Arcas, P.H. (2013). La formación docente inicial y continua en Brasil. Disponible en: http://pasem.mec.gov.br/arquivos/3_1estudo.pdf

Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gest. Ação, Salvador*, 9(1), 37-60. Recuperado de file:///C:/Users/Carolina/Downloads/evaluacion_institucional_bolivar.pdf

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015) Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep. Disponible en: file:///C:/Users/MARIA%20PAZ/Downloads/1443615267PNE__Plano_Nacional_de_Educao_SITE.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2009). Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. 6.ed. Brasília. BRASIL. Constitución (1988). Constitución Política de la República Federativa del Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Recuperado de <http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Brazil/esp88.html>

BRASIL. Constitución. (1988). Emenda Constitucional nº53, de 19 de diciembre de 2006. Da nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm

BRASIL. Lei nº 9.394, de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional -. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

BRASIL. Lei nº11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (2010). Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2298&Itemid=

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (2008) Indicadores da qualidade na educação infantil. Brasília, 2008. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf

BRASIL. Reforma Constitucional nº59/2009, Ley nº12.796/2013. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14595-pceb011-13&Itemid=30192

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (2016). Base Nacional Curricular Común. 2ª versão revista. Propuesta preliminar. Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. (2004). Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. (2006). Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Volume 1. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. (2006). Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Volume 2. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação – MEC; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ‘Anísio Teixeira’ – INEP (2013). Censo Escolar 2012. Brasília: MEC, INEP. Disponible en: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf

BRASIL. Ministério da Educação – MEC; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ‘Anísio Teixeira’ – INEP (2014). Censo Escolar 2013. Brasília: MEC, INEP. Disponible en: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>

BRASIL. Ministério da Educação – MEC; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ‘Anísio Teixeira’ – INEP (2016). Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais). Disponible en: [Anexo I](#)

Campos, M. M. Entrevista Revista Educación. Septiembre 2011. Recuperado de <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/144/artigo234558-1.asp>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2014). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Elmore, R. (2002). *Bridging the gap between standards and achievement. The imperative for professional development in education*. Washington: Albert Shanker Institute.

Gairin, J. (2002). La evaluación de centros educativos. En: Castillo, S. (Org.) *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación/Prentice Hall, 115-162.

Langevin, M. (2016). Book Review: Inequality, Democracy and Growth in Brazil: A Country at the Crossroads of Economic Development. Council on Hemispheric Affairs. Disponible en: <http://www.coha.org/wp-content/uploads/2016/04/Book-Review-Inequality-Democracy-and-Growth-in-Brazil.pdf>

Marcilio, M. T. (Entrevistada) & González M.P. (Entrevistador). Estudio Calidad Educativa en Educación Parvularia: Experiencias Internacionales y Representaciones Sociales Nacionales (estudio financiado por el Ministerio de Educación de Chile) [Entrevista online]. Abril 2015.

OECD (2014). Education at a Glance 2014 OECD indicators. OECD Publishing. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>

OECD (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>

PNAD (2015). Nota técnica. Breves análisis. Brasília, Brasil: IPEA. Disponible en: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/151230_nota_tecnica_pnad2014.pdf

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. (2010). Plano Nacional pela Primeira Infância: versão completa. Brasília, dez. 2010.

Ribeiro, B. Entrevista Jornal Cruzeiro do Sul. 8 de septiembre 2014. Recuperada de <http://primeirainfancia.org.br/especialistas-debatem-avaliacao-na-educacao-infantil/>

UNESCO (2007) Policy Review Report: Early Childhood Care and Education in Brazil. Early Childhood and Family Policy Series n° 13. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151271e.pdf>

UNESCO (2013). Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.

UNESCO (2016). *Estrategia regional sobre docentes: Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.

Verdisco, A. y Pérez, M. (2010) Measuring Education quality In Brazil. Recuperado de [http://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/3100/Measuring%20Education%20Quality%20in%20Brazil.pDistrito Federal?sequence=1](http://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/3100/Measuring%20Education%20Quality%20in%20Brazil.pDistrito%20Federal?sequence=1)

PÁGINAS WEB

Centro internacional de estudios y pesquiss sobre a infância: <http://www.ciespi.org.br/>
CONANDA: <http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda>

Fundación Carlos Chagas: <http://www.fcc.org.br/institucional/>

INEP: <http://www.inep.gov.br>

Ministerio de Educación de Brasil: <http://mec.gov.br/>

Ministerio de Educación: Secretaría de Educación Básica: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica>

Ministerio de Educación: Educación Infantil: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/destaques?id=12579:educacao-infantil>

Prefeitura do Rio de Janeiro: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>

Rede Nacional Primeira Infância: <http://primeirainfancia.org.br/>

Río Educa: <http://rioeducainfancia.blogspot.cl/>

RT: Noticias situación actual de Brasil: <https://actualidad.rt.com/themes/207146-crisis-politica-brasil>

Terreno Brasil

Nombre	Cargo	Fecha entrevista	Contacto
Autoridades			
Fabiola Fariás	Gerente Gerencia de Educación Infantil de la red Río Educa, Prefectura de Río de Janeiro	Martes 20 de septiembre 2016	geisme@rioeduca.net
Heveny Marros	Asistente Gerencia de Educación Infantil de la red Río Educa, Prefectura de Río de Janeiro	Martes 20 de septiembre 2016 (Reemplazo del Secretario Rossieli Soares, autoridad de gobierno que nos concedería una entrevista durante una visita oficial a Chile el mes de septiembre. Sin embargo, el Secretario suspendió su viaje en último minuto, por esto se tomó	geisme@rioeduca.net

		la decisión de entrevistar a Heveny Marros, directamente vinculada a la temática en estudio. Adicionalmente, en ausencia de Rossieli Soares se entrevistó a un grupo de cinco autoridades ministeriales. Estos personeros fueron entrevistados en dependencias del MINEDUC, en el mes de septiembre 2016, no obstante, esta entrevista no se utilizó debido a que no se trataba de personas expertas en política vinculada a la educación infantil).	
Valessa Carvalho	Miembro del equipo Gerencia de Educación Infantil de la red Río Educa, Prefeitura de Río de Janeiro	Martes 20 de septiembre 2016	geisme@rioeduca.net
Alessandra Fernández	Secretaria Municipal de Educación, Prefeitura Mesquita Río de Janeiro	Viernes 23 de septiembre 2016 Reemplazo de Rita de Cassia de Freitas Coelho, quien había sido contactada inicialmente, y había accedido a participar en el estudio, como autoridad de gobierno. Sin embargo, al ser destituida la Presidenta por el Congreso, la señora Coelho renunció al cargo y no pudimos establecer contacto con ella nuevamente	alessandra.secretaria@mesquita.rj.gov.br
María Lucía Lara	Representante de CECIP, Centro de creación de imagen popular / Rede Nacional de Primera Infancia	Viernes 23 de septiembre 2016	laralaras@globo.com
Renata Santos Vieira	Representante CECIP, Centro de creación de imagen popular / Rede Nacional de Primera Infancia	Viernes 23 de septiembre 2016	cecip@cecip.org.br
Académicos			
Beatriz Abuchain	Académica, Fundación Carlos Chagas	Martes 27 de septiembre 2016	babuchaim@fcc.org.br
Leonor Borges	Académica, PUC Río	Miércoles 21 de septiembre 2016	leonorptoledo@gmail.com
Sonia Kramer	Académica, PUC Río	Miércoles 21 de septiembre 2016	sokramer@puc-rio.br

Eliana Bhering	Académica, Universidad Federal de Río de Janeiro	Miércoles 28 de septiembre 2016	ebhering@yahoo.com
Otros actores del sistema de educación inicial			
Miembros equipo educativo Espacio de desenvolvimiento Infantil (EDI) Norma Andrade Nogueira N= 8	Educadores Espacio de desenvolvimiento Infantil (EDI) Norma Andrade Nogueira	Martes 20 de septiembre 2016	geisme@rioeduca.net
Miembros comunidad educativa Espacio de desenvolvimiento infantil (EDI) Norma Andrade Nogueira N= 4	Apoderados Espacio de desenvolvimiento Infantil (EDI) Norma Andrade Nogueira	Martes 20 de septiembre 2016	geisme@rioeduca.net
Miembros equipo educativo Espacio de desenvolvimiento infantil (EDI_Creche) Doutora Zilda Arns N= 6	Educadores Espacio de desenvolvimiento infantil (EDI_Creche) Doutora Zilda Arns	Jueves 22 de septiembre 2016	geisme@rioeduca.net
Miembros comunidad educativa Espacio de desenvolvimiento infantil (EDI_Creche) Doutora Zilda Arns N= 4	Apoderados Espacio de desenvolvimiento infantil (EDI_Creche) Doutora Zilda Arns	Jueves 22 de septiembre 2016	geisme@rioeduca.net

Chile:

“Instalación de una nueva institucionalidad para la Educación Parvularia y Desarrollo de un Plan Nacional de Aseguramiento de la Calidad”¹⁸

Hace poco más de un año se modificó la institucionalidad de la educación de parvularia en Chile mediante la ley Nº 20.835 que creó la Subsecretaría de Educación Parvularia y la Intendencia de Educación Parvularia. Ambas instituciones tienen por misión promover la mejora de la calidad de la educación para el sector: la primera, elaborando lineamientos de acción y orientación de políticas públicas; y la segunda, fiscalizando el cumplimiento de las regulaciones mínimas que regirán al sector. A partir de esta reforma estructural al nivel de la educación inicial, Chile ha iniciado el desarrollo de un Plan de Aseguramiento de la Calidad (PAC) para el nivel, el cual enmarca el diseño de estándares de calidad para educación parvularia.

Si bien JUNJI e Integra cuentan con una tradición en relación con el aseguramiento de la calidad y cada institución ha desarrollado sus propios modelos, el país se enfrenta por primera vez al desafío de crear un único modelo nacional para todos los establecimientos que imparten programas de educación inicial. Actualmente, existen dos modelos de aseguramiento de la calidad vigentes. Por el lado de la JUNJI está el Modelo de Gestión de la Calidad de la Educación Parvularia (MGCEP) en implementación desde 2013. El modelo contempla 6 áreas (Liderazgo, Gestión de los Procesos Educativos, Participación y compromiso de la Familia, Protección y cuidado, Gestión de recursos humanos y materiales y Resultados) que se subdividen en 19 dimensiones de contenido técnico específico y 71 elementos de gestión que operan como orientaciones, condiciones o formas. Su aplicación contempla un bono por desempeño. Por su parte, la Fundación Integra lanzó en mayo de 2016 su nueva Política de Calidad Educativa. Aunque esta política no define estándares propiamente tales, la política se basa en cuatro componentes (Bienestar y Protagonismo de Niños y Niñas, Educación Transformadora, Familias y Comunidades Comprometidas con la Educación, Componente de Personas y Equipos que trabajan por la Educación) a través de los cuales se lograría la calidad educativa y su objetivo central: “el desarrollo pleno y felicidad de los niños y niñas”.

En este contexto, la Subsecretaría de Educación Parvularia debe elaborar un Plan Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia que contemple estándares de calidad (a cargo de la Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc). Tal como se señala en el artículo 1 de la Ley Nº 20.529, que crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) para la Educación Parvularia, Básica y Media, la creación del SAC viene a dar

¹⁸ Considerando la solicitud realizada por la contraparte, el presente informe tiene como foco principal de estudio la descripción, análisis y síntesis de los principales hitos del proceso de reforma a la educación parvularia durante el último año (2015-2016) y, en ese contexto, las transformaciones realizadas en relación con los procesos de aseguramiento de la calidad de los principales proveedores de educación inicial en el país, JUNJI y la Fundación Integra. La información de base de este análisis se encuentra en la investigación “*Sistemas de Aseguramiento de la Calidad en Educación Inicial: Experiencias Internacionales*” (Falabella & Cortázar, 2015).

cumplimiento al deber del Estado de asegurar una educación de calidad en todos los niveles. Al mismo tiempo, señala la ley, el SAC propenderá a asegurar la equidad, en la medida que fomentará que todos los alumnos y alumnas reciban una educación de calidad (*Ley N° 20.529, 2011*).

Del análisis realizado se destacan como fortalezas del caso chileno la experiencia acumulada de ambas instituciones en el desarrollo de la noción de calidad y sistemas de aseguramiento y mejora, así como la presencia de un acuerdo nacional sobre la necesidad de establecer estándares de calidad de las oportunidades de aprendizaje en el nivel. Como principal desafío, aparece como necesario fijar una agenda de trabajo coordinada entre las distintas instituciones a cargo de elaborar el Plan Nacional de Aseguramiento de la Calidad para Educación Parvularia y avanzar en delimitar las responsabilidades de cada institución.

1. Sistema de Educación Parvularia

1.1 Contexto general de país: hitos de cambio durante 2015 - 2016

Hace poco más de un año se modificó de manera sustancial la institucionalidad de la educación de parvularia en nuestro país, después de más de 20 años. La Ley 20.835 promulgada en mayo de 2015 decretó la creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia y la Intendencia de Educación Parvularia. Ambas instituciones tienen por misión promover la mejora de la calidad de la educación para el sector: la primera elaborando, lineamientos de acción y orientación de políticas públicas; y la segunda, fiscalizando el cumplimiento de las regulaciones mínimas que regirán al sector (*Ley N° 20.835, 2015*).

En términos operativos, la Subsecretaría de Educación Parvularia (en adelante, la Subsecretaría) fue creada finalmente en noviembre de 2015. Una de las tareas encomendadas a la Subsecretaría es *“elaborar un Plan Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, que contemple estándares de calidad y un sistema de acreditación para establecimientos que impartan enseñanza en dicho nivel, el cual será ejecutado por la Agencia de la Calidad de la Educación, de conformidad con lo dispuesto en la ley N° 20.529.”* (*Ley 20.835, 2015. Artículo 3º, letra c*)

Este plan debe insertarse en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), el cual establece las funciones en materia de calidad de cuatro instituciones: i) Ministerio de Educación; ii) Agencia de la Calidad de la Educación; iii) Superintendencia y; iv) Consejo Nacional de Educación. Hasta ahora, el SAC ha operado sólo en relación con el nivel escolar¹⁹.

Además de la creación de la Subsecretaría, en agosto de 2016 fue nombrada la primera intendenta de Educación Parvularia, y está programado que la nueva intendencia entre en

¹⁹ El sistema inició su marcha blanca en 2013 y en abril de 2016 fue lanzado el Plan de Aseguramiento de la Calidad para el nivel escolar 2016-2019.

funcionamiento en 2017. Mientras no esté implementada la Intendencia de Educación Parvularia, la fiscalización de los establecimientos la ejercerá la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) de acuerdo con las normativas vigentes. Entre las tareas de la Intendencia, la ley establece que debe crear un nuevo sistema de autorización de programas de Educación inicial que deberán obtener todos los programas públicos y privados (homologando las condiciones de operación de ambos tipos de provisión) para poder operar. Adicionalmente, los establecimientos que reciban aportes regulares del Estado deberán obtener el reconocimiento oficial por parte del Ministerio de Educación, una certificación que será más exigente que la autorización, la que deberá ser obtenida por todos los establecimientos en el año 2019.

Junto con estos cambios legislativos, durante los últimos años se han desarrollado cambios en los modelos y sistemas de aseguramientos de la calidad de los principales proveedores de educación inicial del país. Del lado de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), se ha implementado la nueva política de supervisión aprobada en 2015 (descrita en Falabella & Cortázar, 2015), que se basa en el enfoque de calidad de Educación Inclusiva y cuyo objetivo es contribuir al mejoramiento de la gestión educativa integral (JUNJI, 2015). En ese contexto, se ha incorporado una nueva Bitácora de Supervisión como instrumento de seguimiento a la gestión de los centros educacionales que dependen de esta institución (JUNJI, 2016).

Del lado de la Fundación Integra, se observan cambios más profundos en los procesos de aseguramiento de la calidad en comparación con los últimos años (Falabella & Cortázar, 2015). Se trata de la publicación de la nueva Política de Calidad Educativa de la fundación, lanzada en mayo de 2016. El documento aporta una descripción y fundamentación comprehensiva sobre la noción de calidad y traza un camino para alcanzarla. Esta política se construyó reformulando un conjunto de políticas e iniciativas ya existentes en la Fundación, y se relaciona principalmente con el uso del Proyecto Educativo Institucional (PEI) como instrumento de gestión (para una profundización, ver sección 3.2.3). En el contexto de este informe interesa sobretudo la reformulación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad Asociada a Incentivos (SACI) que deja de existir como tal y pasa a estar anidado en el desarrollo del PEI de cada establecimiento, a la vez que se abandona el uso del incentivo salarial basado en el desempeño.

1.2 Caracterización del sistema de educación parvularia

Oferta de educación parvularia

En Chile, los programas de Educación inicial pueden ser financiados pública o privadamente. Existen 2 programas de Educación inicial con financiamiento estatal. Ambos son programas de tiempo completo (8:00 a 17:00):

1. Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI): Dependiente del Ministerio de Educación, JUNJI ofrece cuidados y educación para niños hasta los 4 años. La misión de JUNJI es “otorgar Educación Parvularia de calidad integral a niños y niñas, priorizando en aquellos

que provienen de familias que requieren mayores aportes del Estado tendiendo a la universalización del acceso, a través de diversos programas educativos con una perspectiva de territorialidad; desde una visión de sociedad inclusiva y de niños y niñas como sujetos de derechos; y que reconoce las potencialidades educativas de sus contextos familiares, sociales y culturales incorporándolas para dar mayor pertinencia a sus aprendizajes.” (JUNJI, 2016, p. 7)

Para postular a un jardín o sala cuna de la JUNJI, las familias deben presentar documentación básica (carnet de identidad, carnet del consultorio) y, a partir de 2016, la Cartola Hogar del Registro Social de Hogares (anteriormente se utilizaba la Ficha de Protección Social).

2. Fundación Integra: La dirección sociocultural de la presidencia (encabezada generalmente por la Primera Dama chilena) es el organismo encargado que dirige esta fundación sin fines de lucro, la cual también depende del Ministerio de Educación. Nace en 1990, con el restablecimiento de la democracia en el país y la suscripción de los Derechos del Niño, reemplazando a la antigua FUNACO (Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad), institución que proporcionaba cuidado y alimentación a niños y niñas de sectores vulnerables durante los años 80. La misión de Integra es proveer un desarrollo educacional comprehensivo de educación inicial para niños de cuyas edades oscilan entre los 3 meses y los 5 años de edad. Integra focaliza su atención en niños y niñas que presenten antecedentes de vulnerabilidad social y desventajas socioeconómicas según los siguientes criterios:

Antecedentes de Vulnerabilidad Social:

- Hijos e hijas de madres jefas de hogar, trabajadoras, estudiantes, cesantes y adolescentes.
- Familias monoparentales.
- Padres con bajo nivel de escolaridad.
- Niños y niñas que no cuentan en su hogar con un adulto responsable que los cuide durante el día.

Antecedentes socioeconómicos:

- Pertenecientes al 60% de hogares de menores ingresos en el país (quintil de ingreso I, II o III)
- Situación de pobreza (quintiles de vulnerabilidad I, II y III según RSH)
- Situación habitacional de campamento, allegado, en pieza u otras circunstancias de vivienda desfavorables socialmente.

Adicionalmente, es importante mencionar que tanto JUNJI como Integra financian centros que son administrados directamente por cada una de las instituciones y otros que son administrados por terceros. Estos últimos se denominan centros VTF (vía transferencia directa) y reciben una subvención mensual según la asistencia de cada niño/a. Los establecimientos VTF representan el 65% de los centros de la JUNJI mientras que en Integra estos representan solo el 6% (MINEDUC, 2014).

El Estado ha focalizado la provisión de servicios gratuitos en niños y niñas provenientes de los tres primeros quintiles de vulnerabilidad (MINEDUC 2014). Además, JUNJI e Integra deben priorizar el ingreso de niños y niñas pertenecientes a los programas Chile Solidario y Seguridades y Oportunidades.

El 92% de la matrícula de la JUNJI y el 86% de la matrícula de Integra corresponde a los niveles de sala cuna y medios, es decir que asisten niños entre los 0 y 3 años. La mayoría de los niños entre los 4 y 6 años asisten a los niveles de transición: Prekínder (NT1) y Kínder (NT2) que se imparten en escuelas y colegios de distintas dependencias (MINEDUC, 2014).

Financiamiento

Anualmente, Chile gasta \$3.544 dólares en promedio por niño en la Educación inicial, lo cual es bastante menor al promedio de \$6.762 de los países de la OCDE. Pese a esto, la suma del gasto total es similar en términos relativos, gastando Chile alrededor de un 0,5% de su PIB al año en este nivel educacional (OECD, 2013). A modo de contexto, cabe señalar que Chile destina el 3,7% del PIB a educación básica y media y el 2,5% a educación superior (OECD, 2015).

Un estudio sobre los costos asociados a mejorar la calidad de la educación parvularia encontró que la subvención estatal que reciben los establecimientos de educación inicial es insuficiente y que, para alcanzar estándares estructurales de calidad similares a los de otros países de la OCDE, el país requeriría aumentar al doble la subvención (Faverio, Rivera, & Cortázar, 2013).

Cobertura y estructura del sistema

La educación inicial en Chile se divide entre los niveles Sala Cuna, Medios (menor y mayor) y de Transición. A Sala Cuna Menor asisten niños desde los 3 meses al año de edad, a Sala Cuna Mayor niños de 1 a 2 años. El nivel Medio menor está dirigido a niños entre los 2 y 3 años y Medio mayor para niños de 3 a 4. El nivel de transición se divide en Pre kínder (NT1), para niños entre los 4 y 5 años, y Kínder (NT 2), para niños entre los 5 y 6. Kínder es obligatorio desde 2013 (Ley Nº 20.710) y requisito para ingresar a primero básico desde 2015. Es importante señalar que el año de promulgación de la ley la cobertura para el nivel ya alcanzaba el 94% (MINEDUC, 2014).

Según datos del centro de estudios del Mineduc (2014) la cobertura total para el ciclo 0 a 6 años llega al 49%. La distribución por niveles es la siguiente: para el grupo 0 a 2 años (sala cuna), la cobertura alcanza al 15%, para el grupo 2 a 4 años (niveles medios) al 43% y, por último para el grupo de 4 a 6 años (niveles de transición), ésta alcanza al 90% (MINEDUC, 2014). Además de las diferencias por niveles, el acceso también está distribuido de manera desigual entre grupos socioeconómicos: para el 2009, alrededor de un 53% de las familias de altos ingresos inscribieron a sus hijos en programas de educación inicial, mientras que sólo un 32% de los niños de familias de bajos recursos lo hicieron (Falabella y Cortázar, 2015).

El gobierno de la Presidenta Bachelet se ha puesto como meta (MINEDUC 2014) aumentar la cobertura total del nivel 0 a 6 años a un 59% al 2018. Para ello se requieren crear 90.000 cupos de sala cuna, 34.000 para los niveles medios y 22.517 para los niveles de transición.

1.3 Currículum

En cuanto al currículum, la educación inicial en Chile se orienta y define acorde a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP), promulgadas el 2005 por el Ministerio de Educación. En ella se proponen una serie de Principios Pedagógicos que constituyen la orientación central de la teoría pedagógica, así como la construcción y práctica curricular. Adicional a esto, JUNJI e Integra cuentan con Referentes Curriculares propios, sustentados bajo el referente de las BCEP y que tiene como objetivo entregar un conjunto de principios, conceptos y fundamentos que conforman un currículum afín a las características contextuales de la institución, concibiendo a la Educación Inclusiva como eje esencial del currículum y guiando las prácticas educativas en torno a estos principios de calidad (Integra, 2014; JUNJI, 2011).

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia que se encuentran actualmente vigentes tienen como foco el derecho de las familias de ser las primeras educadoras de sus hijos y el respeto de las necesidades, intereses y fortalezas de niños y niñas para potenciar su desarrollo en esta etapa decisiva. Para llevar a cabo la actualización de las Bases Curriculares la Subsecretaría de Educación Parvularia ha liderado, desde su formación en 2015, un proceso participativo que incluye la conformación de una mesa de trabajo con actores relevantes del sector de la primera infancia y diálogos regionales. Prontamente, se espera contar con un documento de nuevas bases curriculares que será presentado al Consejo Nacional de Educación para su aprobación²⁰.

1.4 Autorización Normativa y Reconocimiento Oficial

Hasta la fecha, los programas de educación inicial no han debido cumplir con ninguna regulación nacional obligatoria. Voluntariamente, los centros educativos pueden solicitar el reconocimiento oficial y cumplir con la regulación nacional delineada en 2012 por el Decreto Supremo N° 315²¹. Algunos de los requisitos decretados en esta normativa son: i) que las educadoras deben tener un título de Educación de Párvulos de un programa de estudios de mínimo 4 años de duración; ii) que los ratios adulto-niño oscilan desde un máximo de 1:7 en Sala Cuna a 1:17 en Pre Kinder y iii) que el tamaño de grupo fluctúe entre 20 niños para Sala Cuna a 45 niños para el nivel de Kinder. Adicionalmente, es importante

²⁰ Señalado en la entrevista con el experto institucional de la Subsecretaría de Educación Parvularia llevada a cabo en el contexto de este estudio en septiembre de 2016.

²¹ De acuerdo al decreto 115, que modifica el decreto anterior, el reconocimiento oficial de parte del MINEDUC será obligatorio para el funcionamiento de los Jardines con financiamiento público a más tardar el año 2019. Desde ese año todos los programas públicos independientemente de su sostenedor tendrán que cumplir con estos mínimos para poder funcionar y mantener su financiamiento

mencionar que, hasta la fecha los requisitos mínimos de funcionamiento dependen de si el programa es de Integra, JUNJI, recibe transferencia de fondos JUNJI (VTF) o cumple con el reconocimiento oficial.

A través de su Guía de funcionamiento para establecimientos de Educación inicial, el Ministerio de Educación establece los requisitos mínimos que debe cumplir el jardín infantil para acreditar que cumple con la normativa vigente, acto administrativo llamado **Autorización Normativa** (ex empadronamiento). Los establecimientos de Educación inicial administrados directamente y aquellos que funcionan Vía Transferencia de Fondos (VTF), tienen la obligación de someterse a una fiscalización para acceder a la autorización normativa. En todos los casos, la autorización normativa es otorgada al establecimiento educacional en su totalidad, es decir, no por niveles de atención.

La pauta utilizada en el proceso de fiscalización contiene cinco ítems, que inciden directamente en el desarrollo de la calidad educativa, en el bienestar y seguridad de niños y niñas. Estos ítems, desarrollados a partir de un proceso participativo de definición de estándares de calidad durante el año 2005, son los siguientes:

➤ *Organizacional:* Considera aspectos de la gestión administrativa que asegura el cumplimiento de las normativas generales para el óptimo funcionamiento del jardín infantil, tales como la tenencia de: patente municipal, certificado de recepción final de obras, informe sanitario favorable, resolución sanitaria, normativa del personal y el coeficiente técnico.

➤ *Técnico pedagógico:* Considera aspectos de la gestión pedagógica vinculada a los distintos niveles de planificación educativa, así como, el material didáctico y equipamiento necesario para impartir educación de calidad a niños y niñas. Este ítem verifica la existencia del proyecto educativo o plan general cuando corresponda, plan anual de gestión (plan operativo, plan de acción), plan pedagógico anual, planificaciones pedagógicas (planificación de actividades pedagógicas), planificación de la organización del tiempo, suficiencia y calidad del material didáctico y del equipamiento/mobiliario.

➤ *Buen trato y familia:* Considera aspectos relacionados con el resguardo de los derechos de niños y niñas. Así también, el buen trato laboral y la relación que establece el jardín infantil con las familias de los niños y niñas, constituyen aspectos que forman parte del reglamento interno del establecimiento. El ítem, a través de sus indicadores, verifica la existencia de estrategias de promoción del buen trato infantil, prevención de situaciones de vulneración y la existencia de procedimientos para la derivación de casos de vulneración de derecho (maltrato y/o abuso sexual). En relación al buen trato laboral se consideran aspectos relacionados con los espacios y/o beneficios para el bienestar del personal (sala de reuniones, comedor y baños, entre otros). En relación con la participación de la familia en el proceso educativo, revisa la existencia de un reglamento de deberes y derechos de las madres, padres y/o apoderados y la existencia de canales efectivos de comunicación, entre el jardín infantil y las familias.

➤ *Higiene y alimentación:* Considera aspectos de orden e higiene que dicen relación con las condiciones mínimas requeridas para el debido funcionamiento del jardín infantil. El ítem aborda el cumplimiento de las normas de higiene específicas para los recintos de alimentación (cocinas, bodegas de alimentos) y el proceso de elaboración de alimentos. Además, verifica el orden y limpieza en las salas de hábitos higiénicos, salas de mudas y baños de personal.

➤ *Seguridad e infraestructura:* Considera aspectos que tienen relación con las condiciones mínimas de seguridad con que debe contar la infraestructura para resguardar la integridad física de niños y niñas. El ítem revisa que el establecimiento esté alejado de focos de insalubridad, que cuente con planes de evacuación y emergencias, que cumpla con las normas de infraestructura, entre otros.

➤ *Financiero:* Este ítem se aplica exclusivamente, a los jardines infantiles administrados por entidades sin fines de lucro que reciben aporte del Estado, vía transferencia de fondos (VTF). Considera aspectos relacionados con la ejecución financiera de los recursos transferidos por la JUNJI.

Además, la Guía establece que el propietario y/o administrador del establecimiento educacional de educación inicial debe cumplir con las siguientes normas generales para la obtención de la autorización: i) No haber sido condenado/a por crimen o simple delito de aquellos a que se refiere el Título VII del Libro II del Código Penal, y, o la ley N° 20.000, que sanciona el tráfico ilícito de estupefacientes y la ley N° 20.066, que sanciona la violencia intrafamiliar; ii) No encontrarse inhabilitado/a para trabajar con niños y niñas (Registro de Pedófilos) y; iii) No haber sido condenado/a a inhabilitación absoluta perpetua para cargos, empleos, oficios o profesiones ejercidos en ámbitos educacionales o que involucren una relación directa y habitual con personas menores de edad a que se refiere el artículo 39 bis del Código Penal.

En cuanto a los programas privados históricamente, éstos sólo han requerido de una patente municipal para su funcionamiento. Los requisitos de las diferentes municipalidades varían enormemente y va desde documentación sobre higiene y seguridad o un croquis del espacio físico hasta requerir un certificado por la JUNJI.

2. Concepto de calidad de la educación y estándares de oportunidades de aprendizaje

2.1. Concepto de calidad de la educación

En Chile no se existe una definición explícita de calidad para el nivel de educación inicial. Sin embargo, tanto en las publicaciones oficiales de JUNJI como de Integra es posible encontrar la noción delineada sobre este tópico.

Por una parte, para JUNJI, la calidad debe ser indicativa de procesos y productos que en el Jardín Infantil deben ser coherentes con el Proyecto Educativo del establecimiento, su Modelo Curricular y Pedagógico, su historia institucional y contexto sociocultural. En este sentido, la noción de calidad de la Junta Nacional de Jardines Infantiles apuesta por la atención a la diversidad, desde una educación inclusiva para la construcción de sociedades más justas y democráticas; la equidad en las oportunidades e igualdad de logros; la flexibilidad curricular; la urgencia de un enfoque de derechos; y una enseñanza que potencie el valor del respeto y la tolerancia. Se hace especial referencia a que los niños tengan experiencias de aprendizaje relevantes y significativas en igualdad de oportunidades, todo basado en el principio del interés superior del niño contenido en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (Falabella & Cortázar 2015).

Adicionalmente la institución plantea en los Cuadernos de Educación Inicial de JUNJI: “Apego Espacial, A Escala del Niño y la Niña, y Juego, Libertad y Educación” (2014), una serie de factores para avanzar en términos de educación de calidad desde lo pedagógico, que permitan a las educadoras potenciar en el aula nuevos conocimientos y permitan así un mejor desarrollo para los párvulos, lo que también denota la noción de educación subyacente en este modelo. Entre ellos se destacan: i) que los jardines infantiles sean espacios que contengan un entorno educador, que despierte capacidades acordes a la edad de los niños, responda a sus necesidades de juego, con dinámicas pedagógicas creativas y socioculturales, y que aporte al proceso de aprendizaje de los niños; ii) que sean centros infantiles que ofrezcan a los niños estímulos y motivación para potenciar el desarrollo emocional y cognitivo y que consideren a los niños y niñas como los protagonistas de su propio aprendizaje; iii) que contemplen el juego como una actividad relevante para propiciar el desarrollo de la experimentación, creatividad, sistemas cognitivo, motor y social; iv) que brinden un espacio educativo que posibilite al educador ofrecer contextos y recursos materiales pertinentes para una gama de aprendizajes; v) que sean centros educativos donde el diseño arquitectónico esté en directa relación con la propuesta pedagógica, se posibilite un “apego espacial” y sean entendidos como un lugar de contención de felicidad y bienestar emocional; vi) que sean lugares donde se promueve el desarrollo de identidad propia del Jardín Infantil; vii) que sean espacios ordenados y con reglas claras y; viii) que sean espacios donde se desarrollen actividades que potencien la creatividad de los niños y niñas, el arte y la utilización de materiales sensoriales.

La Fundación Integra, por su parte, señala las características generales de la calidad educativa a la que aspira en su nueva Política de Calidad Educativa. La conceptualización se basa en la definición de calidad presente en el documento “Calidad Educativa” de 2013, que a su vez se basa en la comprensión que la Fundación tiene de niños y niñas, donde estos son entendidos como “seres activos, protagonistas y co-constructores de su cultura e identidad, que por medio del juego y las interacciones afectivas y cognitivas con su entorno, crean un mundo rico e ilimitado de posibilidades para su desarrollo pleno y el enriquecimiento de la sociedad de la cual forman parte. Por lo tanto, debe ser una educación que responda de forma adecuada y desafiante a las necesidades, características y fortalezas de los niños y niñas de la actualidad” (Integra, 2013).

En este sentido, la Fundación comprende la calidad como un concepto socialmente construido en un contexto histórico y social determinado. Por lo mismo, el documento de Política de Calidad Educativa entrega un marco consensuado que contiene los elementos centrales de la calidad que debe ser actualizado y co-construido por cada comunidad educativa (y que queda expresado en los Proyectos Educativos Institucionales). En síntesis, es posible señalar que las características más importantes de la noción de calidad es que se trate de un concepto consensuado, que exprese una dimensión normativa respecto de lo que se desea lograr, que se oriente tanto a los resultados esperados como al proceso a través de los cuales estos resultados se obtienen, que sea flexible y pertinente a los contextos locales y que permita una permanente revisión y mejora.

2.2. Estándares de calidad

Estándares de calidad en JUNJI

La JUNJI desarrolló el Modelo de Gestión de la Calidad en Educación Parvularia (MGCEP) en 2013. El modelo contempla 6 áreas o estándares que se subdividen en 19 dimensiones de contenido técnico específico y 71 elementos de gestión que operan como orientaciones, condiciones o formas de proceder y que se formulan como frases que representan “el deber ser” de la calidad de la gestión educativa (ver Anexo “Pauta de Autoevaluación” para ver el listado completo de los 71 elementos de gestión distribuidos según áreas y dimensiones). Los seis estándares o Áreas del MGCEP, su definición y dimensiones se presentan en la tabla 1 que aparece a continuación:

Tabla 1: Estándares y dimensiones MGCEP

Estándar	Definición	Dimensiones que involucra
Liderazgo	Analiza las prácticas desarrolladas por la Dirección del establecimiento según su efectividad y coherencia para conducir a la comunidad al logro de las metas establecidas en la misión de JUNJI.	Visión y planificación estratégica
		Conducción
		Visión institucional
Gestión de los procesos educativos	Se examina a 3 niveles: i) Proyecto educativo Institucional y su coherencia con el Proyecto JUNJI; ii) Planificación para el aprendizaje y desarrollo integral del niño o niña y; iii) Calidad de la evaluación de la práctica pedagógica para retroalimentar la toma de decisiones.	Gestión educativa
		Planificación curricular
		Prácticas educativas y ambientes positivos
		Evaluación
Participación y compromiso de la Familia y Comunidad	Evaluación de las estrategias para promover la participación de la familia y la mantención de vínculos con representantes de la comunidad.	Relación entre el Jardín/Sala Cuna y la familia
		Redes sociales de apoyo
Protección y cuidado	Identifica que los espacios, mobiliario y equipamiento del Jardín Infantil aseguren un ambiente propicio para el correcto desarrollo de los niños, de acuerdo a la normativa vigente. Incorpora también las prácticas que promuevan la vida saludable, el buen trato y el	Construcción
		Seguridad
		Estilo de vida saludable
		Promoción del buen trato infantil

	autocuidado, previniendo situaciones de vulneración de derechos de los niños	
Gestión de recursos humanos y materiales	Examina los procedimientos asociados a la gestión eficiente de los recursos para cumplir los objetivos del Proyecto educativo	Estructura organizacional y administración de recursos
		Perfil del personal
		Evaluación del desempeño y desarrollo profesional
Resultados	Corresponde a datos, cifras, resultados de mediciones que el Jardín infantil registra, sistematiza y analiza para evaluar la efectividad de sus prácticas	Resultados de la organización
		Resultados de aprendizaje
		Resultados de satisfacción de la comunidad educativa

Fuente: Manual del Modelo de Gestión de la Calidad de la Educación Parvularia (JUNJI, 2013, p. 11)

Estándares de Calidad en Integra

La Fundación Integra lanzó en diciembre de 2015 su Política de Calidad Educativa, en la que venía trabajando durante todo 2014. La política, en palabras de la Fundación, es resultado de un análisis reflexivo y ampliamente participativo de las diferentes iniciativas e instrumentos de calidad que la fundación venía desarrollando desde su creación en 1990 (Integra 2016a). Es necesario destacar que este documento no presenta un sistema o modelo de aseguramiento, sino que se trata de la sistematización de políticas tendientes a la calidad. En ese sentido, delinea conceptos y áreas de acción clave, sin adjuntar estándares de cumplimiento cuantificables o estandarizados como en el caso del sistema MGCEP de la JUNJI u otros países. En esta sección y en las siguientes, se realiza un esfuerzo por sistematizar la información contenida en ese documento (complementada con la entrevista) y analizar en qué medida se corresponden con los elementos de los modelos de aseguramiento de la calidad que se han definido para este estudio (presencia o no de autoevaluación, evaluación externa, plan de mejora y uso y consecuencias de la aplicación del modelo).

La política de calidad de Integra no define estándares propiamente tales, sino que se basa en cuatro componentes o elementos esenciales a través de los cuales se debiera lograr la calidad educativa y su objetivo central: “el desarrollo pleno y felicidad de los niños y niñas” (Integra, 2016a, p. 69). Los cuatro componentes son (Integra, 2016a: 69):

➤ el **Componente de Bienestar y Protagonismo de niños y niñas**, visibiliza a los sujetos de derecho que son el centro del actuar de Integra, “clarificando esenciales”²² a considerar en los ambientes educativos para que sean enriquecidos, guiando a los equipos para trabajar junto a las familias en pos de lograr más y mejores aprendizajes para sus hijos e hijas;

²² En la descripción de todos los componentes, la Fundación Integra utiliza la noción de “clarificar esenciales” para indicar los aspectos, acciones, conceptos, etc. fundamentales que se deben acordar para lograr acercarse al ideal en cada uno de los componentes.

- el **Componente de Educación Transformadora**, destaca el cómo aprenden los niños y niñas, “clarificando esenciales” para las personas y equipos que son agentes de cambio social, indicando cómo hacer más desafiante los ambientes educativos;
- el **Componente de Familias y Comunidades comprometidas con la Educación**, releva la diversidad de familias y comunidades existentes, “clarificando esenciales” para que las personas y equipos desarrollen competencias para el trabajo con adultos, visibilizando a los niños y niñas;
- el **Componente de Personas y Equipos que trabajan por la Educación**, releva la conformación de equipos comprometidos con su rol de agentes de cambio social y los ambientes laborales enriquecidos y confortables, en beneficio del aprendizaje de los niños y niñas.

A la base de los cuatro componentes, la política de calidad de Integra considera el sistema de gestión como un elemento fundamental al servicio de los cuatro componentes recién descritos y del objetivo final que se quiere alcanzar, tal como se visualiza en el diagrama 1.

Diagrama 1: Componentes Fundamentales de la Política de Calidad Educativa de Integra



Fuente: Reporte Integra 2015 (Integra, 2016b, p. 26)

La formulación de los componentes se caracteriza por presentar contenidos muy flexibles. En este sentido, no se encuentran definiciones precisas detalladas de los componentes, sino más bien descripciones, directrices y ejemplos para orientar definiciones propias de parte de cada comunidad educativa que se encuentre elaborando su Proyecto Educativo Institucional.

Con todo y para integrar más claramente el caso de la Fundación Integra al análisis que se ha realizado en todos los casos presentados, se ofrece una sistematización de las descripciones de cada componente en la tabla 2. Las descripciones incluyen una sección de presentación de una a dos páginas de extensión que incluye una definición del significado del componente, un párrafo que explicita el objetivo del componente y una explicación de la relación del componente y el enfoque de derechos que sustenta la Política de Calidad Educativa. Luego, para cada componente se establecen ejes estratégicos y aspectos a

considerar. La Tabla 2 presenta, a modo de ejemplo, los ejes estratégicos y aspectos a considerar del componente de familias y comunidad comprometidas con la educación.

Tabla 2: Ejes estratégicos y aspectos a considerar del Componente de Familias y Comunidades comprometidas con la Educación

Componente	Definición	Ejes estratégicos	Elementos a considerar
Familias y Comunidades comprometidas con la Educación	Los ejes estratégicos de este componente apuntan a potenciar familias más preparadas para afrontar el desarrollo infantil, más conscientes de la importancia del bienestar y la educación de calidad y más comprometidas con el desarrollo de roles parentales.	Desarrollo de roles parentales	El despliegue de estrategias conjuntas familia-equipo educativo para potenciar los aprendizajes de niños y niñas
			La promoción del buen trato y de patrones de crianza positivos en las familias
			La promoción de habilidades para la vida en las familias
		Participación en el PEI de la comunidad educativa	La creación de entornos favorables a la participación que consideren y promuevan la disponibilidad real de las familias para ejercer este derecho
			La participación en la mesa PEI
			Fomento a la asociación de las familias que buscan asegurar instancias formales de participación
		Promoción de competencias de los equipos	El desarrollo de competencias para el trabajo con adultos.
			El apoyo a prácticas innovadoras en el trabajo con las familias.
		Gestión integral del conocimiento relacionado con el trabajo con familias	La recogida y producción de información
			La comunicación corporativa
			La gestión de la información y participación de las familias.
		Articulación con redes comunitarias	El trabajo con redes comunitarias.
			El apoyo a los procesos de transición educativa.

Fuente: Elaboración propia en base a Integra 2016a, pp. 91-96

Principales cambios en el tiempo de los estándares de calidad

El principal cambio en el último año se observa en el caso de la Fundación Integra. El estudio llevado a cabo en 2015 (Falabella y Cortázar, 2015) describía el Sistema de Aseguramiento de la Calidad asociado a Incentivos (SACI) y los estándares que estaban a la base de ese modelo y que operacionalizaban la noción de calidad de la Fundación Integra.

Desde la publicación de ese estudio, Integra siguió trabajando en el desarrollo de su Política de Calidad Educativa que fue publicada en mayo de 2016. Como se verá más adelante (ver sección 3.2.3 Principales cambios en el modelo de Aseguramiento de la Calidad), la política representa la articulación de varias iniciativas relacionadas con la calidad educativa de los centros educacionales de Integra. En el documento de Política de Calidad Educativa, Integra no utiliza la noción de estándares para referirse a la calidad, sino que más bien el lenguaje utilizado hace referencias a componentes, áreas de trabajo, o dimensiones de la calidad. Lo anterior tiene relación con el contexto actual de reforma del nivel de educación de párvulos y la continuación del proceso de desarrollo de un plan nacional para el aseguramiento de la calidad del nivel, en el que un pilar fundamental es, precisamente, la construcción de estándares nacionales indicativos del desempeño.

3. Modelo de Gestión de la Calidad en Educación Inicial

3.1. Visión global del Modelo de Gestión de la Calidad

Según la información disponible, actualmente existen dos enfoques para asegurar la calidad de los establecimientos que proveen educación inicial. Tres si se considera a las escuelas en donde rige la aplicación del SAC escolar para el establecimiento en su conjunto, incluyendo los niveles de transición 1 y 2 (el estudio de la aplicación del SAC en NT1 y NT2 escapa el foco de este estudio).

Por el lado de la JUNJI, para efectos de este estudio interesa enfocarse en el Modelo de Gestión de la Calidad de la Educación Parvularia (MGCEP), que se acerca a los modelos de aseguramiento de otros países basados en estándares de calidad. Por el lado de la Fundación Integra, la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada centro educativo contempla la elaboración de una Propuesta de Gestión que cumple la función de asegurar los procesos de mejora según se describe en la nueva Política de Calidad Educativa de la Fundación. Cabe señalar que el estudio anterior sobre el caso chileno analizó el Sistema de Aseguramiento de la Calidad Asociado a Incentivos (SACI), que fue reformulado en la Política de Calidad Educativa de Integra (ver subsección 3.2.3 a continuación), que, como hemos esbozado, no se encuentra ya vigente, pero que su reemplazo puede entenderse como un “nuevo” sistema de aseguramiento de la calidad.

Para efectos de claridad, se presenta a continuación una síntesis de la descripción completa del MGCEP de JUNJI y luego, con la misma estructura, la información completa sobre el

actual sistema de seguimiento a la gestión de Integra, entendiéndose ambos como modelos de gestión de la calidad.

3.1.1 JUNJI: Modelo de Gestión de la Calidad de la Educación Parvularia (MGCEP)

Enfoque global

La construcción del Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia (MGCEP), se inicia el año 2003 con un proceso participativo de los servicios de Educación inicial pública y privada para definir los estándares de calidad. El año 2005, en el marco del convenio de prestación de servicios que establece la JUNJI con el Centro Nacional de la Productividad y Calidad, Chile Calidad, se concreta el Modelo de Gestión de Calidad de la Educación inicial sustentado en los estándares definidos.

A partir del año 2007, el MGCEP se aplica en todos sus jardines infantiles, incluyendo los de administración directa, VTF y particulares en el caso de que lo deseen. El MGCEP está orientado a generar y estimular el mejoramiento continuo de los procesos educativos. De acuerdo con la información disponible públicamente en el sitio web oficial de la JUNJI, notas de prensa y artículos obtenidos a través de motores de búsqueda, no se cuenta con información que indique modificaciones de fondo al MGCEP en relación con lo que se analizó en el estudio de Falabella & Cortázar 2015.

El Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia es un instrumento orientado a desarrollar y asegurar la calidad de la educación para la primera infancia, generando e instalando procesos de mejoramiento continuo a los que le subyacen estándares de calidad, que permite medir el nivel de gestión de los jardines infantiles. El MGCEP se diseñó con las siguientes características: se trata de un sistema integrado, con foco en los procesos y sus resultados, no prescriptivo, amplio y flexible, que otorgue una base para el diagnóstico de los establecimientos.

El MGCEP explicita seis principios guía u orientadores: i) liderazgo con visión de futuro; ii) orientación a la satisfacción de los niños, niñas y su familia; iii) participación y compromiso; iv) cultura de medición y mejoramiento continuo; v) responsabilidad social y; vi) orientación a resultados. En términos esquemáticos, el diagrama 2 presenta la relación entre los distintos principios del modelo:

Diagrama 2: Estructura Modelo de Gestión de Calidad de la Educación inicial



Fuente: Manual del Modelo de Gestión para la Calidad de la Educación Parvularia (JUNJI, 2013, p. 9)

3.1.2 JUNJI: Componentes del Modelo de Gestión de la Calidad en Educación Parvularia

Autoevaluación

En el marco del MGCEP se realiza una primera etapa de análisis y reflexión de parte de la comunidad para hacer un autodiagnóstico de la calidad de las prácticas del establecimiento, aplicando la Guía de Autoevaluación que demanda una calificación de 71 elementos de gestión con una escala de 0 a 5 puntos, además de la redacción de “evidencias” que justifican la calificación registrada. Todo esto debe registrarse en el sistema web de autoevaluación.

Supervisión y Evaluación Externa

En una segunda etapa, un equipo de profesionales externos al jardín infantil realiza un proceso de validación y revisión de la autoevaluación realizada, confirmando que las prácticas descritas hayan sido implementadas efectivamente de acuerdo a 3 criterios: i) correspondencia (es decir, que las prácticas son lo que solicitan los elementos de gestión); ii) coherencia (es decir, que el puntaje asignado a la práctica tiene relación con la calidad de la misma) y iii) autenticidad (es decir, que la práctica puede verificarse por medio de fuentes de información válida).

Consecuencias y usos de los resultados

A partir de los anteriores de la autoevaluación y la evaluación externa, se definen 4 niveles de calidad para los jardines infantiles: Excelencia (tramo 1), Avanzado (2), Medio (3) y Básico (4). El informe de resultados del MGCEP debe socializarse para toda la comunidad educativa para definir participativamente las oportunidades de mejoramiento del establecimiento, las cuales se sistematizan en el Plan de Mejoramiento, que se integra a su vez en el Plan Anual

de Acción. El nivel de calidad obtenido por el jardín se asocia a un bono por desempeño, también conocido como “Bono SEICEP”. Este incluye los jardines de administración directa y los VTF (Vía de Transferencia de Fondos).

Plan de mejoramiento

En el caso del MGCEP el plan de mejora se construye en base a los resultados de los procesos de autoevaluación y evaluación externa y la calificación obtenida. Así deben priorizarse aquellas áreas en las que se hayan obtenido los puntajes más bajos. Si el establecimiento tiene más de diez áreas con puntajes muy bajos se sugiere enfocarse sólo en esas áreas hasta el nuevo proceso de evaluación. El plan de mejoramiento debe ser registrado en el sistema web de la JUNJI y en él debe señalarse:

- El nombre del establecimiento.
- El responsable del plan.
- Las oportunidades de mejoramiento priorizadas según puntaje obtenido en la evaluación MGCEP, relevancia, pertinencia y factibilidad.
- Los objetivos que se persiguen en cada una de las áreas.
- Las estrategias para lograr los objetivos.
- Medios de verificación de cumplimiento.
- Responsables de cada área.
- Recursos que se requieren para lograr las mejoras.
- Asesoría y apoyo externo requerido.
- Estrategia de seguimiento de progreso y evaluación de cumplimiento.
- Plazos y calendario de actividades: el tiempo de ejecución no debiera superar el periodo entre evaluaciones MGCEP.

3.1.3 Cambios en el modelo MGCEP

Las principales críticas al modelo es respecto al Bono SEICEP, pues el sistema de evaluación no discrimina entre distintos grados de calidad. La gran mayoría de los centros logra la segunda mejor categorización, y el resto la primera de excelencia. Incluso hay “empates” en el primer lugar y se cuestiona el mecanismo para “desempatar”, reubicando un porcentaje de los centros a la segunda categorización. Sumado a lo anterior, se critica la sobrecarga administrativa derivada de la implementación del Modelo de Gestión de Calidad.

En mayo de 2016 se firmó un protocolo de acuerdo entre la JUNJI, la Subsecretaría de Educación Parvularia y la Asociación de trabajadores de JUNJI (AJUNJI) para modificar la Ley del Sistema Integral de la Calidad en la Educación Parvularia (SEICEP) que fija el Bono SEICEP. Se propuso modificar legalmente el Sistema Integral de la Calidad en la Educación Parvularia (ley 20.213, año 2007), pero a la fecha se ha mantenido. De todas modos, con la Ley de Carrera Docente este bono se eliminará.

3.2.1 Integra: Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Enfoque global

La Política de Calidad Educativa de Integra comprende cuatro componentes (descritos anteriormente en la sección sobre estándares) que corresponden a declaraciones sobre las acciones comprometidas para alcanzar la calidad educativa a través de los cuatro ámbitos: Bienestar, Educación Transformadora, Compromiso de Familias y Comunidades y Personas y Equipos Educativos. Además, como ya se mencionó, la política establece en su diseño un sistema de gestión que está al servicio de los jardines y centro educativos orientados a la calidad.

El sistema de gestión opera sobre la base del Proyecto Educativo Institucional (PEI) que es desarrollado por la comunidad de cada jardín o sala cuna. A través del PEI, las comunidades educativas establecen un compromiso con la gestión de calidad orientada a asegurar el bienestar de los niños, niñas y educadoras, experiencias positivas y aprendizajes significativos. Es posible encontrar varias definiciones del PEI en los diferentes documentos de la Fundación, aunque todas apuntan a lo siguiente:

[El PEI es] La declaración de sueños, principios, valores, principios y objetivos de cada *comunidad educativa* de Fundación Integra, para avanzar a una *educación de calidad* para sus niños y niñas, construida a través de un *proceso reflexivo, participativo y permanente* de todos sus integrantes y que expresa su *identidad*. Vídeo institucional PEI, (2015). Énfasis en el original.

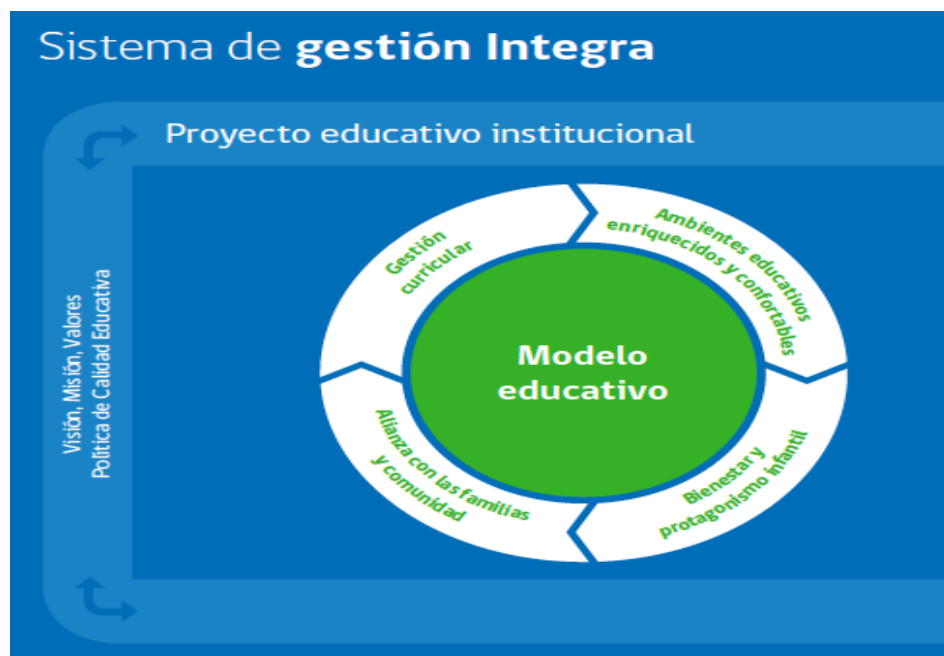
Ahora bien, a través del PEI las comunidades evalúan sus procesos e identifican áreas de mejora. Éste se desarrolla utilizando como base el referente curricular de Integra. El proceso de construcción comprende cinco etapas ordenadas en los siguientes ámbitos: i) identidad; ii) diagnóstico participativo; iii) proyecto curricular; iv) propuesta de gestión; v) evaluación.

En síntesis, se trata de un modelo de aseguramiento basado en la participación permanente de las comunidades educativas a través de la autoevaluación y reflexión crítica, cuyo fin es establecer procesos de mejora continua. El proyecto curricular y la propuesta de gestión constituyen los elementos centrales a través de los cuales se implementan las acciones a realizar para alcanzar la calidad. En particular interesa la Propuesta de Gestión, pues a través de ella se llevan a la práctica los elementos formales del proceso de aseguramiento de la calidad y es, por lo tanto, donde se releva la noción de calidad y donde se ponen en práctica los estándares.

Instituciones a cargo del proceso, componentes del sistema y tiempo del proceso

Cada comunidad educativa, incluyendo a las familias, está a cargo del proceso. Existe un instrumento de evaluación externa, a cargo de la dirección central de la Fundación Integra llamado “Instrumento de Seguimiento del Sistema Gestión” a través del cual los centros educativos reciben retroalimentación cualitativa y cuantitativa. El PEI se utiliza como

herramienta de evaluación durante 4 años. La siguiente figura entrega los principales elementos del sistema de gestión:



Fuente: Reporte Integra 2015 (Integra, 2015, p. 29)

3.2.2 Componentes del Modelo de Gestión de la Calidad en el contexto del PEI

Autoevaluación

Todas las etapas de construcción del PEI, incluido el plan de gestión, se elaboran en base a un proceso de autodiagnóstico y autoevaluación. Las comunidades educativas, con el apoyo de la dirección central de la fundación y material de apoyo, evalúan el estado de cada uno de los componentes de la política de calidad e identifican el estado base de la situación y establecen metas.

Plan de Mejora

El plan de gestión se concibe como un plan de mejora en la medida que refleja el camino que la comunidad educativa traza para alcanzar las metas que se ha puesto para cada uno de los componentes.

Supervisión y evaluación externa

Integra cuenta con un Instrumento de Seguimiento a la Gestión a partir del cual se realiza una evaluación externa a los jardines y salas cuna. Este instrumento busca sistematizar la información y diagnóstico que elaboran los centros educativos en una sola herramienta. De esta manera se espera que permita a los centros educativos, direcciones regionales y nacionales obtener información sobre los avances y desafíos de la gestión y el cumplimiento de metas. Se planifica aplicar el instrumento anualmente y en todos los establecimientos de administración directa de Integra.

El instrumento se implementó por primera vez entre agosto y noviembre de 2015 y fue aplicado en 636 de los 912 jardines infantiles que contaban con las condiciones para participar del proceso (Integra 2016b, p. 30).

Uso y consecuencias de los resultados

El PEI se utiliza para guiar la gestión de los centros educacionales y, al mismo tiempo, para evaluar los avances en relación con las diferentes áreas de trabajo. Al momento, dada su reciente aplicación, no se cuenta con información sobre el uso de la aplicación del instrumento de seguimiento y/o sobre posibles consecuencias del mismo.

3.2.3 Cambios en el modelo de gestión de la calidad educativa en la Fundación Integra

La Fundación Integra publicó en mayo de 2016 su nueva Política de Calidad Educativa. El documento articula, en palabras de la Fundación, los esfuerzos que durante 25 años Integra ha venido realizando para mejorar y asegurar la calidad educativa en sus aulas. Entre esos esfuerzos se encuentra el Sistema de Aseguramiento de la Calidad Asociado a Incentivos (SACI) que Integra implementó entre 2007 y 2014. SACI se encuentra ampliamente descrito en documentos de la Fundación (Integra, 2011) y en el estudio anterior en que se basa el presente análisis del caso chileno (Falabella & Cortázar, 2015).

De esta forma, el SACI ha sido reformulado en la actual política. En concreto, ha evolucionado en la actual Propuesta de Gestión que forma parte del desarrollo de los PEI (Integra, 2016a, p. 17). Un elemento central del SACI es que vinculaba un incentivo económico al desempeño de los centros educativos y formaba parte de la política de remuneraciones de la Fundación. Actualmente, no existen incentivos económicos asociados al desarrollo del PEI y a las evaluaciones que se realizan a partir de la propuesta de gestión.

Además del SACI, la Política de Calidad Educativa funde otras políticas y acuerdos de la Fundación, a saber: la Política de Participación de Familias y Comunidad de 2011, la Política de Bienestar y Protagonismo Infantil de 2013, el Concepto de Calidad Educativa de 2013 y el Referente Curricular de 2014. En otras palabras esto significa que las políticas mencionadas ya no están vigentes (de hecho, no es posible encontrarlas en el sitio web de la Fundación) y que todos los elementos relevantes de ellas existen ahora, reformulados en mayor o menor grado, en el documento de Política de Calidad Educativa. La política se nutre y articula también con el programa Calidad Educativa en mi Territorio, el Sistema de Formación Institucional Aprendes²³ y el Proyecto Súmate (que hoy se encuentra reformulado en el componente Personas y Equipos de la política de calidad educativa), todos ellos desarrollados o consolidados durante 2015.

²³ Aprendes es un conjunto de programas para la formación de funcionarios y trabajadores que contempla: nivelación de estudios, capacitaciones en programas como word, excel, etc., programas de formación para la obtención de nivel técnico superior o nivel profesional (llamados Crecer +), becas de estudio de pregrado y postítulos, programas de formación en inclusión educativa, programas de perfeccionamiento para el trabajo con familias, e incentivos a la formación continua para oficinas regionales y casa central (Integra, 2016b).

4. Modelos de Calidad de la Gestión Educativa

4.1 Análisis de la articulación y gestión del modelo con otros componentes.

Si bien JUNJI e Integra cuentan con una larga tradición en relación con el aseguramiento de la calidad y cada institución ha desarrollado sus propios modelos, el país se enfrenta por primera vez al desafío de crear un modelo nacional de gestión para el aseguramiento de la calidad para todos los establecimientos que imparten programas de educación inicial.

Dado el contexto de instalación de la nueva institucionalidad de la educación parvularia y la agenda de reforma para el sector, a continuación se ofrece un análisis general respecto de los desafíos desde el punto de vista de articulación del nuevo Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia con el conjunto del sistema de educación inicial y los elementos de transición al nivel escolar. Las descripciones y análisis se centran en los cambios que se han concretado (especialmente durante el último año) y los nuevos pasos en agenda.

Curriculum nacional, concepto de calidad y estándares

Las bases curriculares para la educación parvularia fueron formuladas en 2005. En 2014, el equipo de reforma de la educación parvularia de la unidad de Educación Parvularia del Ministerio de Educación (Mineduc) comenzó un proceso para la actualización de las bases curriculares. Al mismo tiempo, creó también una mesa de diálogo interinstitucional para la elaboración de estándares de calidad para el sector, en la que participaron representantes de la comunidad de educación inicial incluyendo a JUNJI e Integra.

Por su parte, tanto JUNJI como Integra crearon referentes curriculares propios a partir de las actuales bases curriculares, que informan los respectivos sistemas de gestión de la calidad de cada una de las instituciones. En general, se observan altos grados de congruencia entre las nociones de calidad de cada institución, ya que ambas están basadas en un enfoque de derechos y relevan aspectos socioculturales como la valoración y respeto por la diversidad, orientación a la equidad y centralidad de los procesos educativos versus los resultados. Asimismo, ambas perspectivas promueven un modelo balanceado entre autoevaluación y evaluación externa y con un rol central de los actores educativos de los establecimientos, incluyendo las familias y los niños y niñas.

Educación básica y continuidad con el SAC escolar

Los modelos de gestión de la calidad de la JUNJI y de Integra se aplican sólo a los centros educacionales que ellos administran directamente o que son administrados por terceros pero reciben financiamiento a través de alguna de las instituciones. Crecientemente los niveles de transición 1 y 2 (NT1y NT2), y particularmente este último, se imparten en escuelas públicas que están sujetas al Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) para el

nivel escolar. En este sentido, parte importante de la educación inicial ya es evaluada a través del SAC de nivel escolar.

Ahora bien, la articulación del Plan Nacional de Aseguramiento de la Calidad para la Educación Parvularia con el SAC escolar es un desafío de esta reforma que, según el informante clave de la Subsecretaría, forma parte de la agenda en la elaboración del plan nacional de aseguramiento de la calidad.

Las evaluaciones [en el SAC] se hacen en relación con los establecimientos, entonces lo que tenemos que resolver de manera pertinente, inteligente y creativa es cómo el plan de aseguramiento resguarda la pertinencia para el nivel, independiente de que haya un nivel que está alojado en los establecimientos escolares. Debiese funcionar con otros criterios y esa es una conversación que estamos dando a nivel interno. (Experto Institucional 2.)

Por el momento, ni el sistema de JUNJI ni el de Integra se relacionan explícitamente con el SAC escolar ni existen articulaciones intencionadas con el nivel de educación básica. Sin embargo, es importante mencionar que tanto el modelo SAC de JUNJI como el modelo SAC de educación básica tienen como base el diseño de modelos de calidad similares, basados en los modelos de calidad de Chile Calidad²⁴.

Sistema de asesoría técnica y acompañamiento a los equipos educativos²⁵

Tanto JUNJI como Integra poseen distintos desarrollos en cuanto a los sistemas de asesoría y acompañamiento. La política de supervisión de la JUNJI (2015) es un proceso de retroalimentación por parte de los equipos territoriales a los centros educativos que se articula intencionadamente con el referente curricular de la JUNJI. Se trata, según se define en la Política de Supervisión, de un proceso complementario al Modelo de Gestión para la Calidad de la Educación Parvularia (MGCEP), en el que la autoevaluación y planes de mejora informan el trabajo de los equipos de supervisores.

En contraste, en Integra no se encuentra información sobre programas de asesorías y sistemas de acompañamiento, aunque el estudio anterior (Falabella & Cortázar 2015) encontró menciones reiteradas a estos sistemas. Durante 2015, Integra declara haber consolidado su programa de formación continua *AprendeS* y también señala que éste se incorpora en la Política de Calidad Educativa. Se trata de una política muy reciente, por lo que no ha sido posible obtener una evaluación respecto del grado de coherencia entre el programa *AprendeS* y los componentes de la Política de Calidad Educativa.

²⁴ La base del SAC en sistema escolar actual es el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, (SACGE), diseñado e implementado a comienzos de los 2000 y utilizado hasta el año 2008 aproximadamente. Este modelo contiene elementos similares al modelo de aseguramiento de la calidad de JUNJI, y también posee importantes coincidencias con el modelo de aseguramiento implementados con la Subvención Escolar Preferencial (SEP) y con el actual Sistema de Aseguramiento de la Calidad en el nivel escolar.

²⁵ Para una descripción en detalle de los sistemas de asesoría de JUNJI e Integra, véase Falabella y Cortázar 2015.

Otros instrumentos que promueven la calidad

El actual sistema de evaluación docente está diseñado para el sistema escolar y, aunque se utiliza para evaluar también a las profesoras de los niveles NT1 y NT2 en establecimientos, el actual proceso de reforma ha relevado la necesidad de generar instrumentos pertinentes para jardines infantiles y salas cuna.

Por su parte, indudablemente se requerirá una actualización de otros referentes como el Marco para la Buena Enseñanza y los Estándares Orientadores de la Carrera de Educación de Parvularia una vez se conozcan las nuevas bases curriculares y el plan de aseguramiento de la calidad para el nivel. Cabe destacar que la noción de calidad de la Fundación Integra está basada en gran parte en los estándares delineados en las orientaciones a la carrera (Falabella & Cortázar 2015), de lo que se deduce que todos estos elementos están en permanente conversación y articulación en el desarrollo de instrumentos para fomentar la calidad en el nivel.

5. Debates y Lecciones Aprendidas

5.1 Fortalezas y contribuciones del modelo

Tanto JUNJI como Integra cuentan con una amplia experiencia y cuentan con un significativo conocimiento acumulado en relación con la conceptualización de una educación de calidad para la primera infancia. Ambas instituciones han llevado a cabo procesos de amplia participación, a nivel nacional, para definir sus estándares y nociones de calidad y entre ambas se observa un alto grado de coherencia en la concepción de calidad.

Qué es lo que yo recomendaría, a ver. Yo creo que lo más positivo de todo es que se aprovechara lo que existía. Yo diría que uno de los grandes temas, y yo creo que a nivel de gobierno debe pasar en todas partes, es que los cambios de administración significan muchas veces borrón y cuenta nueva con muchas cosas o no aprovechar el capital que ya existe. No digo que siempre sea así, pero yo diría que en esta oportunidad se aprovechó mucho del capital que ya existía y obvio que se trabajó sobre eso y se construyó más. Yo creo que eso fue lo más positivo porque te ahorraste mucho tiempo de trabajo. Experto Institucional 2.

En relación con la primera infancia, parece existir una cultura de construcción participativa de consensos que ha sido provechosa. En este sentido, se destaca que las iniciativas de la nueva Subsecretaría para la Educación Parvularia (como la constitución de mesas institucionales) recogen esta tradición en la reformulación de las Bases Curriculares con resultados satisfactorios.

Considerando estos elementos, Chile se prepara para diseñar un plan de aseguramiento de la calidad independiente de la autorización o el reconocimiento oficial. Esto es positivo, pues permitirá enfocar el sistema hacia la mejora de la calidad orientada a los aprendizajes

significativos a través del juego y a la calidad de las interacciones niños-adulto, ambas dimensiones que la literatura señala como central (Falabella & Cortázar 2015). Las dimensiones referidas a estándares estructurales de espacio, ratios niños-adulto, seguridad, higiene y salud quedarán consignadas en los estándares para el cumplimiento del reconocimiento oficial que estará a cargo de la Intendencia.

5.2. Debates, puntos críticos y desafíos del modelo

El país se enfrenta al desafío de instalar y desplegar la nueva institucionalidad para la Educación Parvularia y en ese contexto elaborar el Plan Nacional de Aseguramiento de la Calidad (PAC) para el nivel. En este contexto, tanto JUNJI como Integra deben enfrentar el desafío de monitorear y asegurar la calidad de la educación que reciben los niños y niñas que asisten a sus jardines infantiles y salas cuna cuando el país discute y redefine qué entenderá por calidad en este nivel. La actual política de calidad de Integra cuenta con una implementación demasiado reciente como para evaluar su contribución o sus nudos críticos, aunque representa un desarrollo conceptual interesante de la mirada sobre cómo generar oportunidades educativas de alta calidad.

En la JUNJI, por su parte, la noción de calidad que subyace al quehacer de la institución transita, a juicio del entrevistado experto, hacia una noción más centrada en las prácticas e interacciones en el aula, que el MGCPE no permite evaluar comprensivamente.

El Modelo de Gestión creo que nació pensado en una gestión que aborda, no cierto, en la gestión del jardín infantil, pero no está centrado, desde mi punto de vista, en aspectos de la práctica pedagógica como tal. Entonces yo creo que cumplió una etapa, no es válido para evaluar la calidad. Experto Institucional 3

Por otro lado, la implementación del Modelo de Gestión de la Educación Parvularia en JUNJI saca a la luz algunos puntos críticos que sería conveniente tener en cuenta. Un primer punto tiene que ver con el tipo de acción que los estándares e indicadores promueven en el equipo profesional de los establecimientos. Como se vio en la sección 2.2 del caso chileno, el MGCEP contempla 71 elementos de gestión. En concreto, cada uno de estos elementos se evalúa con una escala que va de 0 a 5, donde 0 indica que la práctica no se despliega en el establecimiento y 5 que la práctica se despliega en forma efectiva y sistemática²⁶. Este sistema de puntuación puede inhibir la innovación pedagógica, ya que prácticas nuevas o experimentales recibirán, en tanto no se han desplegado en forma sistemática por ser nuevas, un menor puntaje. Dado que además existe un bono salarial asociado a la calificación que obtenga el establecimiento, se observa que el desincentivo a la innovación puede ser muy relevante.

Un segundo punto crítico que se ha observado en la implementación del MGCEP es que el modelo no parece discriminar realmente entre establecimientos. Un informe de la

²⁶ Los 71 elementos de gestión se encuentran detallados en el anexo “Guía de Autoevaluación” de la JUNJI.

Dirección de Presupuestos (Mansilla, Revego y Mena 2015) muestra que el 96% de los establecimientos de administración directa obtienen niveles de excelencia o avanzado²⁷. Ello implica que el MGCEP no promueve necesariamente la mejora en calidad, pues no hay incentivos para mejorar las prácticas cuando los establecimientos ya se encuentran tan bien evaluados.

En relación nuevamente con el diseño y desarrollo del Plan de Aseguramiento de la Calidad para la educación parvularia a nivel nacional, los próximos hitos importantes serán el envío de las nuevas bases curriculares para aprobación del Consejo Nacional de Educación y la fijación de una agenda para la construcción del PAC. La construcción de los estándares indicativos del desempeño para el nivel constituye el próximo desafío en este importante proceso.

6. Síntesis

Dimensión	Modelo SAC por país
Concepto de calidad de la educación	- Enfoque del concepto: No hay definición explícita, nociones derivan de bases curriculares y documentos de JUNJI e Integra y se basan en el enfoque de derechos. La calidad se elabora en el marco de un proceso participativo, pertinente local y socioculturalmente. Las características principales son la concepción de los niños y niñas como sujetos de derecho, valoración de la diversidad, la promoción de aprendizajes significativos a través del juego y la atención a entornos de aprendizaje enriquecidos.
Estándares de oportunidades de aprendizaje	Tipo/Estilo: JUNJI: 6 estándares formuladas con título corto y una definición precisa sobre subdimensiones a cumplir. INTEGRA: 4 componentes más un elemento de gestión, formulación flexible, descriptiva de tipos de prácticas a definir por la comunidad educativa. JUNJI: Liderazgo, Gestión de los Procesos Educativos, Participación y compromiso de la Familia, Protección y cuidado, Gestión de recursos humanos y materiales, Resultados. INTEGRA: Bienestar y Protagonismo de Niños y Niñas, Educación Transformadora, Familias y Comunidades Comprometidas con la Educación, Componente de Personas y Equipos que trabajan por la Educación Nº de indicadores: JUNJI: 19 dimensiones, 71 elementos de gestión INTEGRA - 19 ejes estratégicos.
Sistemas de aseguramiento de la calidad	- Enfoque: JUNJI: responsabilización por desempeño. INTEGRA: nuevo foco en la profesionalización y participación comunitaria. - Componentes:

²⁷ El mismo estudio muestra que sólo un 40% de los establecimientos VTF obtienen esta clasificación. El análisis de las razones de las diferencias excede el foco de este estudio.

		Existencia de autoevaluación: Sí, en ambos Existencia de Plan de Mejora: Sí, en ambos. Evaluación externa: Sí, en ambos. A cargo de oficinas centrales de respectivas instituciones. Uso y consecuencias de los resultados: en JUNJI asociado a un bono de desempeño (en proceso de revisión). En INTEGRA uso como sistema de gestión (no vinculado a bono).
Debates y lecciones aprendidas	y	Contribuciones/logros del modelo: experiencia acumulada de ambas instituciones para construcción de estándares nacionales. Posibilidad/potencialidad de construcción de un sistema único. Puntos críticos y desafíos: fijar una agenda de trabajo coordinada entre las distintas instituciones a cargo de elaborar Plan Nacional de Aseguramiento de la Calidad para Educación Parvularia.

Terreno Chile

Nombre	Cargo	Fecha entrevista	Contacto
Rodrigo Castillo	Integrante Gabinete Subsecretaría Educación Parvularia	21 de septiembre 2016	rodrigo.castillo@mineduc.cl
Belia Toro	Coordinadora Técnica Junta Nacional de Jardines Infantiles	19 de enero 2017	Fue contactada vía Joseline Carbonell: jcarbonell@junji.cl
Ninko Novakovich	Coordinador Aseguramiento de la Calidad y Acreditación. Dirección de Planificación y Gestión Fundación Integra.	22 de septiembre 2016	nnovakovich@integra.cl

Colombia: “Garantizar calidad: transitando desde el cuidado hacia la educación con un foco comprehensivo”

El sistema de aseguramiento de la calidad para la Primera Infancia (SACPI) propuesto por Colombia se enmarca en la política '*Estrategia de Cero a Siempre*'. Esta iniciativa conlleva transitar desde un modelo focalizado en el cuidado de la infancia, hacia un modelo de atención integral con énfasis en lo educativo. El modelo se basa en el reconocimiento del derecho a la atención integral para la franja poblacional entre cero y seis años.

El modelo cuenta con cinco fases sucesivas: Autoevaluación, Verificación Externa, Plan de Mejora, Asesoría y Acompañamiento, y Acreditación. El modelo cuenta con estándares para la atención integral diferenciados por modalidad (Institucional y Familiar). Estos se definen como referentes de calidad, expresados en amplias y genéricas afirmaciones. Se proponen 59 estándares agrupados en torno a seis componentes: Familia, Comunidad y Redes; Salud y Nutrición; Proceso Pedagógico; Talento Humano; Ambientes Educativos y protectores, Administrativo y de Gestión.

El modelo de aseguramiento de la calidad en Colombia se caracteriza por ser parte de una política de Estado con financiamiento permanente. Se destaca por respetar la educación inicial como un fin en sí mismo y por responder a un diseño nacional construido de forma participativa de implementación descentralizada. El modelo colombiano entrega un ejemplo de cómo es posible diseñar un esquema de aseguramiento sensible a la situación de transición, considerando las particularidades del contexto país.

Si Colombia quiere implementar su modelo exitosamente, debe propender a la cobertura de la totalidad de la oferta para la primera infancia, mejorar el balance entre el componente pedagógico y otros ámbitos vinculados a la mejora de la calidad de vida de esta franja etaria (por ejemplo: salud y seguridad) y continuar los esfuerzos de cualificación del talento humano.

1. Sistema de Educación Parvularia

1.1. Contexto general del país

Colombia es un estado unitario que ha sido destacado como uno de los cinco países latinoamericanos que ha mostrado mayores avances en reducir las tasas de pobreza, disminuyendo de un 50% a un 28.5% entre el 2012 y 2014. Sin embargo, estas mejoras se distribuyen desigualmente según territorios y grupos poblacionales. Del total de la población colombiana, caracterizada por su multiculturalidad y diversidad racial, los grupos más afectados por la situación de pobreza son las minorías indígenas y afrodescendientes, ubicadas en sectores rurales. Una de las consecuencias más graves de la pobreza es la desnutrición infantil crónica, cuya tasa nacional es del 13.2 %, siendo el doble en áreas como Guajira, Valle del Cauca y Magdalena (PNUD, 2015). Colombia, junto con la persistente desigualdad, experimenta la problemática de la guerrilla. El resultado de este conflicto se traduce en millones de personas desplazadas, desaparecidas o reclutadas (Centro Nacional de la Memoria Histórica de Colombia, 2013).

Con el fin de contrarrestar las cifras vinculadas a la pobreza y la situación de la guerrilla, el gobierno colombiano se ha propuesto como uno de sus objetivos fortalecer el acceso temprano de su población al sistema educativo, junto con ampliar la cobertura en todos los niveles. Pese a ello, su inversión en educación se encuentra muy por debajo del resto de los países de la OECD, posicionándose como el segundo país que menos invierte en educación, con menos del 5% del PIB (OECD, 2015).

La Constitución Política colombiana (1991) concibe la educación como “un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura” (artículo 67). Además, este instrumento define como responsables de la educación al Estado, la sociedad y la familia; estableciéndose enseñanza obligatoria para el rango de edad entre cinco y quince años. Este periodo comprende un año de preescolar y nueve de educación básica.

1.2 Caracterización del sistema de Educación Parvularia

El sistema educativo colombiano entiende la Primera Infancia como “la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano” (Ley 1098, artículo 29, Código de Infancia y adolescencia, 2006). Asumiendo la relevancia de esta fase de la vida, se reconoce el derecho a la atención integral para este segmento, que abarca la franja poblacional que comprende entre los cero y los seis años. Dentro del abordaje integral, la educación inicial se destaca como uno de los ejes centrales. Esto se ve reflejado en el aumento de la inversión en este nivel, triplicando el porcentaje del PIB entre los años 2000 y 2012 (Colombia, 2015).

La educación inicial en Colombia representa un compromiso interinstitucional. Bajo este precepto, en el año 2011 mediante el decreto 4875 (Colombia, 2011a), se crea la Comisión Intersectorial de Primera Infancia (CIPI), con el propósito de articular a los diferentes entes involucrados en la atención integral: Ministerio de Salud y Protección Social, Ministerio de Cultura, Departamento Nacional de Planeación, Departamento para la Prosperidad Social, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y Ministerio de Educación Nacional (MEN). Estos dos últimos organismos son los principales responsables de la educación inicial. Por un lado, el ICBF es quien coordina e implementa la operación de este servicio, siguiendo las orientaciones proporcionadas por el MEN. Por otro lado, el MEN cumple las funciones de diseñar e implementar los referentes técnicos en el ámbito educativo, capacitar al personal involucrado en la atención de los niños y niñas, garantizar la calidad de la oferta educativa, liderar el diseño y puesta en marcha de los sistemas de información y seguimiento de la atención, y fortalecer la educación inicial en las organizaciones territoriales.

Al interior de las organizaciones territoriales, Departamentos y Municipios, son las Secretarías de Educación, y dentro de estas, la División de Primera Infancia, las entidades responsables de: (1) planificar, (2) controlar, (3) asegurar, (4) mejorar la prestación del servicio de Educación Inicial.

En materia de política educativa, la articulación intersectorial de la Educación Inicial se materializa a través de la ‘Estrategia de Cero a Siempre’, enmarcada en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 y conducida por la CIPI. A principios de agosto del 2016, esta Estrategia se convierte en política de Estado. Este nuevo estatus legal conlleva la obligación de garantizar los recursos requeridos para su implementación, los que no podrán ser menores a los anteriores. Los nuevos recursos se suman a los ya percibidos, emanados del Estado, de las entidades territoriales, privados y organismos internacionales.

La ‘Estrategia de Cero a Siempre’ ofrece diversas herramientas a los organismos territoriales certificados²⁸ para organizar y gestionar la atención integral de los niños y niñas. Entre estas se encuentran:

1. Ruta de atención integral a la Primera Infancia. Especifica un conjunto de acciones articuladas, que buscan asegurar las condiciones familiares, sociales y comunitarias para el desarrollo integral de niños y niñas.
2. Lineamientos técnicos. Entrega criterios conceptuales y operativos para orientar la atención para la Primera Infancia, vinculados a: formación y acompañamiento a familias, lineamiento pedagógico, alimentación y nutrición, formación de talento humano, entre otros.
3. Sistema de aseguramiento de la calidad. Define criterios y estándares para evaluar la calidad de las atenciones ofrecidas a los niños y niñas.

²⁸ Mayor información sobre los organismos territoriales certificados ver Ley 715 (2001) en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf.

4. Formación del talento humano. Consiste en un conjunto de mecanismos que permitirán capacitar progresivamente a las personas responsables de la atención de niños y niñas en los diferentes ámbitos.
5. Monitoreo niño a niño. Suministra soporte informático que permita la recolección de información acerca de cada niño o niña en una fuente, respecto de las atenciones recibidas.
6. Asistencia técnica. Proporciona asesoría y acompañamiento especializado a Departamentos, Municipios, instituciones y actores; para el desarrollo de la Estrategia.

El diseño y la puesta en marcha de una política estructural y proyectada en el largo plazo como la que presenta Colombia para la educación inicial en la Primera Infancia presenta variados desafíos: posicionar a los niños y niñas como protagonistas y sujetos de derechos, reconocer los atributos y necesidades de la franja etaria de 0 a 6 años y comprender la influencia de los contextos y culturas que habitan (Colombia, 2013), tal como lo expresa la siguiente cita: “la Estrategia propende por atenciones intencionadas y efectivas encaminadas a asegurar las condiciones humanas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación del desarrollo, esto supera la visión de prestar servicios como respuesta a necesidades puntuales” (Colombia, 2015, p. 25).

Modalidades de servicio

Al describir el servicio educativo disponible para la primera infancia es necesario considerar que existen dos tipos de ofertas vigentes: (1) la que se desarrolla en el marco de la atención integral (Estrategia de Cero a Siempre), que abarca a niños y niñas entre cero y cinco años, y (2) la que se desarrolla al alero de la escuela, que comprende una alternativa para el rango etario entre tres y cinco años.

En el marco de la atención integral, la organización de la oferta entre cero y cinco años, ha ido transitando desde una educación inicial con múltiples modalidades hacia un servicio unificado. Así, actualmente, esta se divide en dos modalidades: Modalidad Institucional - Centros de Desarrollo Infantil (CDI)- y Modalidad Familiar.

La Modalidad Institucional se imparte en los Centros de Desarrollo Infantil (CDI). Estas instituciones pueden ser gestionadas por los organismos territoriales correspondientes o utilizar operadores mediante licitación. Esta modalidad atiende preferentemente a niños y niñas entre tres y cinco años.

La Modalidad Familiar se lleva a cabo en los espacios donde habitan los niños, niñas y sus familias o en instalaciones específicas. En el caso que el servicio sea implementado en los entornos de los niños y niñas se realizan Encuentros Educativos mensuales. En el caso del uso de instalaciones específicas, se desarrollan Encuentros Educativos Grupales semanales, con una duración de media jornada, con sesiones separadas para niños, niñas y adultos. La modalidad familiar brinda acompañamiento a mujeres gestantes, madres lactantes, niños y niñas hasta dos años de edad. A su vez, atiende a niños y familias de zonas rurales o de difícil

acceso. En estos casos, está facultada para atender a los niños y niñas hasta su ingreso al sistema educativo obligatorio.

Es importante mencionar que con anterioridad al año 2012 existía una tercera modalidad - Comunitaria- que paulatinamente está siendo integrada a las modalidades vigentes, con el propósito de fortalecer el fin educativo en la fase de la Primera Infancia. La modalidad comunitaria incluía: hogar comunitario tradicional, hogar FAMI (familia, mujer, infancia), hogar comunitario de bienestar grupal.

Las modalidades mencionadas conforman la oferta oficial, es decir, son provistas por los organismos territoriales y financiados por estos y por el Estado. De manera paralela a la oferta oficial, se encuentran instituciones de educación infantil no oficial. Aquí los proveedores pueden ser: personas naturales, sociedades, asociaciones, corporaciones o fundaciones, comunidades religiosas, cooperativas o ser propiedad de una entidad del Estado como universidad o fuerzas militares. Este tipo de administración no oficial debe contar con la autorización del organismo territorial correspondiente para funcionar. Su financiamiento proviene de las familias que utilizan el servicio, cuota que es regulada anualmente por la entidad territorial correspondiente.

Al alero de la institución escolar, la oferta entre tres y cinco años establece un nivel preescolar, conformado por tres grados: (1) Pre-jardín, que atiende a niños y niñas de tres años de edad; (2) Jardín, dirigido a niños y niñas de cuatro años, y (3) Transición o grado 0, que recibe niños y niñas de cinco años. Este último pertenece a la enseñanza obligatoria (artículo 2, decreto 2247, 1997).

La organización de la oferta dirigida a niños y niñas entre cero y cinco años se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1. Organización de la oferta de la educación infantil en Colombia

Marco Institución Escolar			Marco Atención Integral			Otras instituciones no oficiales
Edad	No oficial	Oficial				
0 años	--	--	Modalidad familiar	Modalidad comunitaria	--	Pueden atender a niños y niñas entre cero y cinco años, previa aprobación de la entidad territorial
1 año	--	--	Modalidad familiar	Modalidad comunitaria	--	
2 años	--	--	Modalidad familiar	Modalidad comunitaria	Modalidad institucional	
3 años	Prejardín	Prejardín	Modalidad familiar (en caso de acceso restringido a modalidad institucional)	Modalidad comunitaria (en caso de acceso restringido a modalidad institucional)	Modalidad institucional	
4 años	Jardín	Jardín				
5 años	Transición / grado 0	Transición / grado 0				

Fuente: Elaboración propia.

Cobertura

En el marco de la atención integral, la cobertura el año 2013 alcanzó un 55% de los niños y niñas de cero a cinco años (PNUD, 2015). Respecto de la distribución en las diferentes modalidades, del total de niños y niñas atendidos en el año 2013, cerca de 42% corresponde a modalidad familiar, 24% en modalidad institucional y 34% modalidad comunitaria. Es importante considerar que la proporción de niños y niñas atendidos en esta última modalidad ha disminuido en comparación a los años anteriores en respuesta al contexto de transición ya señalado (Colombia, 2014a). La tabla 2 muestra la evolución del número de niños y niñas por modalidad de atención.

Tabla 2. Evolución del número de niños y niñas por modalidad de atención, 2010-2014

	Años				
	2010	2011	2012	2013	2014
Modalidad Institucional	219.897	246.158	391.363	447.143	445.489
Modalidad Familiar	417.836	433.991	720.501	789.587	789.610
Modalidad Comunitaria	719.180	695.091	661.163	629.837	635.208
Total	1.356.913	1.375.240	1.773.027	1.866.567	1.870.307

Fuente: Colombia, 2015.

Si bien Colombia ha logrado aumentar la cobertura y el acceso a la educación para la Primera Infancia, este porcentaje se encuentra en función de la edad y del quintil de ingreso socioeconómico de los niños y niñas. En cuanto a la edad es posible establecer que la cobertura aumenta paulatinamente entre los cero y cuatro años: en promedio, se atiende a un 2.84% a los cero años, cifra que aumenta a 73.5% a los cuatro (Colombia, 2011b). Al combinar la edad con el quintil de ingreso, se observa que, en promedio, es atendido un 32.6% de los niños y niñas entre los cero y cinco años de menores ingresos (Q1). Este porcentaje aumenta a un 45.8% promedio en el quintil más alto (Q5). Específicamente, a los cero años ningún quintil de ingreso sobrepasa la cobertura del 5%; al año estos porcentajes varían entre un 13.6% para el quintil más rico y un 23.5% para el de menores recursos. A los dos años, la mayor cobertura se encuentra en el sector medio con un 49.4% y la menor en el quintil más pobre (38.9%). A los tres años, el quintil con mayores ingresos alcanza un 75.9% de cobertura y el segmento más pobre, un 49.6%. Entre los cuatro y cinco años, la matrícula en todos los quintiles se encuentra sobre el 55%. En síntesis, desde los tres años en adelante, a mayor nivel socioeconómico, mayor probabilidad de asistir a la educación inicial. Antes de los dos años, esta probabilidad se invierte, posiblemente porque en los estratos socioeconómicos altos, los niños y niñas entre cero y dos años son cuidados -preferentemente- en el hogar (Bernal, 2014).

En el marco de la institución escolar, la matrícula 2014 de los niños y niñas de pre-jardín y jardín se concentra en instituciones no oficiales. De modo inverso, la matrícula del nivel transición para el mismo año, se agrupa en una mayor proporción en la oferta oficial. La

tabla 3 muestra la distribución del número de niños y niñas matriculados al año 2014 de acuerdo al grado y tipo de oferta.

Tabla 3. Matrícula total nivel preescolar 2014, distribuida por tipo de establecimiento

	Matrícula Total	Matrícula instituciones oficiales	Matrícula Instituciones no oficiales
Prejardín y Jardín	203.341	30.290	173.051
Transición o grado 0	752.566	619.138	133.428

Fuente: SIMAT, 2016

1.3. Currículo

Al aproximarse al currículum se detectan dos instrumentos vigentes que se orientan a proporcionar el sentido de la educación para la Primera Infancia y definir sus propósitos y procesos. El primero de ellos, se asienta en el decreto 2247 (1997)²⁹, dirigido a guiar el nivel preescolar, como parte de la institución escolar. Este currículum se define como un “proyecto permanente de construcción e investigación pedagógica, que integra los objetivos establecidos por el artículo 16 de la Ley 115 de 1994 y debe permitir continuidad y articulación con los procesos y estrategias pedagógicas de la educación básica” (artículo 12, Decreto 2247, 1997). De esta cita se desprende una comprensión de la educación para este segmento principalmente como una preparación para el nivel escolar siguiente.

Los principios establecidos por el currículum que atañe al nivel preescolar son tres:

- **Integralidad.** “Reconoce el trabajo pedagógico integral y considera al educando como ser único y social en interdependencia y reciprocidad permanente con su entorno familiar, natural, social, étnico y cultural” (artículo 12, decreto 2247, 1996).
- **Participación.** “Reconoce la organización y el trabajo de grupo como espacio propicio para la aceptación de sí mismo y del otro, en el intercambio de experiencias, aportes, conocimientos e ideales por parte de los educandos, de los docentes, de la familia y demás miembros de la comunidad a la que pertenece, y para la cohesión, el trabajo grupal, la construcción de valores y normas sociales, el sentido de pertenencia y el compromiso personal y grupal” (artículo 12, decreto 2247, 1996).
- **Lúdica.** “Reconoce el juego como dinamizador de la vida del educando mediante el cual construye conocimientos, se encuentra consigo mismo, con el mundo físico y social, desarrolla iniciativas propias, comparte sus intereses, desarrolla habilidades de comunicación, construye y se apropia de normas. Así mismo, reconoce que el gozo, el entusiasmo, el placer de crear, recrear y de generar significados, afectos, visiones de futuro y nuevas formas de acción y convivencia, deben constituir el centro de toda acción realizada por y para el educando, en sus entornos familiar, natural, social, étnico, cultural y escolar” (artículo 12, decreto 2247, 1996).

En consonancia con los principios propuestos, el currículum para este nivel define su implementación mediante la ejecución de proyectos de carácter lúdico pedagógicos y actividades que promuevan la integración de las dimensiones del ser humano: corporal,

²⁹ Este decreto se desprende de los mandatos establecidos en la Sección Segunda (artículos 15, 16, 17 y 18) de la Ley 115 de febrero 8 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación.

cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa. Asimismo, se exige que las actividades respeten los ritmos de aprendizaje; las necesidades educativas especiales, en un marco de aceptación de la diversidad étnica, cultural, lingüística y regional.

El segundo instrumento curricular surge como parte de la Estrategia de Cero a Siempre. Este consiste en referentes técnicos para la educación inicial, los que en el año 2014 fueron dados a conocer a través de un lanzamiento nacional, junto con dos micro-documentales y 39 encuentros en todos los departamentos del país, en los que participaron 4800 personas. Estas orientaciones pedagógicas buscan relevar la identidad de la educación inicial como un momento particular del desarrollo:

(...) los contenidos de la educación inicial tienen que ver con generar oportunidades para jugar, explorar, experimentar, recrear, leer historias y cuentos, apreciar el arte y entablar diálogos con otros, con el propósito de promover un desarrollo que haga de las niñas y los niños seres sensibles, creativos, autónomos, independientes, críticos, reflexivos y solidarios. Y ello toma en cuenta los propios ritmos de su desarrollo en cuanto a avances, aprendizajes, intereses, inquietudes, dificultades, necesidades y potencialidades, es decir, todo aquello que la niña y el niño es y conoce, para comprenderlo mejor y, con esa base, promover su desarrollo (Colombia, 2014b, p. 77).

De la cita se desprende que en la educación inicial no es pertinente establecer contenidos disciplinarios, dado que son los niños y niñas y sus contextos los que determinarán los énfasis de la enseñanza.

Específicamente, los referentes técnicos de la atención integral, se concretizan en una serie compuesta por doce documentos, distribuidos en tres grupos: (1) serie de orientaciones pedagógicas, compuesto por seis documentos, en los que se delimita el sentido de la educación inicial, se alude a tópicos como el rol del arte, el juego, la literatura y la exploración del medio durante esta etapa y se entregan herramientas conceptuales y metodológicas para guiar el trabajo de los educadores; (2) serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral, comprende cinco documentos, cuyo fin es orientar el proceso de gestión de la calidad con indicaciones generales para la educación inicial y específicas para cada modalidad; y (3) referente técnico para la cualificación del talento humano, con directrices acerca del personal que participa en la educación inicial.

Pese a que ambos currículums comparten la centralidad que le otorgan a aspectos como el juego, la integralidad, la contextualización curricular, entre otros; difieren en cuanto enfoque. Mientras el curriculum del nivel preescolar visualiza estos elementos como medios para obtener aprendizajes y preparar a los niños y niñas en contenidos disciplinarios que les serán útiles para su etapa escolar posterior; la aproximación curricular de la atención integral los concibe como fines en sí mismos, inherentes al desarrollo infantil. Esto evidencia

una tensión ocasionada por la coexistencia de dos modelos cuyos fundamentos no son compartidos.

Con independencia de las aproximaciones curriculares adoptadas por los distintos tipos de instituciones, Colombia establece en su legislación la autonomía curricular como principio rector (Ley 115, 1994). Esto quiere decir que, respetando el marco de la ley y las orientaciones emanadas desde el MEN, cada oferta educativa tiene libertad para desarrollar su propia propuesta curricular. Este proceso de diseño y desarrollo curricular es apoyado por las Secretarías de Educación estatales y Municipales. A su vez estos organismos deben aprobar las respectivas propuestas. La posibilidad de contar con un curriculum propio y las características de las orientaciones ministeriales al respecto, da cuenta de una propuesta curricular de baja estructuración.

La implementación de la aproximación curricular de la educación inicial en el marco de la atención integral, requiere contar con profesionales alineados y comprometidos con los principios que sustentan la Estrategia de Cero a Siempre. Esta señala que el rol del docente es

... propiciar experiencias pedagógicas y diseñar ambientes en las que estén presentes el juego, la exploración del medio, el acercamiento a la literatura y a las expresiones artísticas, para provocar situaciones en las que las niñas y los niños jueguen, creen, inventen, imaginen, se relacionen, comuniquen, construyan conocimientos, planteen hipótesis, tomen decisiones, expresen sus emociones e ideas, es decir, se desarrollen de forma integral (Colombia, 2014b, p. 81).

Estos profesionales deben cumplir con ciertos requisitos de formación académica, incluidos en los estándares de calidad para ambas modalidades (familiar e institucional). Los educadores deben ser “profesionales en Ciencias de la Educación en áreas relacionadas con la educación infantil o con énfasis en la Educación Especial o Psicología y Pedagogía o Psicología Educativa” (Colombia, 2014c, p. 52). Estas carreras son impartidas en programas universitarios, con una duración de entre cuatro y cinco años, que se encuentran debidamente acreditados. Actualmente, el 74.1% de los docentes a cargo de la educación en la primera infancia no cuentan con el grado de licenciado, y un 3% ha cursado estudios de postgrado en el ámbito de la pedagogía o desarrollo en la niñez (Unesco, 2016).

Ante la escasez de profesionales con los perfiles descritos, los estándares habilitan las siguientes carreras profesionales: Licenciado en Artes Plásticas o Musicales, Licenciado en áreas de Lingüística o Literatura, Normalista Superior y Tecnólogo en Ciencias de la Educación. Todos ellos deben acreditar uno o dos años de experiencia directa en trabajo educativo con infancia. El proceso de homologación del título profesional es responsabilidad de la entidad territorial. Las indicaciones establecidas por los estándares respecto de la preparación necesaria para atender niños y niñas en la educación inicial, implica que cualquier profesional educativo a cargo de niños y niñas en cualquier modalidad, debe contar al menos con formación de nivel terciario.

Los estándares también definen, dentro del perfil de cargo de los educadores para la Primera Infancia, las habilidades necesarias para su ejercicio profesional:

Capacidad de liderazgo y trabajo en equipo / Orientación al logro / Creatividad, recursividad e innovación en proceso pedagógicos / Habilidades comunicativas orales y escritas / Compromiso social y con la calidad educativa / Capacidad de trabajo con grupos heterogéneos y comunidades en contextos difíciles / Habilidades de observación / Habilidades sociales (Colombia, 2014c, p. 52).

No obstante, las especificaciones descritas, la presencia de organizaciones comunitarias en sectores donde no existe un servicio educativo de carácter institucional, convoca la participación de otros agentes educativos, tales como: madres comunitarias y líderes comunitarios (Buitrago, 2015).

El ingreso de un educador a cualquiera de las instituciones educativas oficiales se realiza mediante concurso público convocado por los organismos territoriales, en función del número de plazas necesarias (artículo 105, Ley 115, 1994).

La legislación vigente establece la capacitación y actualización profesional como factor fundamental del proceso educativo (artículo 104, Ley 115, 1994). Así, la formación continua de los educadores se convierte en un aspecto crítico, definiéndose dos caminos conducentes al desarrollo profesional. Uno, que dice relación con actividades de capacitación, actualización y perfeccionamiento no conducentes a la obtención de títulos profesionales. Otro, cursos o programas de postgrados, tales como diplomados, magister, doctorado (Buitrago, 2015). Son las Secretarías de los organismos territoriales y el Ministerio de Educación Nacional los responsables de generar alianzas con instituciones como universidades, ONGs, grupos de investigación para proveer el servicio de formación continua. Los programas desarrollados por las instituciones en alianza deben corresponder con el Plan territorial de Formación docente, a cargo de las Secretarías de Educación, con la asesoría de su Comité Territorial de Capacitación (artículo 111, Ley 115, 1994).

Una de las condiciones de calidad vinculadas al desempeño de los educadores es el coeficiente técnico, que varía en función de la modalidad de atención y la edad de los niños y niñas. En la modalidad institucional, se espera que exista un educador cada diez niños y niñas en los grupos de 3 a 23 meses; un educador cada 15 niños y niñas en el colectivo de 24 a 36 meses; y, un educador por cada 20 niños y niñas en el grupo de 37 a 60 meses. En la modalidad familiar se espera un educador cada diez gestantes y lactantes, y un educador cada cuarenta niños y niñas de los restantes grupos etarios (Colombia, 2014c).

Los profesionales de la educación que se desempeñan en el nivel preescolar obligatorio (Transición o grado 0) deben ingresar a las instituciones educativas mediante concurso público de méritos, que incluye una prueba de aptitudes y conocimientos, una prueba psicotécnica, la revisión de antecedentes y una entrevista. Una vez seleccionados, se

incorporan a la carrera docente, ubicándose en un escalafón determinado por su formación académica, con un salario específico. Estos docentes pasan a ser servidores públicos de régimen especial (Decreto-Ley N°2277, 1979) y a regirse por el Estatuto de Profesionalización docente (Decreto 1278 de 2002). Los educadores del sector no oficial responden a las normas establecidas en el Código de Trabajo.

Desde una mirada de corresponsabilidad de la primera infancia, en la que participan el Estado, la Sociedad y las Familias, estas últimas son reconocidas como un “espacio de identidad, contexto esencial de humanización y socialización a través de las relaciones e intercambios cotidianos, como sistema social cumple dos funciones básicas: garantizar el cuidado y la sobrevivencia de sus integrantes y promover su socialización, su seguridad y bienestar” (Colombia, 2014c, p. 28). En este marco, las modalidades familiar e institucional de educación inicial, tienen la responsabilidad de: (1) formar, (2) asesorar y (3) acompañar a las familias en la crianza de sus niños y niñas. Específicamente, se espera que los agentes educativos generen acciones intencionadas para lograr un conocimiento profundo del entorno familiar, establecer vínculos con los miembros de esta y entregarles herramientas para realizar su tarea; con el propósito de resguardar los derechos de la infancia (Colombia, 2014c).

2. Concepto de calidad de la educación y estándares de oportunidades de aprendizaje

2.1 Concepto de Calidad de la Educación

La ‘Estrategia de Cero a Siempre’ se constituye como una política educativa que apuesta por la calidad de la educación para la Primera Infancia. En sus documentos se plasma una concepción explícita de calidad, definiéndose como:

un proceso dinámico, que se construye de manera permanente y contextuada, dirigido a garantizar y promover el desarrollo armónico e integral de las niñas y los niños a través de acciones planificadas, continuas y permanentes encaminadas a asegurar que en cada uno de los escenarios donde son atendidos y en los que transcurre su vida, existan las condiciones humanas, materiales y sociales que lo hagan posible (Colombia, 2014c, p. 27).

De la cita anterior se desprenden varios supuestos. En primer lugar, que la calidad debe ser sensible a las características y los cambios de los niños y niñas que atiende y sus entornos. En segundo lugar, que un servicio de educación inicial de calidad debiese abarcar todas las dimensiones del ser humano, así como vincularse con el resto de los entornos constitutivos de la experiencia infantil (entorno hogar, entorno salud y el espacio público). En tercer lugar, la oferta debiese ir más allá de la asistencia y el cuidado, potenciando el componente educativo. Por último, los esfuerzos por una educación infantil de calidad debiesen contar con un soporte institucional y con capital humano competente.

Para Colombia, la concreción del concepto de calidad expuesto anteriormente implica la generación de un nuevo sistema conformado por un conjunto de normas, procesos y procedimientos interrelacionados, orientados al mejoramiento continuo. Con esta convicción, el MEN diseñó un Sistema de Gestión de la Calidad para las modalidades de educación inicial, que actualmente se encuentra en proceso de implementación y será descrito en las siguientes páginas (Colombia, 2014c).

Las entidades encargadas de velar por la calidad de la educación inicial son, por un lado, las Secretarías de Educación departamentales y distritales que ejercen un rol de evaluación de la gestión de las Secretarías de Educación de los Municipios. Por otro lado, estas últimas evalúan directamente la calidad de la gestión que realizan las modalidades de educación inicial (artículo 151 y 152, Ley 115, 1994).

2.2. Estándares de Calidad

La ‘Estrategia de Cero a Siempre’ presenta cincuenta y nueve estándares distribuidos en seis componentes, que -en su conjunto- tienen por objetivo organizar el servicio de educación inicial y sus respectivas condiciones de calidad. Estos estándares se encuentran contenidos en el documento *Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial*, que forma parte de la Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral³⁰. Cada estándar es desarrollado de manera específica para ser valorado distintivamente en cada una de las modalidades, mediante afirmaciones que actúan como marcos de referencia y que expresan lo que debiese estar presente para lograr una educación inicial de calidad, con mayor o menor precisión según sea el componente. La tabla 4 muestra los componentes con su descripción y el número de estándares asociados.

Tabla 4. Componentes del servicio de educación inicial en el marco de la atención integral

Componente	Descripción	Nº de estándares
Familia, comunidad y redes	Se focaliza en los mecanismos vinculados con la participación, la formación y el seguimiento de las familias con el propósito de fortalecer su rol de cuidado y crianza, a partir del intercambio permanente de información relevante sobre la vida de las niñas y los niños. Se orienta a la comunidad para incidir en prácticas que contribuyan al desarrollo integral de la primera infancia.	7
Salud y Nutrición	Busca asegurar que la propuesta pedagógica incluya la creación de hábitos saludables. Además, que se generen espacios con óptimas condiciones higiénico-sanitarias, se suministre una alimentación balanceada, oportuna, suficiente, variada y en condiciones de inocuidad, de acuerdo al grupo etario que atiende.	16
Proceso pedagógico	Se convoca a un trabajo con intención educativa, cuyo fundamento es el reconocimiento de niños y niñas como sujetos competentes, con intereses y saberes diversos, que hay que ampliar y complejizar.	6

³⁰ Se hace referencia a la totalidad de los documentos disponibles en: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/ComisionIntersectorial.aspx>

	Esto debe traducirse en acciones pedagógicas y de cuidado, en el marco de un proyecto flexible, colectivo, que responda tanto a las disposiciones legales como al contexto.	
Talento humano	Se orienta a garantizar que las modalidades cuenten con el personal idóneo y suficiente para cada uno de los componentes del servicio de educación inicial en el marco de la atención integral.	4
Ambientes educativos y protectores	Se refiere a los espacios físicos, la dotación y el equipamiento para que niños y niñas interactúen y experimenten situaciones novedosas y desafiantes, en condiciones de bienestar, seguridad y salubridad, disminuyendo riesgos que pueden poner en peligro sus vidas e integridad.	17
Administrativo y de Gestión	Se contemplan actividades de planeación, organización, ejecución, seguimiento, evaluación y control, cuyo propósito es cumplir las metas del servicio de educación inicial en el marco de una atención integral con el uso adecuado de los recursos disponibles.	9

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 5 se presenta la totalidad de los estándares tanto para la modalidad institucional como para la familiar.

Tabla 5. Estándares para la Educación Inicial en modalidad Institucional y modalidad Familiar

ESTÁNDAR	MODALIDAD INSTITUCIONAL CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL – CDI	MODALIDAD FAMILIAR
	COMPONENTE FAMILIA, COMUNIDAD Y REDES SOCIALES	
1	Realiza una caracterización del grupo de familias o cuidadores, y de las niñas y los niños, en la que se tienen en cuenta las redes familiares y sociales, aspectos culturales, del contexto y étnicos.	Realiza una caracterización del grupo de familias o cuidadores, de las niñas y de los niños, las mujeres gestantes y las madres lactantes en la que se tienen en cuenta las redes familiares y sociales, aspectos culturales, del contexto y étnicos.
2	Verifica la existencia del registro civil de las niñas y los niños. En los casos de no contarse, orienta y hace seguimiento a la familia o cuidadores, y adelanta acciones ante la autoridad competente, según corresponda.	Verifica la existencia del registro civil de las niñas y los niños, y del documento de identidad de las mujeres gestantes y las madres lactantes. En los casos de no contarse, orienta y hace seguimiento a la familia o cuidadores, la mujer gestante o la madre lactante, y adelanta acciones ante la autoridad competente, según corresponda.
3	Conoce e informa a las familias o cuidadores sobre los servicios institucionales a los cuales pueden acceder ante situaciones de amenaza y/o vulneración de los derechos de las niñas y los niños.	Conoce e informa a las familias o cuidadores sobre los servicios institucionales a los cuales pueden acceder ante situaciones de amenaza y/o vulneración de los derechos de las niñas y los niños, y de las mujeres gestantes y las madres lactantes
4	Adelanta acciones y participa en los espacios de articulación interinstitucional que promueven el desarrollo integral de las niñas y los niños de primera infancia.	Adelanta acciones y/ participa en los espacios de articulación interinstitucional que promueven el desarrollo integral de las niñas y los niños de primera infancia, las mujeres gestantes y las madres lactantes.
5	Documenta e implementa un pacto de convivencia bajo principios de inclusión, equidad y respeto, con la participación de las niñas y los niños, sus familias o cuidadores y el talento humano del CDI.	Documenta e implementa un pacto de convivencia bajo principios de inclusión, equidad y respeto, con la participación de las niñas y los niños, sus familias o cuidadores, las mujeres gestantes y las madres lactantes, y el talento humano de la modalidad.
6	Planea e implementa procesos formativos para las familias y cuidadores, que respondan a sus necesidades, intereses, características y prácticas culturales, y que apunten a la promoción del desarrollo infantil y la garantía de los derechos de las niñas y los niños en primera infancia. *Nota: Entre las temáticas contempladas en los procesos de formación se plantean las siguientes: -- Crecimiento y desarrollo infantil -- Participación infantil -- Derechos de las niñas y los niños	Elabora e implementa un plan de formación y acompañamiento a familias o cuidadores, mujeres gestantes y madres lactantes que responde a sus necesidades, intereses y características, para fortalecer las prácticas de cuidado y crianza de niñas y niños, de manera que se promueva su desarrollo integral. *Nota: Entre las temáticas contempladas en los procesos de formación se plantean las siguientes: -- Crecimiento y desarrollo infantil -- Participación infantil -- Derechos de las niñas y los niños

	-- Contenidos que orienten la comprensión del proceso de desarrollo de los niños y niñas con discapacidad y en diferentes situaciones de vulneración. -- Fortalecimiento de vínculos afectivos -- Rutas de atención ante situaciones de vulneración de derechos -- Prevención, detección, manejo de las enfermedades prevalentes -- Estilos de vida saludable (nutrición, actividad física, hábitos de higiene y autocuidado, desarrollo de habilidades sociales) -- Lactancia materna	-- Contenidos que orienten la comprensión del proceso de desarrollo de los niños y niñas con discapacidad y en diferentes situaciones de vulneración. -- Fortalecimiento de vínculos afectivos -- Rutas de atención ante situaciones de vulneración de derechos -- Prevención, detección y manejo de las enfermedades prevalentes – - Estilos de vida saludable (nutrición, actividad física, hábitos de higiene y autocuidado, desarrollo de habilidades sociales) -- Lactancia materna
7	No aplica para la modalidad de educación inicial institucional - CDI.	Planea, desarrolla y hace seguimiento a los encuentros en el hogar, con cada una de las familias y de acuerdo con la caracterización realizada en el estándar 1.
COMPONENTE SALUD Y NUTRICIÓN		
8	Verifica la existencia del soporte de afiliación de las niñas y los niños al Sistema General de Seguridad Social en Salud (SGSSS). En los casos de no contarse, orienta y hace seguimiento a la familia o cuidadores y adelanta acciones ante la autoridad competente, según corresponda.	Verifica la existencia del soporte de afiliación de las niñas, los niños, las mujeres gestantes y las madres lactantes al Sistema General de Seguridad Social en Salud (SGSSS). En los casos de no contarse, orienta y hace seguimiento a la familia o cuidadores y adelanta acciones ante la autoridad competente, según corresponda.
9	Implementa estrategias para la promoción de la práctica de la lactancia materna, en forma exclusiva en niñas y niños menores de seis meses de edad y en forma complementaria de los seis meses a los dos años y más, con el talento humano de la modalidad, las familias o cuidadores.	Implementa estrategias para la promoción de la práctica de la lactancia materna, en forma exclusiva para niñas y niños menores de seis meses de edad y en forma complementaria de los seis meses a los dos años y más, con el talento humano de la modalidad, las familias o cuidadores, las mujeres gestantes y las madres lactantes.
10	Promueve y verifica periódicamente* la asistencia de las niñas y los niños a la consulta de crecimiento y desarrollo (valoración nutricional, física y del desarrollo). En los casos en los que no hay inscripción o asistencia, orienta y hace seguimiento a la familia o cuidadores y adelanta acciones ante la autoridad competente, según corresponda. *Nota: La verificación se debe hacer de acuerdo con la frecuencia de consultas estipulada en la norma técnica vigente del Ministerio de Salud y Protección Social.	Promueve y verifica periódicamente* la asistencia de las niñas y los niños a la consulta de crecimiento y desarrollo (valoración nutricional, física y del desarrollo). En los casos en los que no hay inscripción o asistencia, orienta y hace seguimiento a la familia o cuidadores y adelanta acciones ante la autoridad competente, según corresponda. *Nota: La verificación se debe hacer de acuerdo con la frecuencia de consultas estipulada en la norma técnica vigente del Ministerio de Salud y Protección Social.
11	No aplica para la modalidad de educación inicial institucional - CDI.	Adelanta las acciones para la promoción de la asistencia a controles prenatales de las mujeres gestantes. En los casos de no contar con los controles, orienta y hace seguimiento a la mujer gestante o adelanta acciones ante la autoridad competente, según corresponda.
12	Implementa acciones para la promoción de la vacunación de las niñas y los niños y verifica periódicamente* el soporte de vacunación de acuerdo con la edad. En los casos en los que el esquema se encuentre incompleto, orienta y hace seguimiento a la familia o cuidadores, y adelanta acciones ante la autoridad competente, según corresponda.	Implementa acciones para la promoción de la vacunación de las niñas, los niños, las mujeres gestantes o las madres lactantes, y verifica periódicamente* el soporte de vacunación de acuerdo con la edad. En los casos en los que el esquema se encuentre incompleto, orienta y hace seguimiento a la familia o

	*Nota: La verificación se debe hacer de acuerdo con el esquema de vacunación vigente del Ministerio de Salud y Protección Social.	cuidadores, la mujer gestante y la madre lactante y adelanta acciones ante la autoridad competente, según corresponda. *Nota: La verificación se debe hacer de acuerdo con el esquema de vacunación vigente del Ministerio de Salud y Protección Social.
13	Implementa acciones encaminadas a la prevalencia, y detección oportuna de la presencia de las enfermedades prevalentes en la infancia y el manejo adecuado de las mismas, con el talento humano de la modalidad, la familia o cuidadores.	Implementa acciones encaminadas a la prevención, detección oportuna de la presencia de las enfermedades prevalentes en la infancia y el manejo adecuado de las mismas, con el talento humano de la modalidad, la familia o cuidadores, las mujeres gestantes y las madres lactantes.
14	Cuenta con un protocolo estandarizado para la identificación y el manejo oportuno y adecuado de los casos que se presenten en relación con la aparición de brotes y enfermedades inmunoprevenibles, con el propósito de disminuir o evitar el riesgo.	Cuenta con un protocolo estandarizado para la identificación y el manejo oportuno y adecuado de los casos que se presenten en relación con la aparición de brotes y enfermedades inmunoprevenibles, con el propósito de disminuir o evitar el riesgo.
15	Cuenta con un protocolo estandarizado para los casos en que se requiera realizar la administración de medicamentos dentro de las instalaciones del CDI. Este protocolo solo aplicará para medicamentos con prescripción médica que pueden ser de manejo domiciliario y cuya primera dosis haya sido suministrada en el hogar de la niña o el niño. En ningún caso se administrarán medicamentos de uso institucional o de administración parenteral.	No aplica para la modalidad de educación inicial familiar.
16	Elabora y aplica una minuta patrón, con enfoque diferencial, donde se defina el valor calórico total por grupo edad, de acuerdo con el horario de atención y los tiempos de comida a ofrecer, grupo de alimentos, peso neto, porción casera o servida, aporte en calorías y nutrientes, e identificación del profesional en nutrición y dietética responsable del análisis. Nota: Ver Tabla 1. Distribución de alimentos según jornadas de atención en la modalidad institucional-CDI y Tabla 2. Recomendaciones de consumo diario de calorías y nutrientes para la población colombiana ICBF 1992. Por cada grupo de edad y con enfoque diferencial de acuerdo con los documentos del ICBF. (Ver tablas y nota)	Cumple con la entrega de los paquetes alimentarios y los refrigerios a los usuarios de la modalidad, según la minuta patrón establecida, que aporta el 70% de las recomendaciones diarias de calorías y nutrientes para la población colombiana. Nota: Ver Tabla 2. Recomendaciones de consumo diario de calorías y nutrientes para la población colombiana ICBF 1992. Por cada grupo de edad y con enfoque diferencial de acuerdo con los documentos del ICBF. (Ver tablas y nota)
17	Elabora y cumple con una derivación y ciclo de menús, según las recomendaciones de consumo diario de calorías y nutrientes para la población colombiana dadas por el ICBF, de acuerdo con la minuta patrón establecida por grupo de edad, los tiempos de comida y calidad organoléptica de los alimentos servidos (temperatura, presentación, color, sabor, textura, etc.), e identificación del profesional en nutrición y dietética responsable del análisis.	No Aplica para la modalidad de educación inicial familiar.
18	Realiza la valoración nutricional cada tres meses para las niñas y los niños atendidos en el CDI. En los casos en los que se detecten signos de malnutrición, activa la ruta de remisión, cumple con las recomendaciones necesarias para tratar casos o dietas especiales, y orienta y hace seguimiento a las familias o cuidadores.	Realiza la valoración nutricional cada tres meses para las niñas y los niños y el control de ganancia de peso de las mujeres gestantes y las madres lactantes atendidas en la modalidad. En los casos en los que se detecten signos de malnutrición, activa la ruta de remisión, orienta y hace seguimiento a la familia o cuidadores, a las mujeres gestantes y a las madres lactantes.

19	Da a conocer a las familias, cuidadores, mujeres gestantes y madres lactantes los programas de suplementación con micronutrientes desarrollados por el sector salud.	Da a conocer a las familias, cuidadores, mujeres gestantes y madres lactantes los programas de suplementación con micronutrientes desarrollados por el sector salud.
20	Cuenta con acta de visita o con concepto higiénicosanitario favorable, vigente, según corresponda, emitido por la autoridad sanitaria competente.	No aplica para la modalidad de educación inicial familiar.
21	Documenta y aplica las buenas prácticas de manufacturación (BPM), de acuerdo con la normatividad vigente y los procesos que apliquen: compra, transporte, recibo, almacenamiento, preparación, servido o distribución de alimentos; esto para los casos en que se suministra de forma directa la alimentación o para cuando se hace a través de terceros. *Nota: en el caso de grupos étnicos las autoridades y organizaciones del área de la salud definirán los requisitos para que las prácticas de manipulación se den en condiciones inocuas.	Documenta y aplica las buenas prácticas de manufactura (BPM), de acuerdo con la normatividad vigente y los procesos que apliquen: compra, transporte, recibo, almacenamiento, preparación, servido o distribución de alimentos; esto para los casos en que se suministra la alimentación de forma directa o para cuando se hace a través de terceros. *Nota: en el caso de grupos étnicos las autoridades y organizaciones del área de la salud definirán los requisitos para que las prácticas de manipulación se den en condiciones inocuas.
22	Elabora, implementa y actualiza, de acuerdo con la norma que lo regula, el plan de saneamiento básico con sus componentes: limpieza y desinfección, manejo de residuos sólidos y líquidos, abastecimiento de agua potable y control de plagas y vectores.	Los espacios donde se desarrollan los encuentros grupales están limpios y con ausencia de basura o desperdicios, plagas y vectores y olores desagradables o fuertes.
23	Para el caso en el cual el servicio de alimentos se preste a través de un tercero, verificar que la entidad que suministra los alimentos cuente con acta de visita o concepto higiénico-sanitario favorable y vigente emitido por la autoridad competente y cumpla con la minuta patrón y ciclo de menús.	Para el caso en el cual el servicio de alimentos se preste a través de un tercero verificar que la entidad que suministra los alimentos cuente con acta de visita o concepto higiénico-sanitario favorable y vigente emitido por la autoridad competente y cumpla con la minuta patrón
COMPONENTE PROCESO PEDAGÓGICO		
24	Cuenta con un proyecto pedagógico coherente con las disposiciones legales vigentes, los fundamentos técnicos, políticos y de gestión de la atención integral, las orientaciones pedagógicas nacionales y territoriales de educación inicial, que responda a la realidad sociocultural y a las particularidades de las niñas, los niños y sus familias o cuidadores.	Cuenta con un proyecto pedagógico coherente con las disposiciones legales vigentes, los fundamentos técnicos, políticos y de gestión de la atención integral, las orientaciones pedagógicas nacionales y territoriales de educación inicial, que responda a la realidad sociocultural y a las particularidades de las niñas, los niños, sus familias, cuidadores, mujeres gestantes y madres lactantes.
25	Planea, implementa y hace seguimiento a las acciones pedagógicas y de cuidado, llevadas a cabo con las niñas y los niños, orientadas a la promoción del desarrollo infantil, en coherencia con su proyecto pedagógico, los fundamentos técnicos, políticos y de gestión de la atención integral y las orientaciones pedagógicas nacionales y territoriales de educación inicial.	Planea, implementa y hace seguimiento a las acciones pedagógicas y de cuidado llevadas a cabo con las niñas y los niños, orientadas a la promoción del desarrollo infantil, en coherencia con su proyecto pedagógico, los fundamentos técnicos, políticos y de gestión de la atención integral y las orientaciones pedagógicas nacionales y territoriales de educación inicial.
26	Implementa acciones de cuidado con las niñas y los niños, que promueven el bienestar, la seguridad y el buen trato.	Implementa acciones de cuidado con las niñas y los niños, que promueven el bienestar, la seguridad y el buen trato.
27	Dispone de ambientes enriquecidos para el desarrollo de experiencias pedagógicas intencionadas que promuevan el desarrollo integral de las niñas y los niños, en coherencia con los fundamentos técnicos, políticos y de gestión	Organiza y estructura ambientes pedagógicos para el desarrollo de experiencias pedagógicas intencionadas con las niñas, los niños, sus familias o cuidadores, las mujeres gestantes y las madres lactantes, de acuerdo con sus características y las condiciones de espacio donde se lleve a cabo el encuentro

	de la atención integral y las orientaciones pedagógicas nacionales y territoriales de educación inicial.	grupal, así como con los fundamentos técnicos, políticos y de gestión de la atención integral y las orientaciones pedagógicas nacionales y territoriales de educación inicial.
28	Realiza seguimiento a cada niña y a cada niño, a partir del reconocimiento de sus capacidades, la identificación de sus dificultades y el acompañamiento sensible a su proceso de crecimiento, aprendizaje y desarrollo, para retroalimentar las acciones pedagógicas y socializarlas periódicamente con las familias o cuidadores	Realiza seguimiento a cada niña y a cada niño a partir del reconocimiento de sus capacidades, la identificación de sus dificultades y el acompañamiento sensible a su proceso de crecimiento, aprendizaje y desarrollo, para retroalimentar las acciones pedagógicas y socializarlas periódicamente con las familias o cuidadores.
29	Desarrolla encuentros periódicos para la reflexión sobre el quehacer pedagógico, donde maestras y maestros, auxiliares pedagógicos y demás equipo interdisciplinario retroalimentan y fortalecen su trabajo en relación con las niñas, los niños y sus familias o cuidadores.	Desarrolla encuentros periódicos para la reflexión sobre el quehacer pedagógico y educativo, donde maestras y maestros, agentes educativos, auxiliares pedagógicos y demás equipo interdisciplinario retroalimentan y fortalecen su trabajo en relación con las niñas, los niños, sus familias o cuidadores, las mujeres gestantes y las madres lactantes.
COMPONENTE TALENTO HUMANO		
30	Cumple con los perfiles del talento humano que se requieren para la atención de las niñas y los niños, con un enfoque diferencial, de acuerdo con la Tabla 3. Perfiles de cargos. (Ver tabla y notas del estándar).	Cumple con los perfiles del talento humano que se requieren para la atención de las niñas, los niños y sus familias o cuidadores, las mujeres gestantes y las madres lactantes; con un enfoque diferencial, de acuerdo con la Tabla 3. Perfiles de cargos. (Ver tabla y notas del estándar).
31	Cumple con el número de personas requeridas para asegurar la atención integral según el número total de niñas y niños, de acuerdo con lo establecido en la Tabla 4. Proporción de personas adultas/niñas y niños para la modalidad institucional. (Ver tabla y notas del estándar).	Cumple con el número de personas requeridas para asegurar la atención integral según el número total de niñas y niños, familias o cuidadores, mujeres gestantes y madres lactantes, de acuerdo con lo establecido en la Tabla 5. Proporción y dedicación horaria del talento humano para la modalidad familiar. (Ver tabla y notas del estándar).
32	Implementa o gestiona y hace seguimiento al plan sobre cualificación del talento humano, de acuerdo con la oferta territorial - sectorial y lo establecido en la Tabla 6. Cualificación del talento humano. (Ver tabla y nota del estándar).	Implementa o gestiona y hace seguimiento al plan de cualificación del talento humano, de acuerdo con la oferta territorial – sectorial y lo establecido en la Tabla 6. Cualificación del talento humano. (Ver tabla y nota del estándar).
33	Documenta e implementa un proceso de selección, inducción, bienestar y evaluación del desempeño del talento humano, de acuerdo con el perfil, el cargo a desempeñar y las particularidades culturales y étnicas de la población.	Documenta e implementa un proceso de selección, inducción, bienestar y evaluación del desempeño del talento humano, de acuerdo con el perfil, el cargo a desempeñar y las particularidades culturales y étnicas de la población.
COMPONENTE AMBIENTES EDUCATIVOS Y PROTECTORES		
34	Cuenta con una infraestructura física ubicada fuera de zonas de riesgo por inundación o remoción en masa no mitigable, fuera de entornos contaminantes, redes de alta tensión, vías de alto tráfico, rondas hidráulicas, rellenos sanitarios o botaderos, cercanías de batallones y campos de minas antipersonales. *Nota: Las distancias de aislamientos a cualquiera de estos elementos, serán definidos por la norma urbanística establecida por el documento de	Los espacios físicos en donde se llevan a cabo los encuentros grupales están ubicados fuera de zonas de riesgo por inundación o remoción en masa no mitigable, fuera de entornos contaminantes, redes de alta tensión, vías de alto tráfico, rondas hidráulicas, rellenos sanitarios o botaderos, cercanías de batallones y campos de minas antipersonales.

	planeamiento vigente de cada municipio o ciudad, expedida por las respectivas secretarías de planeación o por la autoridad ambiental correspondiente.	
35	Cuenta con concepto de uso del suelo permitido o compatible para jardín infantil o centro de desarrollo infantil o institución educativa.	No aplica para la modalidad de educación inicial familiar.
36	Para inmuebles construidos a partir del año 2011, cuenta con licencia de construcción expedida para su funcionamiento. Para inmuebles construidos antes del 2011; cuenta con un certificado expedido por la Secretaría de Planeación de la entidad territorial o quien haga sus veces, que evidencie que la infraestructura es apta para su funcionamiento.	No aplica para la modalidad de educación inicial familiar.
37	Realiza la adecuación de espacios que posibiliten la accesibilidad y movilidad de las niñas y los niños con discapacidad de acuerdo con la normatividad vigente. *Nota: Aplica para construcciones cuyo diseño fue inicialmente proyectado para el uso específico de jardín infantil o CDI. Para construcciones ya existentes, se requiere contemplar un modelo de operación alternativo o adecuaciones al inmueble que garanticen la accesibilidad y movilidad de las niñas y los niños con discapacidad.	No aplica para la modalidad de educación inicial familiar.
38	Cumple con las condiciones de seguridad del inmueble con relación a los elementos de la infraestructura señalados en la Tabla 7. Condiciones de seguridad del inmueble. (Ver tabla del estándar).	Los espacios donde se desarrollan los encuentros grupales cumplen con las condiciones de seguridad de acuerdo con las particularidades del espacio, señaladas en la Tabla 7. Condiciones de seguridad del espacio. (Ver tabla del estándar).
39	Dispone de agua potable, energía eléctrica, manejo de aguas residuales, sistema de recolección de residuos sólidos y algún medio de comunicación de acuerdo con la oferta de servicios públicos, sistemas o dispositivos existentes en la entidad territorial.	Los espacios físicos en donde se llevan cabo los encuentros grupales disponen de agua potable, manejo de aguas residuales, sistema de recolección de residuos sólidos y algún medio de comunicación de acuerdo con la oferta de servicios públicos, sistemas o dispositivos existentes en la entidad territorial.
40	Cuenta con un inmueble que cumple con las condiciones de la planta física establecidas en la Tabla 8. Especificaciones para las áreas educativas, recreativa, administrativa y de servicios. Dichas especificaciones tendrán en cuenta los espacios diferentes y particulares según las características étnicas y culturales de la población atendida. (Ver tabla).	Los espacios donde se desarrollan los encuentros grupales cumplen con las condiciones siguientes: --Ventilación natural. --Iluminación apropiada: En lo posible debe contar con mayor iluminación natural que artificial. --Capacidad de uno punto tres (1.3) metros cuadrados por persona. --Condiciones físicas de infraestructura: Ausencia de fisuras, grietas, goteras y humedad (cuando aplique). --Acceso a servicio sanitario.
41	Documenta e implementa un protocolo para el control de riesgos y el manejo de accidentes o situaciones que afecten la vida o integridad de las niñas y los niños durante las diferentes actividades de ingreso, salida y durante la permanencia al interior de la institución y en aquellas que impliquen desplazamientos fuera del mismo.	Documenta e implementa un protocolo para el control de riesgos y el manejo de accidentes o situaciones que puedan afectar la vida e integridad de las niñas y los niños en el espacio de encuentro grupal y en aquellos que impliquen desplazamientos fuera del mismo.

42	Documenta e implementa un protocolo para la identificación de los casos en donde se presentan posibles señales de vulneración de derechos y activa la ruta de articulación interinstitucional ante las autoridades competentes.	Documenta e implementa un protocolo para la identificación de los casos en donde se presentan posibles señales de vulneración de derechos y activa la ruta de articulación interinstitucional ante las autoridades competentes.
43	Realiza el registro de novedades de las niñas y los niños, así como de las acciones emprendidas y el seguimiento a las mismas.	Realiza el registro de novedades de las niñas, de los niños, de las mujeres gestantes y de las madres lactantes, así como de las acciones emprendidas y el seguimiento frente a las mismas.
44	Adelanta las gestiones necesarias para que las niñas y los niños cuenten con una póliza de seguro contra accidentes.	No aplica para la modalidad de educación inicial familiar.
45	Documenta, socializa e implementa el plan de emergencia de acuerdo con la normatividad vigente, donde se contemplan aspectos como: plano de evacuación, sistema de alarmas, señalización informativa y de emergencia, directorio de emergencias, brigada de emergencia, realización de simulacros y sistemas de apoyo para la población con discapacidad.	Documenta, socializa e implementa el plan de emergencia de acuerdo con la normatividad vigente, donde se contemplan aspectos como: plano de evacuación, señalización informativa y de emergencia, directorio de emergencias, brigada de emergencia, realización de simulacros y sistemas de apoyo para la población con discapacidad. Nota: Este plan de emergencia contemplará los aspectos que apliquen de acuerdo con el lugar y los riesgos identificados en el mismo.
46	Dispone de muebles, enseres y material didáctico acorde con las necesidades de desarrollo integral y con las características de las niñas y los niños, con el contexto sociocultural y con el proyecto pedagógico; que cumplan con condiciones de seguridad y salubridad, y que sean suficientes de acuerdo con el grupo de atención. Nota: La modalidad establece e implementa un mecanismo de reposición periódica para garantizar condiciones de buena calidad.	Dispone de muebles, elementos y material didáctico pertinente para las necesidades de desarrollo integral de la población atendida y el contexto sociocultural, que cumplan con condiciones de seguridad y salubridad, y que sean suficientes de acuerdo con el grupo de atención, así como para el desarrollo de las actividades administrativas. Nota: La modalidad establece e implementa un mecanismo de reposición periódica para garantizar condiciones de buena calidad.
47	Cuenta con los muebles, enseres, materiales y menaje necesarios para realizar las labores administrativas, del servicio de alimentación y servicios generales. Nota: El CDI establece e implementa un mecanismo de reposición periódica para garantizar condiciones de buena calidad.	No aplica para la modalidad de educación inicial familiar.
48	Cuenta con botiquines que cumplen con los criterios de proporción de niñas y niños y de dotación Proporción: - 1 a 299 / un (1) botiquín fijo y uno (1) portátil. - De 300 en adelante / un (1) botiquín fijo y dos (2) portátiles. Dotación: Elementos de curación: gasas (1 caja), solución desinfectante, suero fisiológico o agua estéril, microporo de 1/2 y 1 pulgada, copitos, guantes desechables (2 unidades). Elementos de inmovilización: un rollo de esparadrapo de tela de 2 pulgadas de ancho, inmovilizadores de miembros superiores e inferiores, inmovilizador de cuello, vendajes elásticos de 2, 3 y 4 pulgadas de ancho y bajalenguas de madera (10 unidades). Otros: suero oral, algodón (1pte.), tijeras, un frasco de jabón antiséptico, linterna con pilas, curas (20 unidades), libreta y lápiz, jeringas con aguja, manual de primeros auxilios y termómetro.	Cuenta con un (1) botiquín portátil durante el encuentro grupal, que contiene la siguiente dotación: Elementos de curación: gasas (1 caja), solución desinfectante, suero fisiológico o agua estéril, microporo de 1/2 y 1 pulgada, copitos, guantes desechables (2 unidades). Elementos de inmovilización: un rollo de esparadrapo de tela de 2 pulgadas de ancho, inmovilizadores de miembros superiores e inferiores, inmovilizador de cuello, vendajes elásticos de 2, 3 y 4 pulgadas de ancho y bajalenguas de madera (10 unidades). Otros: suero oral, algodón (1pte.), tijeras, un frasco de jabón antiséptico, linterna con pilas, curas (20 unidades), libreta y lápiz, jeringas con aguja, manual de primeros auxilios y termómetro. *Nota: No pueden incluirse medicamentos para ser suministrados a las niñas y los niños, los elementos deben estar vigentes, visibilizar su fecha de vencimiento y estar fuera del alcance de las niñas y los niños.

	*Nota: No pueden incluirse medicamentos para ser suministrados a las niñas y los niños, los elementos deben estar vigentes, visibilizar su fecha de vencimiento y estar fuera del alcance de las niñas y los niños.	
49	En caso de contar con piscina acuática o hacer uso de ella a través de un tercero, cuenta con certificado de cumplimiento de las normas de seguridad reglamentarias para su uso, establecidas en la Ley 1209 de 2008.	En caso de hacer uso de piscina acuática a través de un tercero, cuenta con certificado de cumplimiento de las normas de seguridad reglamentarias para su uso, establecidas en la Ley 1209 de 2008.
50	En caso de contar con servicio de transporte o hacer uso de este a través de un tercero, cumple con la normatividad que lo regula, Decreto 0048 de 2013 e implementa protocolos de seguridad e higiene para dicho servicio.	En caso de hacer uso de servicio de transporte a través de un tercero, cumple con la normatividad que lo regula, Decreto 0048 de 2013 e implementa protocolos de seguridad e higiene para dicho servicio.
COMPONENTE PROCESO ADMINISTRATIVO Y DE GESTIÓN		
51	Documenta las estrategias organizacionales que le dan identidad al CDI.	Documenta las estrategias organizacionales que le dan identidad a la modalidad.
52	Documenta las estrategias organizacionales que le dan identidad a la modalidad.	Vincula al talento humano bajo una modalidad de contratación legal vigente, que cumpla con las formalidades plenas según lo estipulado por la ley laboral y civil.
53	Documenta e implementa, de acuerdo con las orientaciones vigentes, la gestión documental de la información sobre las niñas, los niños, sus familias o cuidadores, el talento humano y la gestión administrativa y financiera del CDI.	Documenta e implementa, de acuerdo con las orientaciones vigentes, la gestión documental de la información sobre las niñas, los niños, sus familias o cuidadores, las mujeres gestantes, las madres lactantes, el talento humano y la gestión administrativa y financiera de la modalidad.
54	Registra y actualiza la información de las niñas, los niños, sus familias o cuidadores, y el talento humano, a través de los mecanismos que definan las entidades competentes.	Registra y actualiza la información de las niñas, los niños, sus familias o cuidadores, las mujeres gestantes, las madres lactantes y el talento humano, a través de los mecanismos que definan las entidades competentes.
55	Cuenta con la información de los padres, las madres o los adultos responsables de las niñas y los niños, en un directorio completo y actualizado.	Cuenta con la información de los padres, las madres o los adultos responsables de las niñas y los niños, las gestantes y las lactantes, en un directorio completo y actualizado.
56	Cuenta con un mecanismo que permita registrar, analizar y tramitar las sugerencias, quejas y reclamos, y generar las acciones pertinentes.	Cuenta con un mecanismo que permita registrar, analizar y tramitar las sugerencias, quejas y reclamos, y generar las acciones pertinentes.
57	Elabora un presupuesto de ingresos y gastos que le permita mantener el equilibrio financiero para la prestación del servicio.	Elabora un presupuesto de ingresos y gastos que le permita mantener el equilibrio financiero para la prestación del servicio.
58	Cumple con los requisitos de ley establecidos para la contabilidad, según el tipo de sociedad o empresa.	Cumple con los requisitos de ley establecidos para la contabilidad, según el tipo de sociedad o empresa.
59	Define, documenta e implementa procesos de evaluación de gestión de resultados y de satisfacción del servicio en cada uno de los componentes de calidad de la modalidad, y a partir de ello, implementa las acciones de mejora correspondientes.	Define, documenta e implementa procesos de evaluación de gestión, de resultados, y de satisfacción del servicio en cada uno de los componentes de calidad de la modalidad, y a partir de ello, implementa las acciones de mejora correspondientes.

Fuente: Colombia (2014c).

La elaboración de los estándares, en el marco de la definición de los referentes técnicos de calidad para una atención integral de la Primera Infancia, fue conducida por el MEN. Se realizó en base a un proceso de construcción colectiva que convocó la participación de diversos actores y en dos momentos principales. En primera instancia, se generó una mesa técnica de carácter permanente, en el marco de la Comisión Intersectorial de Primera Infancia. En esta ocasión se definieron cada uno de los componentes y estándares, diferenciados por modalidad. En segundo lugar, se realizaron encuentros de validación de los productos de la fase anterior. Este proceso se llevó a cabo en 15 entidades territoriales, con una participación de alrededor de 544 actores. Entre estos se cuentan: prestadores del servicio, educadores, madres comunitarias, profesionales del área de la salud, profesionales de los equipos psicosociales, y aquellas personas vinculadas directa o indirectamente a la Primera Infancia (Colombia, 2014c).

3. Modelo de aseguramiento de la calidad

3.1. Visión global del Sistema de Aseguramiento de la Calidad

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Prestación del Servicio de Atención Integral a la Primera Infancia (SACPI) surge el año 2010 en el marco de la Estrategia de Cero a Siempre (Colombia, 2010). Su diseño fue liderado por el Ministerio de Educación Nacional.

El proceso de construcción del SACPI incluyó diversas etapas sucesivas y la participación de variados actores e instituciones. Primero, se constituyó una Mesa Intersectorial, con representación del Departamento de Planeación Nacional, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el Ministerio de la Protección Social y el Ministerio de Educación Nacional, con el acompañamiento de la Secretaría Distrital de Integración Social. Segundo, se diseñó la matriz del SACPI, proceso a cargo del Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación (INCONTEC) y del Instituto Nacional de Consultoría en Calidad (INALCEC), apoyados por la Mesa Intersectorial. Tercero, se diseñaron: (1) el marco normativo, (2) el modelo de inversión (3) los procesos de registro, vigilancia y acompañamiento; bajo la responsabilidad de ICONTEC, INALCEC, con apoyo de la Mesa Intersectorial. Cuarto, se validó la propuesta del SACPI en diversas ciudades, convocando la participación de múltiples agentes educativos, tales como: padres y madres de familia, cuidadores, educadores, psicólogos, académicos, nutricionistas y otros actores públicos vinculados a la primera infancia. Quinto, se llevaron a cabo conversatorios con expertos internacionales en sistemas de evaluación y aseguramiento de la calidad. Sexto, se realizó un Taller con delegados de Primera Infancia de cinco regiones del país, cuyo propósito fue validar el diseño SACPI. Por último, se realizó un proceso de pilotaje en cinco regiones, tanto en la modalidad institucional como modalidad familiar. Este pilotaje incluyó una primera fase de capacitación, que tuvo por objetivo dar a conocer los procedimientos y fines del sistema. Una segunda fase del pilotaje, de autoevaluación, identificó las fortalezas y debilidades de los servicios a partir de los estándares de calidad. Como tercera fase del pilotaje, se condujo una validación externa a cargo de profesionales de apoyo, con el fin de triangular la información recogida mediante la autoevaluación. La última fase del pilotaje, contempló la

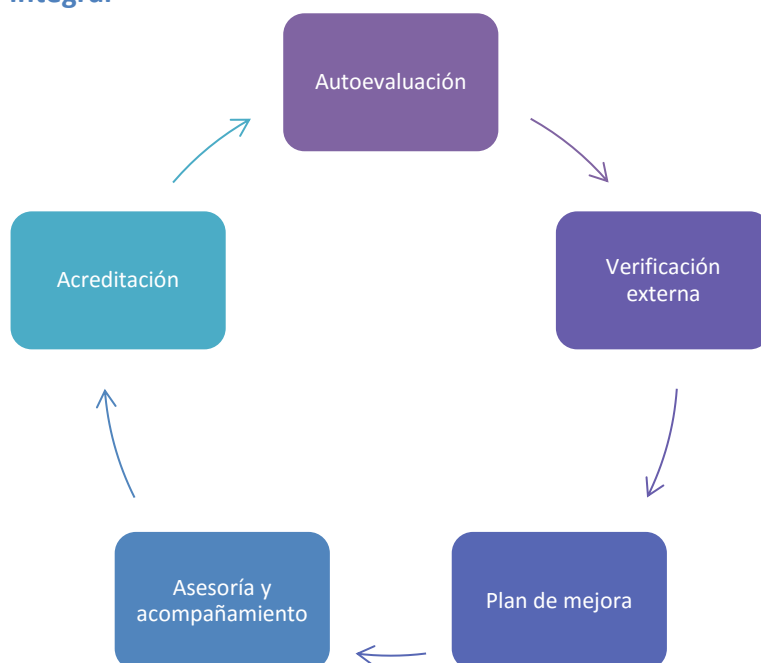
elaboración de un plan de mejoramiento producto del consenso entre la autoevaluación y la evaluación externa. Este plan es el que guía el acompañamiento, inspección y vigilancia del servicio.

El proceso de construcción del SACPI descrito anteriormente, se llevó cabo tomando en consideración los siguientes tres principios: (1) progresividad, reconoce la necesidad de avanzar hacia un servicio de calidad de manera gradual; (2) flexibilidad, responde al requerimiento de considerar los contextos al evaluar la calidad mediante la aplicación de estándares; y, (3) obligatoriedad, indica que el cumplimiento de los estándares no es discrecional. Cabe enfatizar que la aplicación del SACPI tiene un carácter obligatorio para la oferta oficial que opera al alero de la Estrategia de Cero a Siempre. Actualmente, la implementación del SACPI se encuentra en proceso, puesto que es un objetivo a largo plazo, que comprende entre los años 2013 a 2019. En el año 2016 las modalidades se encuentran participando en los procesos de autoevaluación.

3.2. Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad

Los componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad para la Primera Infancia en Colombia son: Autoevaluación, Verificación Externa, Plan de Mejora, Asesoría y Acompañamiento, y Acreditación; tal como se muestra en el diagrama 1.

Diagrama 1. Modelo de aseguramiento de la calidad para la Educación Inicial en el marco de la atención integral



Fuente: Elaboración propia en base a información del Ministerio de Educación Nacional (Colombia, 2010)

Autoevaluación

La autoevaluación consiste en un diagnóstico con el fin de identificar fortalezas y debilidades a partir de la evaluación de los estándares. Para guiar la autoevaluación el MEN proporciona documentos que forman parte de la *Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral*. Estos documentos orientadores - diferenciados por modalidad- contienen propuestas de actividades y preguntas clave para cada estándar, así como medios de verificación. A modo de ejemplo, para el estándar 28 en modalidad institucional (“Realiza seguimiento a cada niña y a cada niño a partir del reconocimiento de sus capacidades, la identificación de sus dificultades y el acompañamiento sensible a su proceso de crecimiento, aprendizaje y desarrollo, para retroalimentar las acciones pedagógicas y socializarlo periódicamente con las familias o cuidadores”) se presenta una breve descripción del estándar; luego, se ofrecen actividades que contribuyen a la evaluación de este en la institución; y por último, se sugieren medios de verificación. En otros casos, se incluyen preguntas de reflexión con el fin de visualizar la concreción del estándar en la realidad del servicio educativo. Estas mismas herramientas orientadoras se presentan para la modalidad familiar (Colombia, 2014d).

Verificación externa

La verificación externa consiste en la validación de los resultados de la autoevaluación por parte del equipo de apoyo, perteneciente a la División de Primera Infancia de los organismos territoriales correspondientes. La verificación externa se realiza a través de una visita del personal de apoyo, quienes utilizan instrumentos para evaluar el cumplimiento de los estándares, donde se registran los criterios de evaluación y los respectivos medios de verificación. Además, esta visita incluye la formulación de sugerencias para la mejora cuando es pertinente.

Cabe destacar que no se encontró información sobre la ponderación final de esta evaluación o si esta etapa del proceso conlleva consecuencias para las modalidades.

Plan de Mejora

El plan de mejora es producto de la triangulación de información entre la autoevaluación y la verificación externa. Este instrumento contiene las metas, acciones, plazos, responsables y medios de verificación; que serán útiles para guiar el acompañamiento, la inspección y vigilancia del servicio. Tanto las metas del plan como su grado de cumplimiento son informados a la comunidad educativa.

Es importante mencionar que no se encontró información acerca de los plazos que poseen las modalidades para implementar el plan. No obstante, es posible inferir que estos deberían ceñirse al plan propuesto por el organismo territorial correspondiente.

Asesoría y Acompañamiento

La asesoría y acompañamiento busca apoyar a las modalidades a superar las necesidades identificadas tanto en la autoevaluación como en el proceso de verificación externa. Los responsables de llevar a cabo este proceso son los organismos territoriales, que a través del personal de la División de Primera Infancia o de prestadores externos, monitorean y asisten

la concreción del plan de mejora. Para facilitar los procesos de asesoría y acompañamiento se cuenta con una plataforma de asistencia técnica estatal, que asiste a cada modalidad en el logro de sus compromisos. Es pertinente señalar que no se encontró información específica acerca del funcionamiento de este proceso.

Acreditación

La acreditación certifica el cumplimiento de los estándares por parte de los prestadores del servicio. Una vez que las modalidades sean acreditadas se espera contar con un registro y reconocimiento de cada uno de los servicios orientados a atender a la Primera Infancia. Es importante destacar que la fase de acreditación dentro del SACPI está planificada para ser implementada el año 2019.

4. Modelo de gestión de la calidad educativa en educación parvularia

El modelo de aseguramiento de la calidad para la Educación Inicial se encuentra articulado con otros elementos del sistema educativo, tal como se evidencia en los siguientes puntos:

En primer lugar, es posible observar que el modelo muestra una correspondencia con el concepto de calidad al que adhiere Colombia. Al igual que esta noción, el modelo es sensible a las características y los cambios de los niños y niñas, y sus entornos. Esto se evidencia, por un lado, en la baja estructuración de los estándares, que permite la contextualización a las realidades particulares; y, por otro, en el papel que el modelo otorga a los organismos territoriales, sumándolos como una entidad clave en la implementación local. A su vez, el modelo considera la evaluación no solo del entorno educativo, sino que incluye los restantes espacios en los que se desarrolla la primera infancia, tal como lo expresado en la definición de la calidad. Asimismo, tanto el modelo como la noción de calidad avanzan hacia la consideración del componente educativo y la cualificación del talento humano.

En segundo lugar, se detecta una estrecha relación entre la aproximación curricular de la atención integral y el modelo. Esto ocurre dado que ambos instrumentos nacen al alero de la Estrategia de Cero a Siempre. En este escenario, tanto el modelo como la aproximación curricular adoptada por la atención integral, comparten el énfasis en la necesidad de contextualizar la propuesta ministerial o el respecto por el principio de autonomía, la concepción de la educación inicial como un fin en sí mismo y el rol clave que juegan los agentes educativos. Además, ambos instrumentos promueven procesos participativos y democráticos para su diseño e implementación.

En tercer lugar, de manera inversa a lo explicitado en los puntos anteriores, el modelo no ha logrado articular la educación inicial en el marco de la atención integral con la oferta disponible en el nivel preescolar. Esto ocurriría por dos razones principales. Una dice relación con que ambas ofertas difieren en cuanto a sus fines: el nivel preescolar busca como propósito central la preparación de los niños y niñas para la educación básica; en cambio, la educación inicial en el marco de la atención integral es considerada principalmente un fin en sí mismo. Otra, está vinculada a la ausencia de criterios de calidad

para la evaluación del nivel preescolar. A esto se suma la desarticulación entre el modelo de aseguramiento de la calidad de la atención integral y el modelo de aseguramiento de la calidad para la educación básica. El primero se centra en la evaluación de las condiciones de la oferta, en contraste con el segundo, que se focaliza en la evaluación de los aprendizajes de los niños y niñas, a pesar que considera elementos de gestión.

Finalmente, cabe destacar que, junto con el SACPI conviven otros instrumentos de política orientados a la promoción de la calidad en el sistema educativo colombiano, tales como: evaluación docente; plan territorial de formación docente, programas de alimentación, de transporte, de apadrinamiento, entre otros. Todas estas iniciativas, se orientan a garantizar el acceso y el cuidado de los niños y niñas en el sistema educativo.

5. Lecciones, Puntos Críticos y Debates respecto al modelo

5.1. Lecciones y fortalezas

Este apartado presenta aspectos distintivos del modelo colombiano de aseguramiento de la calidad para la Educación Infantil, que robustecen esta propuesta y la convierten en un caso interesante de estudio.

Modelo de Aseguramiento de la Calidad inscrito en una Política de Estado

El reconocimiento de la atención integral para la Primera Infancia como un derecho, ha hecho que Colombia haya diseñado una política de Estado para el fortalecimiento de la Educación en este segmento. El modelo de aseguramiento de la calidad para la Educación Inicial nace al alero de esta política. Esto implica una serie de beneficios. En primer lugar, posiciona la gestión de la calidad para la Primera Infancia como una tarea ineludible que trasciende el gobierno de turno, y se enmarca en una planificación de largo plazo. En segundo lugar, se visualiza la gestión de la calidad no como una acción aislada y episódica de ciertas instituciones, sino como una labor mancomunada con carácter de obligatoriedad, con miras a disminuir las brechas de equidad y calidad. En tercer lugar, asegura un financiamiento permanente y garantiza un soporte en términos de la arquitectura institucional requerida para la implementación del modelo. En cuarto lugar, que el modelo se inserte en una política de Estado con un fin educativo y liderado por el MEN, enriquece la propuesta que existía anteriormente para la Primera Infancia, basada exclusivamente en el cuidado. Si bien el modelo de aseguramiento de la calidad para esta franja etaria mantiene altos estándares en dimensiones como salud y nutrición, incluye nuevos estándares de calidad vinculados a la propuesta pedagógica y al talento humano requerido para su implementación.

Modelo de Aseguramiento de la Calidad que considera la Educación Inicial como un fin en sí mismo

Asumir la Educación Inicial como un fin en sí mismo, por una parte, permite que el modelo de aseguramiento de la calidad se focalice en la evaluación de las condiciones de calidad específicas para este segmento, no restringiéndose a la adaptación de dimensiones y criterios provenientes del sector escolar. Esta mirada amplia sobre la gestión de la calidad en la Primera Infancia conlleva no solo poner foco en el proceso educativo dentro de un

marco institucional, sino que incluir otros espacios en los cuales transcurre el desarrollo de los niños y niñas en esta franja etaria. Esto se traduce en que el modelo de aseguramiento de la calidad reconoce la modalidad familiar como una de las ofertas para la atención integral, y vela por mantener altos estándares para este servicio. Por otra parte, considerar la educación inicial como un fin en sí mismo, exigió durante la construcción del SACPI la articulación de diferentes sectores vinculados a los distintos entornos donde se desarrolla la Primera Infancia.

Modelo de aseguramiento de la calidad con alcance nacional, de diseño participativo e implementación descentralizada

Si bien el modelo de aseguramiento de la calidad para la Primera Infancia busca que la totalidad de la oferta alcance altos estándares, al mismo tiempo valora la descentralización requerida en este proceso. En cuanto a su diseño, este fue realizado de manera participativa convocando a diferentes actores de la comunidad e incorporó estándares educativos de baja estructuración. Respecto a su implementación, el modelo otorga un papel preponderante a los organismos territoriales. No obstante, el MEN ofrece orientaciones, instrumentos y herramientas para lograr un equilibrio entre las metas de calidad definidas a nivel nacional y los objetivos particulares de cada realidad. Un ejemplo concreto son los documentos pertenecientes a la *Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral*.

La promoción de la descentralización implica no solo contar con capacidades locales, sino además con un trabajo de cooperación interinstitucional, que en Colombia aún se encuentra en proceso de engranaje (González & Hernández, 2014).

Modelo de Aseguramiento de la Calidad sensible a la situación de transición

La puesta en marcha del nuevo modelo de aseguramiento de la calidad para la Primera Infancia introduce un foco en lo educativo que no se encontraba presente en la oferta anterior, concentrada en la modalidad comunitaria. La transformación hacia un servicio centrado en lo educativo implica cambios drásticos, sin embargo, el modelo ha reconocido que esta transición debe ser gradual. Así, se han extraído los elementos de la oferta anterior que resultan pertinentes a la Estrategia de Cero a Siempre y coherentes con los recursos y capacidades disponibles para la implementación del modelo.

(Colombia) destaca la necesidad de formular e implementar políticas que reconozcan lo construido de manera dialógica en los diversos territorios. Esto significa considerar adecuadamente un equilibrio entre condiciones uniformes y diversidad de contextos; ni un estándar que homogenice, determine o prescriba, ni una generalidad que no hable del contexto (Unesco, 2016, p. 15).

Por ejemplo, en el caso de los recursos humanos, el nuevo modelo contempló la posibilidad que las madres comunitarias (modalidad comunitaria), que cumplieran con los requisitos de formación propuestos en la Estrategia, asumieran responsabilidades en las modalidades.

5.2. Debates y puntos críticos

El éxito de la implementación del modelo de aseguramiento de la calidad colombiano de la Educación Inicial, depende en parte de la superación de los siguientes puntos críticos y debates.

El modelo de aseguramiento de la calidad no cubre la totalidad de la oferta

Si el modelo de aseguramiento de la calidad tiene como propósito la mejora de la oferta educativa para la Primera Infancia es un imperativo que su alcance incluya a toda la población comprendida en la franja etaria de 0 a 5 años. Actualmente, el modelo excluye a los niños y niñas que asisten al nivel preescolar, bajo el supuesto que la calidad en este nivel será evaluada en el marco de la gestión de la escuela. Sin embargo, la realidad muestra que no existen estándares dirigidos a evaluar la calidad del prejardín, jardín y nivel transición o grado 0 en las instituciones escolares.

A su vez, el modelo descarta la evaluación de la oferta no oficial o privada. Este se dirige de manera explícita a la oferta oficial (estatal), no existiendo capacidad para hacerse cargo de la esfera privada. Si bien todos los jardines se deben regir por los referentes elaborados por el Ministerio de Educación Nacional, no hay una fiscalización para el sector. Al abarcar solo la oferta oficial, el modelo se concentra en las modalidades que atienden a sectores más pobres, aumentando la posibilidad de acentuar las brechas y las diferencias de acuerdo a los niveles socioeconómicos.

Otra exclusión del modelo de aseguramiento de la calidad son los niños y niñas con necesidades educativas especiales, afrodescendientes e indígenas; junto con ello, adolece de una perspectiva de género (González & Hernández, 2014). Específicamente, el modelo no incluye estándares y orientaciones dirigidos a evaluar la calidad de la oferta para estas poblaciones.

Falta de equilibrio entre los componentes del modelo

Como se mencionó anteriormente, el modelo de aseguramiento de la calidad para la Primera Infancia contempla 59 estándares, distribuidos en seis componentes. Los componentes con mayor representación dentro de los estándares son: Salud y Nutrición, con 16 estándares y Ambientes Educativos y protectores, con 17. En contraste, solo uno de los componentes se refiere directamente al ámbito pedagógico, mediante la definición de seis estándares. Este desbalance da cuenta de la necesidad urgente del país de atender problemáticas contextuales vinculadas a la pobreza, como las altas tasas de desnutrición y la seguridad. Es interesante destacar que Colombia decida asumir la solución de estas situaciones en el marco de la educación inicial en la atención integral. Sin embargo, si se quiere transitar hacia un fin educativo necesariamente se requiere balancear la presencia del componente pedagógico.

La cualificación del talento humano como requisito para la mejora de la calidad

Pese a que el modelo de aseguramiento de la calidad incluye el componente de talento humano y establece estándares para este, tanto para la modalidad institucional como

familiar, llama la atención que el perfil de los agentes educativos aún no alcance los criterios de calidad esperados. En el marco de la atención integral, el 32% posee formación técnica y solo el 19% cuenta con formación profesional. En el nivel preescolar, el 59% de los agentes educativos tiene un título profesional o licenciatura en educación, que representa una de las tasas más bajas de los países de la Región (Buitrago, 2015; Unesco, 2016). Esto puede deberse a que el modelo es de reciente data y se encuentra en proceso de implementación. No obstante, la baja cualificación del talento humano para el nivel de educación inicial, como señala Buitrago (2015), “pone de presente la necesidad de generar los procesos que permitan cumplir con los perfiles requeridos para asumir la labor de maestro en educación inicial consecuente a los criterios de calidad” (p. 17). Cabe señalar que el tipo de cualificación requerida es específica al contexto, tal como lo expresa la siguiente cita:

La profunda diversidad multicultural que se presenta en el país exige generar procesos de formación que preparen profesionales capaces de reconocer críticamente su contexto y emprender acciones pertinentes y consecuentes a las particularidades tanto del contexto como de las poblaciones, máxime cuando algunos programas no explicitan el tema de la diversidad (Buitrago, 2015, p. 1).

Hacerse cargo de los puntos críticos y debates explicitados en esta sección permitiría fortalecer la propuesta evaluativa de la calidad de la Educación Inicial en Colombia. Sin embargo, es necesario advertir que la implementación del SACPI se encuentra en proceso, por lo tanto, cualquier análisis no es definitivo.

6. Síntesis

Dimensión	Modelo SAC por país
Concepto de la calidad de la educación	Colombia define explícitamente calidad como: “un proceso dinámico, que se construye de manera permanente y contextualizada, dirigido a garantizar y promover el desarrollo armónico e integral de las niñas y los niños a través de acciones planificadas, continuas y permanentes encaminadas a asegurar que en cada uno de los escenarios donde son atendidos y en los que transcurre su vida, existan las condiciones humanas, materiales y sociales que lo hagan posible” (Colombia, 2014, p. 27).
Estándares de oportunidades de aprendizaje	Colombia cuenta con estándares para la atención integral diferenciados por modalidad (Institucional y Familiar). Estos se definen como referentes de calidad, expresados en amplias y genéricas afirmaciones. Se proponen 59 estándares agrupados en torno a seis componentes: Familia, Comunidad y Redes; Salud y Nutrición; Proceso Pedagógico; Talento Humano; Ambientes Educativos y protectores, Administrativo y de Gestión.
Sistemas de aseguramiento de la calidad	El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Prestación del Servicio de Atención Integral a la Primera Infancia (SACPI) de carácter obligatorio para la oferta oficial, que cuenta con cinco fases sucesivas: Autoevaluación, Verificación Externa, Plan de Mejora, Asesoría y Acompañamiento, y Acreditación. Actualmente, se encuentra en proceso de implementación que finaliza el año 2019.
Debates y lecciones aprendidas	Contribuciones del modelo de aseguramiento de la calidad colombiana para la primera infancia: (1) se inscribe en una política de Estado, (2) considera la educación inicial como un fin en sí mismo, (3) responde a un diseño nacional

	construido de forma participativa de implementación descentralizada; (4) es sensible a la situación de transición. Puntos críticos del modelo: (1) no cubre la totalidad de la oferta para la primera infancia, excluyendo nivel preescolar, oferta no oficial, población diversa; (2) falta de equilibrio entre los componentes del modelo, en desmedro del componente pedagógico; (3) la profesionalización docente como condición para la mejora de la calidad.

7. Fuentes

Bernal, R. (2014) Diagnóstico y recomendaciones para la atención de calidad a la primera infancia en Colombia. Este estudio se realizó con el apoyo financiero de la Fundación Éxito bajo la coordinación técnica de la Fundación Fedesarrollo. Cuadernos Fedesarrollo 51. Colombia: La Imprenta Editores S.A. ISBN: 978-958-58393-1-1

Buitrago, N. E. (2015). Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: COLOMBIA. Proyecto Estrategia Regional Docente OREALC/UNESCO Santiago. Recuperado de:

Centro Nacional de la Memoria Histórica de Colombia (2013) ¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/BYColombiaMemoriasGuerraDignidadAgosto2014.pdf>

Colombia (1979). Decreto Ley 2277 Estatuto Docente. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf

Colombia. (1991). Constitución Política. Recuperado de http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/colombia/colombia_constitucion_politica_1991_spa_orof.pdf

Colombia. (1994) Ley General de Educación: 115. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Colombia. (1997). Decreto 2247, por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf

Colombia (2002). Decreto Ley 1278 Estatuto de Profesionalización Docente. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-161031_archivo_3.pdf.

Colombia. (2006) Código de la Infancia y Adolescencia: Ley 1098. Recuperado de: https://www.unifr.ch/ddp1/derechopenal/legislacion/l_20101107_01.pdf

Colombia. (2010). Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Prestación del Servicio de Atención Integral a la Primera Infancia. Ponencia presentada en Primera Reunión de Países Andinos sobre Desarrollo Infantil y Evaluación de la Calidad. 28 de mayo de 2010. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Colombia. (2011a). Decreto nº 4875, por el cual se crea la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia -AIPI- y la Comisión Especial de Seguimiento para la Atención Integral a la Primera Infancia. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-177829_archivo_pdf_decreto4875.pdf

Colombia. (2011b). Encuesta Nacional de Demografía y Salud 2010. Bogotá: Profamilia. Recuperado de: <https://dhsprogram.com/pubs/pdf/FR246/FR246.pdf>

Colombia. (2013). *Estrategia de atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos políticos, técnico y de gestión*. Bogotá: CIPI. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>

Colombia. (2014a). Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia de Cero a Siempre. Informe de balance y prospectiva. Bogotá: CIPI. Recuperado de: http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Informe-final-Estrategia_de_Cero_a_Siempre-2010-2014.pdf

Colombia. (2014b) *Documento n°20: El sentido de la educación inicial*. Referentes técnicos para la Educación Inicial: Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/Documentos.aspx>

Colombia. (2014c) *Guía n° 50: Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial*. Referentes técnicos para la Educación Inicial: Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/Documentos.aspx>

Colombia. (2014d) *Guía n° 51: Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad institucional de educación inicial*. Referentes técnicos para la Educación Inicial: Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/Documentos.aspx>

Colombia. (2015). Informe de Revisión Nacional de la Educación para Todos (EPT) 2015. Bogotá. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002300/230024S.pdf>

González, M. A. & Hernández, J. A. (2014) Derecho a la Educación para La Primera Infancia en Colombia. Niños, Menores e Infancias, 8 (VIII) Instituto de Derechos de Niño. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales – UNLP. ISSN 1668 8570 / Registro DNDA en trámite.

OECD (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. OECD Publishing. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>

PNUD (2015). *Objetivos de desarrollo del Milenio Informe 2015*. Recuperado de: <http://www.co.undp.org/content/dam/colombia/docs/ODM/undp-co-odsinformedoc-2015.pdf>

UNESCO (2016). *Estrategia regional sobre docentes: Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.

Entrevistas

Nombre	Cargo	Fecha entrevista	Contacto

Valmiro Fernando Narvaez Goenaga	Académico Departamento de educación, Universidad del Norte, Colombia. Magister en educación con énfasis en educación infantil	26 de enero, 2015	valmiron@uninorte.edu.ci
Mónica Patricia Borjas	Académica Departamento de educación, Universidad del Norte, Colombia. Doctorado en diseño curricular y evaluación educativa.	23 de enero, 2015	mborjas@uninorte.edu.co
Eliana Rocío Peñaloza Suárez	Docente tiempo parcial Departamento de educación, Universidad del Norte, Colombia. Experiencia como coordinadora de calidad. Maestría en educación con énfasis cognitivo modalidad investigativa.	4 de marzo, 2015	erpenaloza@uninorte.edu.co

ANEXOS COLOMBIA

Las siguientes tablas presentan especificaciones de los estándares propuestos por Colombia para asegurar la calidad de la Educación de la Primera Infancia.

Tabla 1. Distribución de alimentos según jornada de atención en la modalidad institucional

HORARIO DE ATENCIÓN	% DE CALORÍAS Y NUTRIENTES A CUBRIR	TIEMPOS DE COMIDA
Media jornada mañana (7 a.m. – 12 m.)	60%	Desayuno 20%, Media mañana 10%, Almuerzo 30%
Jornada completa (7 a.m. – 4p.m.)	70%	Desayuno 20%, Media mañana 10%, Almuerzo 30%, Onces 10%
Media jornada mañana (12 a.m. – 4 pm.)	40%	Almuerzo 30%, Onces 10%
Tiempo extendido	100%	Desayuno 20%, Media mañana 10%, Almuerzo 30%, Onces 10%, Comida 30%

Fuente: Ministerio de Educación (2014, p. 41).

Tabla 2. Recomendaciones de consumo diario de calorías y nutrientes para la población colombiana (ICBF 1992)

EDAD	RECOMENDACIONES DE CONSUMO DIARIO DE CALORÍAS Y NUTRIENTES

Niñas y niños de 0 a 6 meses	Leche materna como alimento y bebida, a libre demanda. Cuando se ofrece fórmula infantil esta debe aportar 565 calorías con distribución porcentual de macronutrientes de: proteínas 10%, grasas 40%, carbohidratos 50%.
Niñas y niños de 6 a 8 meses	760 calorías con distribución porcentual de macronutrientes de: proteínas 10%, grasas 40%, carbohidratos 50%.
Niñas y niños de 9 a 11 meses	940 calorías con distribución porcentual de macronutrientes de: proteínas 10%, grasas 40%, carbohidratos 50%.
Niñas y niños de 1 año a 2 años 11 meses 29 días	1.150 calorías con distribución porcentual de macronutrientes de: proteínas 12%, grasas 28%, carbohidratos 60%.
Niñas y niños de 3 años a 5 años 11 meses 29 días	1.523 calorías con distribución porcentual de macronutrientes de: proteínas 12%, grasas 28%, carbohidratos 60%.

Fuente: Ministerio de Educación (2014, p. 42).

Tabla 3. Perfiles de cargo

CARGO	REQUISITOS	DESCRIPCIÓN
Coordinador(a)	Formación	Profesional en Ciencias Sociales, Humanas, de la Educación o Administrativas.
	Experiencia	Un (1) año como director, coordinador o jefe en programas o proyectos sociales para la infancia o centros educativos.
	Homologación	NA
	Habilidades	Capacidad de liderazgo, trabajo en equipo, toma de decisiones, resolución de conflictos / Habilidades comunicativas orales y escritas / Orientación al logro / Capacidad de concertación y negociación / Capacidad para establecer relaciones interpersonales asertivas /Alto grado de responsabilidad, honestidad y compromiso en el manejo de valores, procesos e información / Competencias administrativas.
Auxiliar administrativo	Formación	Técnico o tecnólogo en Ciencias Económicas o Administrativas.
	Experiencia	Un (1) año como auxiliar administrativo o contable.
	Homologación	NA
	Habilidades	Manejo de herramientas de Office / Competencias administrativas.
Maestras y maestros	Formación	Profesionales en Ciencias de la Educación en áreas relacionados con la educación infantil, o con énfasis en Educación Especial, o Psicología y Pedagogía o Psicología Educativa.
	Experiencia	NA
	Homologación	- Licenciados-as en Artes Plásticas o Musicales con experiencia directa de dos (2) años en trabajo educativo con infancia. - Licenciados en las áreas de Lingüística y Literatura con experiencia directa de dos (2) años en trabajo educativo con infancia. - Normalista Superior con un (1) año de experiencia directa en trabajo educativo con infancia y que cuente con estudios adicionales en el campo.

		- Tecnólogos en ciencias de la educación relacionadas con infancia con un (1) año de experiencia directa en trabajo educativo con infancia. PARA MODALIDADES EN TRANSICIÓN INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR - ICBF: Técnicos laborales en áreas de la Pedagogía o Desarrollo Infantil con cinco (5) años de experiencia directa en trabajo educativo con primera infancia.
	Habilidades	Capacidad de liderazgo y trabajo en equipo / Orientación al logro / Creatividad, recursividad e innovación en proceso pedagógicos / Habilidades comunicativas orales y escritas / Compromiso social y con la calidad educativa / Capacidad de trabajo con grupos heterogéneos y comunidades en contextos difíciles / Habilidades de observación / Habilidades sociales.
Auxiliar Pedagógico	Formación	Técnico laboral o bachiller.
	Experiencia	Dos (2) años de experiencia en trabajo educativo o comunitario con niños, niñas y adultos o un (1) año de experiencia en trabajo directo con primera infancia.
	Homologación	Noveno grado de educación básica y tres (3) años de experiencia en trabajo con primera infancia.
	Habilidades	Habilidades de trabajo en grupo / Creatividad y recursividad / Capacidad de organización del tiempo y del trabajo / Capacidad para establecer relaciones empáticas.
Profesional de apoyo psicosocial	Formación	Psicólogo o Trabajador Social o Psicopedagogo.
	Experiencia	Seis meses de prácticas universitarias con niños y niñas, o familia y/o comunidad.
	Homologación	- Profesional en Desarrollo Familiar, Profesional en Desarrollo Comunitario, Antropólogo, Sociólogo con un año de experiencia en intervención con familia y comunidad. - Estudiantes con el 80% de la carrera aprobada en Psicología, Psicopedagogía o Trabajo Social y encontrarse en período de práctica o elaboración de tesis, con experiencia laboral o prácticas universitarias con niños y niñas o familias.
	Habilidades	Habilidades de orientación, asesoría, e intervención de familias y grupos / Capacidad de liderazgo, trabajo en equipo, resolución de conflictos / Habilidades comunicativas orales y escritas / Capacidad de concertación y negociación / Capacidad para establecer relaciones interpersonales asertivas / Alto grado de responsabilidad en el manejo de información / Dominio conceptual y práctico sobre el desarrollo infantil / Dominio conceptual en inclusión.
Profesional de apoyo en salud	Formación	Nutricionista Dietista.
	Experiencia	Seis (6) meses de prácticas universitarias.
	Homologación	- Título profesional de Enfermería o Medicina. - Certificación de haber cursado y aprobado mínimo el 80% de Nutrición y Dietética con seis meses de prácticas universitarias. - Técnica en Auxiliar de Enfermería con seis (6) meses de prácticas universitarias.
	Habilidades	Habilidades de orientación, y asesoría de familias y grupos / Capacidad de liderazgo, trabajo en equipo / Habilidades comunicativas orales y escritas / Dominio conceptual y práctico

		en salud y nutrición / Alto grado de responsabilidad en el manejo de información.
Auxiliar de servicios generales	Formación	Básica primaria
	Experiencia	Experiencia referenciada de 6 meses en cargos similares.
	Homologación	NA
	Habilidades	Organización en el trabajo / Buenas relaciones interpersonales / Capacidad para atender indicaciones/Alfabetas.
Auxiliar de cocina	Formación	Básica primaria.
	Experiencia	Experiencia referenciada de 6 meses en cargos similares.
	Homologación	NA
	Habilidades	Organización en el trabajo / Buenas relaciones interpersonales / Capacidad para atender indicaciones/Alfabetas.

Fuente: Ministerio de Educación (2014, p. 51-54).

Notas:

- Se debe garantizar que por cada 50 niños y niñas atendidos se cuente por lo menos con un profesional en educación, el cual puede desempeñarse como coordinador o docente.
- Para las zonas geográficas en donde haya dificultad para cumplir con los perfiles de talento humano establecidos en los estándares de calidad, se solicitará a la Secretaría de Educación Municipal la homologación del perfil, en donde analizarán la situación con el fin de avalar el perfil de acuerdo con las condiciones locales, lo cual debe ser comunicado por escrito a la entidad solicitante.
- Para los casos en los que no se cuenta en los territorios con nutricionistas y se realice la homologación del perfil, las siguientes actividades deben ser elaboradas exclusivamente por el profesional de nutrición:
 - ✓ Derivación y ciclos de menús
 - ✓ Valoración nutricional
 - ✓ Diseño de contenidos de procesos de formación en nutrición.

Los profesionales homologados serán los que ejercen las labores de control antropométrico, aplicación de la minuta patrón, supervisión del servicio de alimentos y formación en los temas nutricionales.

Tabla 4. Proporción de personas adultas / niñas y niños para la modalidad institucional

Coordinador(a)	Uno (1) de tiempo completo para 200 niñas y niños que será responsable de máximo dos centros en municipios contiguos o máximo de tres sedes si quedan en el mismo municipio.
Manipulador(a) de alimentos	Uno (1) de tiempo completo por cada 50 niñas y niños, se incrementa proporcionalmente.
Auxiliar administrativo(a)	Uno (1) de tiempo completo por cada 200 niñas y niños, se incrementa proporcionalmente.
Profesional de apoyo en salud	Uno (1) de tiempo completo por cada 200 niñas y niños, se incrementa proporcionalmente.

Profesional de apoyo psicosocial	Uno (1) de tiempo completo por cada 200 niñas y niños, se incrementa proporcionalmente.
Auxiliar de servicios generales	Uno (1) de tiempo completo por cada 50 niñas y niños, se incrementa proporcionalmente.

Fuente: Ministerio de Educación (2014, p. 56).

RANGO DE EDAD	NIÑOS Y NIÑAS	DOCENTE	AUXILIAR PEDAGÓGICA
3-12 meses	10	1	1
13-23 meses	10	1	1
24-36 meses	15	1	Uno por cada 30 a 40 niños.
37-48 meses	20	1	
49-60 meses	20	1	

Fuente: Ministerio de Educación (2014, p. 56).

Tabla 5. Proporción y dedicación horaria del talento humano para la modalidad familiar

CARGO	DEDICACIÓN DE TIEMPO	DESCRIPCIÓN
Coordinador(a)	Tiempo completo	Un(a) coordinador (a) por 240 niñas y niños y 60 gestantes y lactantes.
Maestros y maestras	Tiempo completo	Un(a) maestro(a) por grupo de atención de 40 niñas y niños y 10 gestantes y lactantes.
Profesional de Atención Psicosocial	Tiempo completo	Un(a) por cada 240 niñas y niños y 60 gestantes y lactantes.
Profesional en Salud y Nutrición	Tiempo completo	Un(a) profesional cada 240 niñas y niños y 60 gestantes y lactantes.
Auxiliar pedagógico(a)	Tiempo completo	Un(a) auxiliar pedagógico(a) por grupo de atención de 40 niñas y niños y 10 gestantes y lactantes.
Auxiliar administrativo(a)	Tiempo completo	Un(a) auxiliar por cada 240 niñas y niños y 60 gestantes y lactantes.

Fuente: Ministerio de Educación (2014, p. 57).

Tabla 6. Cualificación del talento humano

CRITERIOS GENERALES	
Los procesos de cualificación del talento humano serán coherentes con la perspectiva de los derechos de las niñas, los niños y las particularidades del contexto. La construcción del plan de cualificación parte de las necesidades soportadas en la caracterización tanto del contexto como de las necesidades del talento humano. Las acciones de cualificación serán permanentes, en coherencia con los lineamientos técnicos de cualificación de talento humano que defina el país y en respuesta a las condiciones definidas en los estándares de calidad. El talento humano de la modalidad desarrolla o gestiona procesos de cualificación entre sus integrantes, de acuerdo con su formación y en los temas de su competencia.	
TEMA	NÚMERO DE ADULTOS FORMADOS
- Prevención, detección y notificación de las enfermedades prevalentes de la primera infancia. - Prevención y atención de emergencias.	La modalidad garantiza que su talento humano esté capacitado en estos temas, de acuerdo con la siguiente proporción: - Menor o igual a 100 niñas y niños: 2 personas. - Entre 101 a 200 niñas y niños: 3 personas. - Entre 201 niñas y niños en adelante: 4 personas.

- Primer respondiente - Primeros auxilios.	La modalidad garantiza que su talento humano cuente con el curso de primer respondiente para lo cual tendrá en cuenta la siguiente proporción: - Menor o igual a 100 niñas y niños: 2 personas - Entre 101 a 200 niñas y niños: 4 personas - Entre 201 niñas y niños en adelante: 6 personas Para la capacitación en Primeros Auxilios tendrá en cuenta la siguiente proporción: - Menor o igual a 100 niñas y niños: 1 persona - Entre 101 a 200 niñas y niños: 2 personas - Entre 201 niñas y niños en adelante: 3 personas Nota: - En la modalidad institucional se requiere garantizar la presencia de manera permanente de una persona capacitada por sede. - En la modalidad familiar se requiere garantizar la presencia de manera permanente de una persona capacitada por encuentro.
- Lactancia materna - Buenas prácticas de manufactura y decreto 3075 de 1997, capítulo III. - Alimentación y educación nutricional.	La modalidad que atienda a niñas y niños menores de dos años debe garantizar que el todo el equipo institucional esté capacitado en lactancia materna exclusiva hasta los 6 meses y con alimentación complementaria hasta los dos años o más, por una nutricionista o el profesional definido en la homologación. Los CDI que tengan lactario también deben capacitar en manipulación, recepción, almacenamiento y distribución de leche materna. La modalidad familiar, en manipulación y almacenamiento específicamente. La modalidad garantiza que las personas que manipulan alimentos cuentan con formación en educación sanitaria y en el manejo adecuado de alimentos, por una nutricionista o el profesional definido en la homologación.
- Conocimiento en prevención de violencias y promoción del buen trato.	La modalidad garantiza que los profesionales del área psicosocial estén capacitados en estos temas.

Fuente: Ministerio de Educación (2014, p. 59).

Tabla 7. Condiciones de seguridad del inmueble y de los espacios para las modalidades institucional y familiar

ELEMENTO DE LA INFRAESTRUCTURA	REQUERIMIENTO
Puertas, ventanas y vidrios	- Vidrios completos, sin quebrar y fijos al marco. En caso de existir anejos que estos se encuentren completos, sin deterioro, óxido, astillas o latas levantadas. - Ventanas sin deterioro, óxido, astillas o latas levantadas. - Puerta principal con control de acceso y puertas fijas, sin deterioro, óxido, astillas o latas levantadas.

Pisos, muros y techos	- Piso regular (liso-uniforme) y no resbaloso. - Muros y techos seguros (sin grietas y sin riesgo de caerse). - Balcones o terrazas con protección (muro, baranda, rejas, otro).
Rampas y escaleras	- Escaleras sin grietas, con pasamanos, no resbalosas, con protección o control de acceso (puerta o reja). - En caso de contar con rampas, estas deben cumplir con las condiciones de seguridad establecidas en la normatividad vigente.
Instalaciones eléctricas	- Tomas y cables eléctricos cubiertos. - Aparatos eléctricos (ej.: ventilador, televisor, neveras, entre otros) en buen estado y fuera del alcance de las niñas y los niños.
Condiciones internas y externas	- Aljibes, albercas, baldes, canecas, estanques o cualquier sistema de almacenamiento de agua, con protección. - Herramientas cortopunzantes fuera del alcance de las niñas y los niños. - Sustancias tóxicas, químicas o irritantes y medicamentos, fuera del alcance de las niñas y los niños. - Rejas cuyo tamaño no permita que se introduzca la cabeza de un niño o una niña. - En caso de no existir redes de gas natural, los cilindros de gas propano deben estar ubicados fuera de la cocina, en lugares ventilados y distantes del área de atención de niñas y niños.

Fuente: Ministerio de Educación (2014, p. 64).

Tabla 8. Especificaciones para las áreas educativa, recreativa, administrativa y de servicios para la modalidad institucional

ÁREA EDUCATIVA: Corresponde a espacios delimitados y demarcados dentro del CDI para realizar procesos pedagógicos (aulas).		
Para niñas y niños de 0 a 24 meses. (Estas condiciones aplican para los CDI que atienden niñas y niños de estas edades)		
Área por niña y niño atendidos	El espacio por cada niña y niño es de mínimo 2 (dos) metros cuadrados incluyendo el espacio utilizado por cunas y para gateo, desplazamiento y realización de actividades. El área para cunas ocupa máximo el 50% del área educativa total destinada a las niñas y los niños. El área educativa cuenta con acceso directo e inmediato al área de control de esfínteres, lava-colas y cambio de pañal, permitiendo la visibilidad y control entre estas áreas.	- Ventilación e iluminación natural. - Puerta de acceso que permita una fácil evacuación. - Ausencia de fisuras, grietas, goteras y deterioro de humedad.
Zona para gateo y estimulación de las niñas y los niños	El acabado del piso es en material antideslizante y de fácil limpieza.	
Zona de lactancia y conservación de la leche materna	Esta zona es exclusiva para la práctica de la lactancia materna y se puede estructurar de dos formas:	

Zona integrada. El espacio de amamantamiento o extracción de leche materna está ubicado en el mismo espacio del área de recepción, conservación y almacenamiento de la leche materna. Zona no integrada. El espacio de amamantamiento o extracción de leche materna está separado del espacio de recepción, conservación y almacenamiento de la leche materna. Nota: en cualquiera de los casos el CDI garantizará la refrigeración para la conservación e inocuidad de la leche materna extraída. Esta zona requiere contar con un mesón con platero y un espacio para ubicar una cocineta eléctrica.		
ÁREA ADMINISTRATIVA		
El área administrativa debe garantizar dos espacios: una zona para la realización de actividades administrativas, archivo, atención al público y depósito de material didáctico y de oficina; y otro espacio para las actividades de salud y trabajo psicosocial. El área administrativa debe garantizar mínimo dos puestos de trabajo con un área mínima de 1.5 metros cuadrados por puesto. Uno de los puestos de trabajo debe garantizar la privacidad para la atención al público. El depósito de material didáctico fungible y no fungible de reserva estará ubicado en un espacio independiente de las áreas educativas, contará con condiciones que permitan la conservación de los materiales y dispondrá de un mecanismo que facilite su clasificación, organización y acceso. En caso de utilizar un mueble como depósito es necesario que su ubicación, y el material del que está fabricado, garanticen condiciones de seguridad para las niñas y los niños.		
- Ventilación e iluminación natural. - Puertas de acceso que permita fácil evacuación. - Ausencia de fisuras, grietas, goteras y deterioro de humedad.		
ÁREA DE SERVICIOS: Incluye los servicios sanitarios para niñas, niños y adultos; los espacios delimitados y demarcados para la preparación y suministro de alimentos (cocina y comedor); zonas de lavandería, depósitos y cuartos técnicos.		
Servicios sanitarios		
Para niñas y niños hasta 24 meses de edad.	Estas condiciones aplican para los CDI que atienden niñas y niños en estas edades. - La zona de aprendizaje de control de esfínteres y cambio de pañales que se encuentra incluida en el espacio definido para área educativa contará con: - Un lava-colas con ducha tipo teléfono.	- Ventilación e iluminación natural. - Puertas de acceso que permita fácil evacuación. - Ausencia de fisuras, grietas, goteras y deterioro de humedad.

	- Espacio para el aprendizaje de control de esfínteres con una zona para localizar bacinillas. - Zona para cambio de pañales y aseo de las niñas y los niños. - Un sanitario línea infantil por sala cuna.	
Para niñas y niños de 25 meses a menores de 6 años de edad.	- Mínimo un sanitario línea infantil por cada 20 niñas y niños. - Mínimo un lavamanos por cada 20 niñas y niños, instalado(s) a una altura entre 0.45 – 0.55 metros a partir del acabado de piso. - Una ducha con grifería tipo teléfono, instalada a una altura máxima de 1.10 metros a partir del acabado de piso. - Un baño para niñas y niños con limitaciones en la movilidad. Notas: - Los baños para niñas y niños con limitaciones en la movilidad deben contar con espacios más amplios que permitan la ayuda de un adulto. - Para adultos aplica para construcciones posteriores a 2011. - El servicio estará ubicado de manera independiente de los servicios sanitarios para adultos. - La distancia de los baños a las áreas educativas debe ser máximo de 20 metros.	- Ventilación e iluminación natural. - Puertas de acceso que permita fácil evacuación. - Ausencia de fisuras, grietas, goteras y deterioro de humedad.
Para el personal adulto.	Mínimo un sanitario y lavamanos por cada 15 adultos, ubicado fuera del área de los baños de las niñas y los niños y con acceso sólo para adultos.	
Servicios de alimentos		
Comedor	El comedor funcionará en áreas independientes a las áreas educativas y de cocina. Este espacio puede ser utilizado para diversas actividades educativas en horarios diferentes a los tiempos de alimentación, garantizando las adecuadas prácticas de aseo e higiene antes y después de que las niñas y los niños tomen sus alimentos.	- Ventilación e iluminación natural. - Puertas de acceso que permita fácil evacuación. - Ausencia de fisuras, grietas, goteras y deterioro de humedad.

Esta área deberá garantizar un puesto para cada niña y niño al momento de la alimentación. El índice existente es de mínimo 0,8 mts² y se podrán organizar máximo dos turnos por servido.		
Servicio de lavandería		
Zona de lavandería	Zona destinada para el lavado y secado de la lencería del CDI. Dentro de esta zona se destinará un espacio para los artículos de aseo.	- Ventilación e iluminación natural. - Puertas de acceso que permita fácil evacuación. - Ausencia de fisuras, grietas, goteras y deterioro de humedad.

Fuente: Ministerio de Educación (2014, p. 65-68).

Inglaterra: “Alta autonomía y mínimo apoyo: Un sistema regulado por las fuerzas del mercado”

Inglaterra cuenta con un sistema de aseguramiento de la calidad en educación inicial consolidado, el cual comenzó a tomar su forma actual a comienzos de los años 2000. Este se dio de la mano del sistema de aseguramiento de la calidad escolar ya existente. El modelo exhibe un alto nivel de estructuración, en cuanto ofrece lineamientos curriculares y estándares de calidad asociados para los diversos servicios de educación inicial y cuidado infantil. Además, Inglaterra cuenta un sistema nacional de inspección y evaluación de los establecimientos educativos, cuyo propósito es evaluar la calidad de la provisión. Este es realizado por la *Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills* – Ofsted. El enfoque de aseguramiento de la calidad de este modelo puede ser caracterizado como ‘de rendición de cuentas con altas consecuencias’, de acuerdo al uso que hace de los resultados. Estos son difundidos al público, lo cual genera incentivos y sanciones, en términos de cómo dichos resultados informan la elección de los padres de un establecimiento para sus hijos/as. Adicionalmente, Ofsted tiene la facultad de quitar el registro a aquellos establecimientos que exhiban un desempeño inadecuado de manera sostenida.

El currículum nacional define 17 objetivos de aprendizaje temprano y estipula su evaluación, a través de un perfil de aprendizaje y desarrollo, el que se debe aplicar al cumplir cinco años los niños y las niñas. Los resultados de este perfil constituyen un insumo para la evaluación que realiza Ofsted, junto con la observación del centro, y la opinión de los padres respecto a la calidad de la provisión, entre otros elementos.

Las visiones que tienen distintos actores del sistema sobre la alta estructuración de la educación inicial inglesa son variadas. Se reconoce en general que ha permitido reducir brechas de aprendizaje, si bien estas siguen siendo muy amplias. También está la visión que el sistema ha transmitido el imperativo de sostener altas expectativas de aprendizaje para todos los niños y niñas.

La calidad es comprendida, desde esta perspectiva, como el logro de hitos de aprendizaje y desarrollo en los niños y niñas, y como una preparación exitosa para la escuela (*school readiness*). Por esto, la mencionada evaluación de los niños y las niñas en su transición de la educación inicial a la educación escolar constituye un punto crítico del sistema, generando importantes debates públicos en cuanto a la edad de aplicación, su naturaleza y propósitos. Se ha planteado que los resultados obtenidos por los niños y niñas, en el perfil antes mencionado, no darían cuenta necesariamente de la calidad de los centros infantiles, ni de la diversidad sociocultural de estos y sus familias. Una de las últimas propuestas al respecto fue retirar el perfil de aprendizaje y reemplazarlo por una evaluación de línea de base que permita estimar el valor agregado de las escuelas, propuesta que aún no es técnicamente viable y que podría ser retirada.

En general, los actores consultados se muestran contrarios a la utilización de la evaluación sumativa en el nivel de educación inicial, sobre todo con fines de rendición de cuentas. Por este motivo no recomiendan la implementación de la evaluación de línea de base. A su vez relevan de sobremanera el valor que la evaluación formativa puede tener para el nivel. Abogan por una ampliación de la comprensión de la preparación para la escuela, indicando que esta: no debiera consistir en la formalización prematura del nivel de transición, y debiera relevar en mucho mayor medida las competencias socioemocionales que requiere el niño para incorporarse a la educación escolar.

A pesar de que Inglaterra exhibe un alto nivel de estructuración en sus procesos evaluativos, se ha criticado su débil modelo de acompañamiento a nivel territorial. Si bien es posible la definición de asesorías y capacitaciones, como parte de la retroalimentación que entrega Ofsted a los centros, los actores del sistema tienden a percibir dicha definición como una instancia prescriptiva y unidireccional. Así, no se genera un proceso de mejoramiento continuo, en que las autoridades locales pudieran tomar un rol más preponderante en el acompañamiento a largo plazo.

Los actores del sistema coinciden en que se trata de un modelo de muy bajo apoyo docente, en el cual se han implementado medidas poco efectivas y vinculantes como la cualificación Early Years Teacher Status; la cual no ha logrado mejorar las condiciones laborales ni la calidad de la formación de los educadores. Finalmente, queda por observar que ocurrirá en el sistema cuando se concrete el total cese de funciones de las autoridades locales de educación y, en particular, ponderar si el esquema de gestión educativa a través de academias efectivamente logra entregar a los centros educativos el apoyo en la gestión pedagógica requerido.

1. Sistema de Educación inicial

1.1 Contexto general del país

Inglaterra es un país europeo, perteneciente al 'Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte' junto con este último, Escocia y Gales. Al estar ubicado en la isla de Gran Bretaña, Inglaterra está geográficamente separada de Europa continental. Su capital es Londres, el idioma oficial es el inglés, y su gobierno es una monarquía constitucional de tipo parlamentaria.

Reino Unido tiene un ingreso per cápita de 41,351 USD (no se observa este dato desagregado para Inglaterra), levemente superior a la media de la 'Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico' (OECD, por su acrónimo en inglés) para dicho indicador (OECD, 2016), y es el cuarto país más desigual de dicha organización (solo antecedido por Israel, Turquía y México), con un coeficiente de Gini de 0,35 (siendo 0=completa igualdad; 1=completa desigualdad). La población estimada para el 2016 para Inglaterra es de 55,04 millones de habitantes. De acuerdo a un estudio de la Universidad de Oxford (Cangiano, 2016), el 53% del crecimiento de la población de Reino Unido en los últimos 25 años, se debe a la contribución directa de la inmigración. La tasa de fertilidad

para el 2015 para Gales e Inglaterra es de 1,82 hijos por mujer, correspondiendo un 27,5% de los nacimientos vivos a madres inmigrantes (*Office for National Statistics*, 2016). Dicha tasa de fertilidad es alta para el contexto europeo, siendo solo superada por Suecia, Islandia y Francia (Eurostat, 2016).

1.2 Caracterización del sistema de Educación inicial

Reino Unido ha exhibido un aumento en su gasto en educación en los últimos 20 años: desde un 4,8% del producto interno bruto (PIB) para el periodo 1994-1995 hasta un 5,1% del PIB durante 2013-2014. Sin embargo, este gasto cayó durante el periodo 2014-2015 a un 4,6% del PIB, debido eminentemente al impacto del costo de los préstamos estudiantiles para educación superior (*HM Treasury*, 2016).

A diferencia de los otros tres países del Reino Unido, Inglaterra no cuenta con autonomía legislativa, dado lo cual la gobernanza y provisión de servicios educativos depende directamente del gobierno de Reino Unido (Eurydice, 2016). Por otra parte, el marco constitucional altamente inespecífico de Reino Unido, ha permitido la libre implementación de profundas reformas y reestructuraciones en materia educativa a través de los años, sin oponer mayores impedimentos (Glatter, 2012).

A nivel central, las dos instituciones encargadas de educación son: el Departamento de Educación (DfE, por su acrónimo en inglés) y el Departamento de Empleo, Innovación y Habilidades (BIS, por su acrónimo en inglés). El DfE es responsable de los servicios de educación en escuelas y centros de educación inicial, debiendo asegurar la provisión integrada de servicios para niños y la consolidación de la política relativa a la infancia y adolescencia (Eurydice, 2016).

A nivel local, existen 152 Autoridades Locales (LA, por su acrónimo en inglés, previamente conocidas como LEA, Autoridad Locales de Educación). Producto de una fuerte estrategia de conversión de todas las escuelas públicas en academias (escuelas públicas no dependientes de las LA, directamente financiadas desde el nivel central, exentas de aplicar el currículum nacional y las regulaciones nacionales de remuneración docente), las ahora LA han visto reducidas sus funciones a: asegurar una suficiente oferta de cupos en las escuelas; asegurar altos estándares; y apoyar a las escuelas con bajo rendimiento, y a los niños y las niñas y adolescentes vulnerables. Durante 2014 se creó ocho Comisiones Escolares Regionales (RSC, por su acrónimo en inglés), en un principio orientadas solo al monitoreo, la construcción de capacidades, y a asistir la conversión de escuelas públicas a academias; para luego pasar a monitorear también a toda escuela etiquetada como de extremo bajo rendimiento, denominadas *coasting schools* (Eurydice, 2016).

La educación inicial es denominada en Inglaterra ‘Educación para los Primeros Años’ (*Early Years Education* - EYE) o ‘Etapa Base de los Primeros Años’ (*Early Years Foundation Stage* - EYFS) de acuerdo a su marco estatutario, y consiste en la etapa educativa y formativa que comprende desde el nacimiento hasta los cinco años (edad de inicio de la escolaridad obligatoria), si bien el foco de la oferta apunta al periodo entre los dos y los cinco años. En

cuanto a la distinción entre ‘educación’ y ‘cuidado’, si bien anteriormente el *Department for Education* los abordaba a través de dos unidades distintas: la *Childcare Unit* y la *Early Years Division*; en la actualidad su servicio de *Early Years* aborda ambos aspectos (*Early Learning* y *Childcare*) de manera consolidada y con un énfasis eminentemente educativo; quedando fuera de *Early Years* de este modo, aspectos relativos a la protección infantil como la adopción, y la prevención del abuso, negligencia y explotación infantil, entre otros (DfE, 2016).

En cuanto al gasto que hace Inglaterra en educación inicial, este habría sido de £5,200 millones en 2015, estimándose su aumento a £6,400 millones durante 2016 (*Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills* – Ofsted, 2015). Inglaterra ha introducido el acceso universal a la educación inicial de manera progresiva desde 1998, año en el que se ofreció por primera vez de manera gratuita, 15 horas semanales durante 33 semanas al año, para todos los niños y las niñas de cuatro años (Eurydice, 2016). El número de horas, semanas y el rango etario abordado se ha ido ampliando: a partir de septiembre de 2017 se ofrecerá 30 horas semanales, durante 38 semanas al año, para todos los niños y las niñas de tres y cuatro años, hijos de padres trabajadores. Si bien no existe acceso universal para los niños y las niñas de dos años, desde 2013 se ha entregado cupos para niños de dicho tramo etario que cumplen ciertos criterios de elegibilidad (*Childcare Act*, DfE, 2016).

En relación a otras legislaciones y reformas significativas, la Ley de Cuidado Infantil de 2006 estableció la creación de un ‘Marco Estatutario para la Etapa Base de los Primeros Años’ (*Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage*), el cual establece: áreas de aprendizaje y desarrollo; objetivos de aprendizaje temprano; y disposiciones de evaluación (*Childcare Act*, DfE, 2006). El *Statutory Framework for the EYFS* entró en vigencia el 2008 y, luego de un proceso de consulta, fue actualizado por primera vez durante 2014 (Eurydice, 2016).

En cuanto a evaluación, durante 2014 se anunció que la evaluación estatutaria vigente, el ‘Perfil de la Etapa Base de los Primeros Años’ (*Early Years Foundation Stage Profile* - EYFSP) el cual evalúa resultados de aprendizaje de los niños a los cinco años de edad, se volvería opcional, y sería reemplazado por una evaluación de línea de base de aplicación a los cuatro años de edad, cuyo principal propósito sería informar la evaluación del progreso de las escuelas al final de la educación primaria. Luego de un estudio piloto de la línea de base durante 2015, y de advertirse ciertas dificultades en su implementación, el DfE sugirió en abril de 2016, el uso opcional de esta evaluación de línea de base, sin fines de responsabilización, mientras se avanza en la definición nuevos lineamientos evaluativos (DfE, 2016).

Características de la oferta de educación inicial

Inglaterra ofrece educación inicial de tipo: pública, a través de centros de educación infantil y escuelas financiadas por el Estado; y privada, a través de centros y escuelas sin subvención estatal. Para comprender mejor la estructura de la provisión cabe describir los dos

principales tipos de escuelas públicas: las *maintained schools*, administradas por las LA; y las *academies*, un tipo especial de escuelas que son públicas en cuanto a financiamiento, pero independientes en cuanto a su administración, la cual ejercen de manera autónoma o formando parte de una *academy chain* (conjunto de academias bajo un directorio común que cumple funciones de gobernanza) (Eurydice, 2016). A continuación se lista los tipos de establecimientos que entregan educación inicial, pública y privada; y cuidado infantil:

Educación inicial pública

- **Maintained nursery school**: Centro que provee de dos, a dos horas y media al día de educación inicial para niños de tres a cuatro años, durante el año escolar regular. Algunos funcionan a tiempo completo.
- **Nursery class**: Curso de educación inicial para niños de tres a cuatro años, impartido por una escuela primaria (*primary school*) o una escuela de infantes (*infant school*).
- **Reception class**: Curso de educación inicial para niños con cuatro años cumplidos previo al inicio del año escolar (septiembre de cada año), impartido por una *primary school* o *infant school*, el cual funciona a jornada completa.
- **Early Years Unit**: Unidad completa de educación inicial para niños de tres a cinco años, localizada en una *primary school* o *infant school*. Ofrece servicios de tiempo parcial o completo durante el año escolar.

Como se aprecia, la combinación entre los distintos niveles (según la edad de los niños y las niñas) y tipos de establecimientos, genera diversos formatos de provisión de educación inicial. La siguiente tabla 1 muestra qué niveles imparte cada tipo de establecimiento, al tiempo que proporciona los nombres, tanto genéricos como estatutarios, de dichos niveles:

Tabla 1: Nivel de educación inicial y/o escolar impartido, según tipo de establecimiento

Etapa clave según marco estatutario	Nivel	Edad	Nursery school	Primary school	Infant school	Junior school
Foundation	Nursery	3 – 4	✓	✓*	✓*	
	Reception	4 – 5		✓	✓	
Key Stage 1	Year 1	5 – 6		✓	✓	
	Year 2	6 – 7		✓	✓	
Key Stage 2	Year 3	7 – 8		✓		✓
	Year 4	8 – 9		✓		✓
	Year 5	9 – 10		✓		✓
	Year 6	10 – 11		✓		✓

* Solo si cuentan con una *early years unit*. Elaboración propia a partir de diversas fuentes.

Educación inicial privada o independiente

- **Private nursery schools/pre-preparatory schools**: Atienden a niños de tres a cinco años, cobrando una mensualidad. Son administradas por compañías privadas o fideicomisos. En cuanto al tipo de establecimiento y la provisión total que ofrecen, las *pre-preparatory schools* serían el equivalente privado de una *infant school* con *early years unit*; es decir, atienden a niños entre tres y siete años.
- **Independent schools**: Atienden a niños de tres años en adelante, cobrando una mensualidad. Son administradas por compañías privadas o fideicomisos. A diferencia de las

academias (que constituyen escuelas independientes solo en términos administrativos), las *independent schools* no reciben ningún tipo de financiamiento estatal.

Cuidado infantil

- Local authority day nursery: Centros públicos financiados localmente, para niños desde el nacimiento hasta los cinco años, considerados en riesgo de fracaso escolar.
- Children centres: Conocidos como *Sure Start children centres*, ofrecen educación, cuidado, salud, entre otros servicios comunitarios (la mayoría de manera gratuita), para niños desde el nacimiento hasta los cinco años.
- Preschools/playgroups: Ofrecen eminentemente cuidado (a veces con componentes educativos) pagado, de manera ocasional, por temporada o jornada completa, para niños de dos a cinco años. Son administradas por padres, organizaciones con fines de lucro, o empresas con fines de lucro.
- Day nurseries: Guarderías administradas por empleadores o por compañías privadas, de tiempo parcial o completo para niños desde el nacimiento hasta los cinco años.
- Childminder: Servicio de cuidado a tiempo completo o parcial para niños, impartido por un cuidador particular, en su propio domicilio.
- Home Childcarer: Denominado también *nanny* o *au pair*, corresponde al servicio de cuidado a tiempo completo o parcial para niños, impartido por un cuidador particular, en el domicilio del niño o la niña.
- Otros tipos de cuidado infantil: Cuidado impartido por amigos, vecinos, parientes, grupos de padres, entre otros.

Cobertura y financiamiento

Inglaterra exhibe una alta cobertura en educación inicial financiada por el Estado para los niños entre tres y cuatro años, alcanzando un 95% en promedio para este grupo. Este porcentaje resulta considerable, sobre todo en atención a que la asistencia a la educación inicial no es obligatoria en Inglaterra. La siguiente tabla 2 muestra el detalle de la cobertura en servicios financiados por el Estado, para niños entre los dos y los cuatro años:

Tabla 2: Cobertura según edad del niño o la niña en servicios financiados por el Estado (2016)

Edad	N° de niños	% cobertura
2 años	166.920	68%*
Solo 3 años	660.430	93%
Solo 4 años	679.000	97%
3 a 4 años	1.339.430	95%

* De la población elegible. Elaboración propia a partir de DfE (2016).

Dado que la cobertura para los niños y las niñas de dos años no es universal (aspecto que será abordado enseguida) y tal como lo indica la tabla, el porcentaje reportado para esta edad debe interpretarse no en relación a la totalidad del grupo etario, sino a la población elegible. Si bien un 68% es la menor cobertura alcanzada en comparación al resto de los grupos etarios; constituye un aumento significativo en relación a 2015, año en que se alcanzó solo un 58% (DfE, 2016). Aumentar la cobertura para los dos años de edad continúa siendo una fuerte prioridad para el gobierno, indicando que las escuelas deben participar cada vez más en la provisión para este grupo etario, y resguardar que los cupos sean efectivamente utilizados por quienes más lo necesitan. En cuanto a esto, el último reporte sobre *Early Years* de la Ofsted advierte que menos de 5.000 escuelas atenderían a este nivel y que en aquellas que lo hacen, los niños y las niñas de dos años atendidos provendrían desproporcionadamente de familias acomodadas (Ofsted, 2015). A continuación se presenta el porcentaje de cobertura según tipo de proveedor y edad, esta vez considerando tanto proveedores privados, como financiados estatalmente (DfE, 2016). Para efectos de la tabla 3, aquellos niños y las niñas que utilizan dos o más servicios distintos simultáneamente, son contados más de una vez, por cada servicio utilizado:

Tabla 3: Cobertura según edad del niño o la niña y tipo de provisión (2016)

Tipo de Provisión	% 2 años	% 3 años	% 4 años	% 3 y 4 años
Proveedores privados y voluntarios	92	60	19	39
<i>Childminders</i>	3	1	-	1
Escuelas independientes	-	2	2	2
<i>Maintained Nursery Schools</i>	2	4	2	3
<i>Nursery Classes</i> en Escuelas Primarias	2	31	13	22
<i>Infant Classes</i> en Escuelas Primarias	-	-	62	32
Escuelas secundarias financiadas estatalmente	-	-	1	1
Escuelas especiales	-	-	-	-
Total	100	100	100	100

*Reproducida a partir de DfE (2016).

Como se observa, la provisión para niños de dos años es mayoritariamente privada. Para los niños y las niñas de tres años, el sector privado con un 60% también tiene el mayor porcentaje de cobertura, seguido por las *nursery classes* en escuelas primarias, con un 32%. En el caso de los cuatro años, son las *infant classes* en escuelas primarias, las que con un 62% representan la mayoría de la cobertura.

Como se esbozó en el apartado de descripción general, Inglaterra ha ofrecido acceso universal financiado por el Estado, para todos los niños y las niñas de cuatro años desde 1998, ampliando progresivamente la cobertura. Dicho derecho se extendió a los tres años de edad el 2004 (Gheera *et al*, 2014), ofreciéndose entonces, a esa fecha: 15 horas semanales durante 33 semanas al año, para todos los niños y las niñas de tres y cuatro años. Durante 2010, se aumentó el número de semanas anuales de 33 a 38 (Eurydice, 2016); y a partir de septiembre de 2017 se duplicará el número de horas semanales de 15 a 30, para todos los niños y las niñas de este grupo etario que sean hijos de padres trabajadores (*Childcare Act*, DfE, 2016).

Si bien no existe acceso universal para los menores de tres años; desde 2013 se ha entregado cupos 15 horas semanales durante 38 semanas al año a niños de dos años que pertenecen a familias vulnerables (de acuerdo a determinados criterios de elegibilidad), proporción equivalente al 20% de todo el grupo etario. Esta cobertura aumentó durante 2014, abarcándose a alrededor del 40% del grupo etario (Eurydice, 2016). Entre los potenciales beneficiarios se encuentran aquellos padres que cuentan con un bajo ingreso y/o reciben subsidios relativos al empleo; y aquellos niños y las niñas bajo el cuidado de una Autoridad Local, que tienen un diagnóstico de necesidades educativas especiales, o cuentan con un subsidio por discapacidad, entre otros (DfE, 2016).

Para una de las académicas consultadas, si bien es indiscutible el efecto positivo de la ampliación de la cobertura en la empleabilidad de los padres, particularmente de las mujeres; esta tiene un impacto financiero negativo en los centros. Según explica, el monto que entrega el Estado por cada niño acogido a dicho beneficio de acceso, es significativamente inferior al monto que los centros recibirían si los padres pagaran directamente por este cupo. Este déficit afectaría económicamente a los centros de educación inicial, habiendo ocasionado a la fecha el cierre de varios de ellos (A. Bradbury, comunicación personal, 18 de octubre de 2016).

1.3 Currículum

Inglaterra cuenta con un currículum nacional (el EYFS, por su acrónimo en inglés), el cual está definido en el *Early Years Foundation Stage Statutory Framework*. Como fue mencionado anteriormente, el EYFS entró en vigencia el 2008 y fue actualizado por primera vez durante 2014, siendo la única actualización realizada a la fecha. Dicha actualización apuntó a la reducción del número de objetivos de aprendizaje y a la jerarquización entre las áreas de aprendizaje, definiéndose como áreas principales aquellas directamente relacionadas con la preparación para la escuela (Eurydice, 2016). Debido a que el EYFS constituye una de las piedras angulares del sistema de aseguramiento de calidad inglés, será revisado con mayor detalle en los dos próximos apartados sobre el concepto, estándares y modelo de aseguramiento de la calidad; listándose en esta sección solo sus aspectos más generales.

Una de las principales modificaciones introducidas en ese entonces fue la jerarquización entre las áreas de aprendizaje establecidas, distinguiéndose áreas primarias de aprendizaje, de áreas más específicas.

El EYFS cuenta con cuatro principios orientadores, los cuales enuncian una visión de niño/a: único y activo en su proceso de aprendizaje; que desarrolla su autonomía a partir de relaciones positivas; que aprende de ambientes y experiencias estimulantes; y que puede exhibir diferencias en cuanto a su ritmo y estilo de desarrollo y aprendizaje (DfE, 2014). El EYFS estipula requerimientos de aprendizaje y desarrollo, los que incluyen: siete áreas de aprendizaje y desarrollo (tres áreas principales y cuatro áreas específicas); 17 objetivos de

aprendizaje temprano (distribuidos a través de las áreas); y requerimientos de evaluación. La siguiente tabla 4 lista los nombres de las mencionadas áreas y objetivo.

Tabla 4: Áreas y objetivos de aprendizaje del EYFS vigente

Tipo de área	Área	Objetivo de aprendizaje temprano
Área principales	• Comunicación y lenguaje	▪ Escuchar y prestar atención
		▪ Comprender
		▪ Hablar
	• Desarrollo físico	▪ Moverse y manipular
		▪ Salud y autocuidado
	• Desarrollo personal, social y emocional	▪ Autoconfianza y autoconciencia
▪ Gestionar sentimientos y comportamiento		
▪ Construir relaciones interpersonales		
Áreas específicas	• Literacidad	▪ Leer
		▪ Escribir
	• Matemática	▪ Números
		▪ Forma, espacio y medidas
	• Comprender el mundo	▪ Personas y comunidades
		▪ El mundo
		▪ Tecnología
	• Artes expresivas y diseño	▪ Explorar y usar medios y materiales
▪ Ser imaginativo		

* Elaboración propia a partir de DfE (2014).

Preliminarmente, es posible mencionar que el EYFS es un currículum orientado a la obtención de resultados de aprendizaje en los niños, con un fuerte énfasis en la preparación para el nivel escolar.

Requerimientos para el registro de proveedores de educación inicial

En Inglaterra, toda persona que provea cuidado para un niño o niña o grupo de niños, por un periodo de más de dos horas al día, debe registrarse con la 'Oficina de Estándares Educativos, Servicios Infantiles y Habilidades' (*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills* – Ofsted), departamento no-ministerial encargado de la inspección y regulación de los servicios educativos y de cuidado de niños y adolescentes. La presente sección solo se enfoca en el rol de la Ofsted en cuanto al registro de nuevos proveedores; abordándose la totalidad de sus funciones en educación inicial, en los próximos apartados referidos a calidad.

En septiembre de 2014 fueron creadas las *Childminder Agencies*, agencias a través de las cuales los *childminders* pueden obtener su registro (en vez de gestionarlo directamente con la Ofsted), y que los padres pueden contactar para encontrar un *childminder* local. Se trata no obstante de un sistema en ciernes; a la fecha existen solo ocho agencias registradas (Ofsted, 2016) y hasta mediados de junio 2015, ningún *childminder* se había registrado en ninguna de las agencias (Ofsted, 2015).

Existen dos tipos de registro de acuerdo a la edad de los niños y las niñas atendidos: el *Early Years Register*, para proveedores que atienden a niños hasta los cinco años (quienes deben cumplir con el marco estatutario para la EYFS); y el *Childcare Register*, obligatorio para proveedores que atienden niños entre cinco y ocho años, y voluntario si se trabaja con niños mayores de ocho. Si se desea trabajar con todo el rango etario mencionado, se debe ingresar a ambos registros (Ofsted, 2016). El tipo de requerimientos y procesos que se debe seguir para obtener el registro, dependerá también de la clasificación del tipo de cuidado, de acuerdo al número de cuidadores y al lugar donde es impartido (tabla 5):

Tabla 5: Definición de tipos de cuidado infantil para efectos del registro de proveedores

Tipo de cuidado infantil	Definición
<i>Childminding</i>	Uno a tres cuidadores, proveen cuidado infantil en un domicilio distinto al de los niños atendidos.
<i>Childcare</i> doméstico	Cuatro o más cuidadores proveen cuidado infantil en un domicilio distinto al de los niños atendidos.
<i>Childcare</i> no doméstico	Cuatro o más cuidadores proveen cuidado infantil en un recinto que no constituye un domicilio.
<i>Home childcarer</i>	Un cuidador provee cuidado a uno o dos niños, en el domicilio de uno de ellos. Si se cuida a niños de más de dos familias distintas constituye <i>childminding</i> .

- Adaptada a partir de Ofsted (2016).

Los requerimientos para obtener el *Early Years Register* (Ofsted, 2016) son los siguientes:

- Cumplir todos los requerimientos de seguridad, bienestar, aprendizaje y desarrollo establecidos en el marco estatutario para la EYFS, a menos que se esté exento.
- Asegurar que toda persona al cuidado de los niños y las niñas en el lugar donde el cuidado es impartido, es idónea para cuidar niños pequeños.
- Asegurar que toda persona que viva o trabaje en el lugar donde el cuidado es impartido, es idónea para tener contacto regular con niños pequeños.
- Pagar la cuota de postulación.

Cada servicio que quiera ser registrado, debe ser visitado por la Ofsted como parte del proceso de postulación. El propósito de la visita es evaluar la idoneidad del cuidador o equipo de cuidadores para ser registrado como proveedor. Durante la visita se evalúan diversos aspectos, conocidos de antemano por los proveedores, quienes puedan consultar una guía de preparación para esta instancia (Ofsted, 2016).

Regulaciones sobre la formación del personal de educación inicial

En el año 2013, con el objetivo de elevar la calidad de los profesionales de la educación inicial, se creó la cualificación '*Early Years Teacher Status* - EYTS' y su esquema de formación asociado, el '*Initial Teacher Training*', con el objetivo de reconocer a quienes la ostentan, como especialistas en desarrollo infantil temprano (DfE & HM Treasury, 2015). EL EYTS coexiste con la cualificación '*Early Years Educator* - EYE', la cual fue lanzada durante 2014, define un perfil más técnico y equivale a una cualificación de nivel tres dentro de la *Early Years Qualification List* (cuyo rango de cualificaciones va entre el nivel dos y el siete). Como se verá más adelante, esta lista de cualificaciones cobra relevancia a la hora de definir las

proporciones adulto-niño/a aceptadas, según son estipuladas en el marco estatutario para la EYFS (DfE, 2016).

El EYTS constituye el reemplazo y actualización del programa ‘*Early Years Professional Status - EYPS*’, existente desde 2007, cuyos estándares (*teaching standards*) constituían la base para la evaluación y adjudicación de dicha cualificación. El EYPS buscó inicialmente la equiparación de los profesionales de educación inicial con aquellos que se desempeñan en educación primaria, en términos de estatus profesional, para los cuales existe la cualificación ‘*Qualified Teacher Status - QTS*’ (*Teaching Agency*, 2012).

Existen tres rutas de formación para la obtención del EYTS (tabla 6), de acuerdo a la trayectoria académica y experiencia en el área, las que junto a los requisitos antes mencionados, hacen elegibles al candidato para la adjudicación:

Tabla 6: Rutas de formación para la obtención el EYTS

Nombre de la ruta	Duración modalidad	Destinatarios
Graduate entry	1 año full-time	Licenciados que cuentan con un grado en cualquier materia.
Graduate employment based	6 meses o 1 año part-time	Licenciados con un grado relevante, que se encuentran trabajando en educación inicial, y requieren cierto entrenamiento para cumplir los estándares del EYTS (6 meses). Licenciados graduados con honores en cualquier materia, con experiencia laboral en educación inicial (1 año).
Undergraduate entry	3 a 4 años full-time	Estudiantes que desean obtener un grado nivel seis en primera infancia y entrenarse como docente de educación inicial.

* Elaboración propia a partir de *National College for Teaching and Leadership* (2015).

Los postulantes a alguna de las tres rutas descritas, pueden acceder a algún tipo de financiamiento estatal. Adicionalmente, existe una vía de obtención del EYTS que no implica entrenamiento, destinada a graduados con experiencia laboral en el área, que ya cumplen los estándares del EYTS. La evaluación de estos candidatos normalmente se realiza en un periodo de tres meses (*National College for Teaching and Leadership*, 2015).

Requerimientos para el ejercicio laboral del personal de educación inicial

En el caso de centros educativos, el director o administrador (*manager*) debe tener al menos una calificación de nivel tres completa y relevante y; al menos la mitad del resto del personal, debe tener una calificación de nivel dos completa y relevante. El director debe tener al menos dos años de experiencia en educación inicial, u otra experiencia idónea o similar. El proveedor debe asegurar la designación de un director interino capaz y cualificado de tomar el mando, en la ausencia del director (DfE, 2014).

La *Early Years Qualification List* (DfE, 2016), lista todas las cualificaciones en educación inicial y cuidado correspondientes a los niveles dos y tres de cualificación. La mayoría son Cualificaciones Vocacionales Nacionales (*National Vocational Qualifications – NVQ*), las que corresponden a un reconocimiento al trabajo desempeñado en un área ocupacional. Para

obtener la cualificación, los trabajadores deben demostrar tener las habilidades y cumplir con los estándares de la ocupación en la que se desempeñan.

En el caso del nivel tres, se trata de una competencia que involucra la aplicación de conocimientos en una gran variedad de actividades y contextos, muchos de los cuales no son rutinarios sino complejos. Existe una considerable responsabilidad y autonomía en las tareas desempeñadas por el trabajador, siendo requerido su apoyo, control y guía sobre otros (DfE, 2016). Una cualificación de nivel dos por su parte, implica aplicar conocimientos en una gran variedad de actividades, implementadas en diversos contextos, y requiere la colaboración con otros trabajadores (DfE, 2016). Algunos ejemplos de cualificaciones existentes en educación inicial para ambos niveles (2 y 3) son: Cuidado de Niños, Aprendizaje y Desarrollo; Cuidado y Educación para los Primeros Años; y *Playwork*.

En el caso de los *childminders*, estos deben completar una capacitación que les permita comprender e implementar el EYFS, previo a registrarse con la Ofsted o con una *childminder agency*. Son responsables de la calidad del trabajo de sus asistentes, debiendo asegurar que estos sean competentes en las áreas de trabajo que realizan (DfE, 2014).

En todo programa al menos una persona debe tener un certificado de primeros auxilios pediátricos. Esta persona debe estar en el centro educativo en todo momento que los niños y las niñas estén presentes y acompañar a los niños en las salidas. En el caso de los *childminders* o cualquier asistente que deba estar solo a cargo de los niños/durante cualquier periodo de tiempo, todos deben estar certificados en primeros auxilios pediátricos (DfE, 2014). No obstante lo anterior, la jefa nacional de currículum indica que en este momento se está trabajando en aumentar esta exigencia; en el corto plazo se exigirá que todo el personal que trabaja directamente con niños este certificado en primeros auxilios pediátricos (K. Weeks, comunicación personal, 21 de octubre de 2016).

Persona clave

Cada niño/a debe ser asignado a una persona clave (*key person*) dentro del centro educativo. Su rol es ayudar a asegurar que cada niño/a reciba un cuidado ajustado a sus necesidades individuales; ayudar a que el/la niño/a se sienta cómodo y en un ambiente familiar en el centro; ofrecer una relación estable al niño o la niña y construir una relación con sus padres (DfE, 2014).

Proporción adulto-niño/a

El marco estatutario para la EYFS estipula las proporciones adulto-niño/a aceptadas, de acuerdo a las edades de los niños y las cualificaciones del personal. La siguiente tabla 7 muestra las ratios definidas para servicios dependientes del Estado:

Tabla 7: Ratio Educador-Niño/a según edad y tipo de servicio

Tipo de servicio	Edad	Ratio	Requerimientos
Todo servicio cuyo proveedor NO sea un <i>childminder</i> ,	Menores de 2 años	1:3 (cualquier miembro del personal)	Al menos un miembro del personal tiene nivel 3 de cualificación.
			Al menos la mitad del personal tiene nivel 2 de cualificación.
			Al menos la mitad del personal está entrenado en el cuidado de bebés.

independent school, maintained nursery school o maintained school. El proveedor puede ser, por ejemplo, una private nursery school o una private school .	2 años	1:4 (cualquier miembro del personal)	Al menos un miembro del personal tiene nivel 3 de cualificación. Al menos la mitad del personal tiene nivel 2 de cualificación.
	3 años o más	1:13	<i>Si hay una persona con Qualified Teacher Status, Early Years Professional Status, Early Years Teacher Status u otra cualificación de nivel 6 que sea idónea, trabajando directamente con los niños:</i> Al menos otro miembro del personal tiene nivel 3 de cualificación.
		1:8	<i>Si NO hay una persona con Qualified Teacher Status, Early Years Professional Status, Early Years Teacher Status u otra cualificación de nivel 6 que sea idónea, trabajando directamente con los niños:</i> Al menos un miembro del personal tiene nivel 3 de cualificación. Al menos la mitad del personal tiene nivel 2 de cualificación.
Independent schools	Entre 3 y 5 años	1:13	<i>Si hay una persona con Qualified Teacher Status, Early Years Professional Status, Early Years Teacher Status u otra cualificación de nivel 6 que sea idónea:</i> Al menos otro miembro del personal tiene nivel 3 de cualificación.
		1:8	<i>Si NO hay una persona con Qualified Teacher Status, Early Years Professional Status, Early Years Teacher Status u otra cualificación de nivel 6 que sea idónea, trabajando directamente con los niños:</i> Al menos un miembro del personal tiene nivel 3 de cualificación. Al menos la mitad del personal tiene nivel 2 de cualificación.
	Mayoría de la clase tiene 5 años	1:30	<i>Si hay una persona con Qualified Teacher Status, Early Years Professional Status, Early Years Teacher Status u otra cualificación de nivel 6 que sea idónea, trabajando directamente con los niños.</i>
Maintained nursery schools y nursery classes en maintained schools	3 años o más	1:13	Al menos un miembro del personal es un docente de escuela (<i>school teacher</i>), de acuerdo a la <i>Education Act</i> de 2002.
			Al menos otro miembro del personal tiene nivel 3 de cualificación.

* Elaboración propia a partir de DfE (2014).

Visiones de los distintos actores sobre el Currículum

Las educadoras de párvulos entrevistadas consideran que el currículum es lo suficientemente amplio y flexible para ser aplicado de distintas maneras en las distintos contextos educativos, al tiempo que valoran positivamente su énfasis en habilidades por sobre contenidos. No obstante lo anterior, afirman que un currículum con un margen de interpretación amplio como el EYFS supone un mayor apoyo a los educadores para su aplicación. Por esto valoran de sobremanera la realización de reuniones de moderación de la aplicación del perfil de evaluación del EYFS (cuyo funcionamiento es explicado en el apartado 2.2 sobre estándares), en las que pueden discutir, fundamentar y complementar las evaluaciones de los niños realizadas.

Tanto una directora de escuela y académica consultada; comparten este diagnóstico de que el currículum ofrece escasos lineamientos pedagógicos y evaluativos. Según agrega la primera, esta sería la razón por la que el material gubernamental no estatutario *Development Matters* es ampliamente utilizado por los educadores, quienes buscan orientaciones concretas para su quehacer (F. Alder, comunicación personal, 12 de octubre de 2016). La académica coincide en la importancia que *Development Matters* tiene para los

educadores, indicando que es un instrumento que les permite demostrar el progreso de los niños, lo cual resulta crucial para un sistema de responsabilización con altas consecuencias (A. Bradbury, comunicación personal, 18 de octubre de 2016). En suma, ambas consideran negativo que los educadores acoten su práctica a la operacionalización que ofrece *Development Matters*, en tanto se trata de una definición estrecha de los aprendizajes que no enfatizaría debidamente aspectos socioemocionales.

Para los directivos de educación inicial municipal consultados, el EYFS constituye el principal –y quizás el único– elemento positivo del modelo inglés, en tanto *“ofrece un punto de partida para el trabajo a realizar con los niños, estableciendo el mínimo nivel de calidad aceptable”*. Según agregan, que el currículum sea de carácter estatutario le otorga una gran agencia a su quehacer a nivel municipal, al ayudarles a validar ante los actores del sistema *“lo indispensable que resulta trabajar sus objetivos”* (equipo directivo de educación de párvulos de Camden, comunicación personal, 16 de enero de 2017).

En general, los académicos consultados reconocen aspectos positivos en el currículum inglés; una de ellos por ejemplo, considera que su introducción fue central para poner la educación inicial al centro de las prioridades de financiamiento del gobierno. Sin embargo, agrega que también existe un lado negativo: la intervención del gobierno en lo que ocurría día a día en los centros, prescribiendo su quehacer. Esta gestión de las prácticas de acuerdo a criterios externos, sería desestabilizante para los educadores; quienes ven mermada su autopercepción de profesionalismo al percibir que sus juicios profesionales no son respetados, y comienzan a evitar la innovación pedagógica, sabiendo que serán evaluados de acuerdo a criterios preestablecidos, con frecuencia estrechos (E. Wood, comunicación personal, 14 de octubre de 2016).

También dentro de los académicos (D. Whitebread, comunicación personal, 8 de septiembre de 2016) surge la preocupación de que el EYFS incluye prácticas contraproducentes para el aprendizaje y desarrollo de los niños, al introducir algunos contenidos de literacidad y numeracidad de primer año de educación primaria (KS 1), los que resultan inadecuados para este grupo etario. Señalan que se han demostrado los efectos negativos de la introducción prematura de expectativas de alfabetización en niños pequeños, siendo un ejemplo reciente de este cuerpo de investigación el estudio del Dr. Sebastian Suggate, quien comparó la habilidad lectora de niños iniciados tempranamente y tardíamente en la lectura, no encontrando diferencias significativas entre ambos grupos. Sin embargo, encontró que los lectores de inicio tardío se convierten en lectores más confiados, que leen más por placer y exhiben mejores habilidades de comprensión lectora que los niños que comienzan.

Varios de los entrevistados se refirieron a la revisión del EYFS realizada en 2014 por la Dame Clare Tickell, revisión que informó la definición de tres áreas principales de aprendizaje y cuatro áreas específicas. De acuerdo a la jefa nacional de currículum, la revisión procuró clarificar y enfatizar las áreas nucleares de aprendizaje *“(…) que sabemos son productivas para resultados evaluativos futuros”* (K. Weeks, comunicación personal, 21 de octubre de

2016). En general, los académicos consultados valoran la reducción del número de resultados de aprendizaje a evaluar por los educadores. Sin embargo, para algunos de los académicos consultados no se trató de una revisión significativa, sino más bien de una reorganización de lo preexistente, en la cual los aprendizajes mantenidos siguen resultando amplios e incluyendo muchos elementos, por lo que continúan siendo difíciles de evaluar. Consideran además, que la revisión complejizó algunos aprendizajes, y acentuó aún más el foco en alfabetización y matemática, antes mencionado (A. Bradbury, comunicación personal, 18 de octubre de 2016; D. Whitebread, comunicación personal, 8 de septiembre de 2016).

2. Concepto de calidad de la educación y estándares de oportunidades de aprendizaje

2.1 Concepto de Calidad de la Educación

La expansión de la educación inicial en Inglaterra comenzó a principios de la década del 2000 con los gobiernos laboristas, consolidándose con la creación de un currículum nacional, el *Early Years Foundation Stage* (EYFS), el cual define estándares para todos los proveedores de educación inicial y cuidado infantil que atienden a niños entre tres y cinco años. En la documentación oficial y en la literatura, la sigla EYFS se usa indistintamente para referir a tanto a la etapa educativa (Etapa Base de los Primeros Años) como a su currículum asociado (Marco Estatutario para Etapa Base de los Primeros Años). Como se mencionó previamente, la primera versión del currículum entró en vigencia el 2008 y fue actualizada el 2014, bajo el gobierno de la coalición Conservadora-Liberal Demócrata. Una de las principales modificaciones introducidas en 2014 fue la jerarquización entre las áreas de aprendizaje establecidas, explicitándose la importancia de tres áreas *primarias* de aprendizaje, por sobre las áreas *específicas* restantes.

Definición

El sistema inglés no declara una definición explícita del concepto de calidad que subyace a su modelo. Sin embargo, al analizar su currículum, documentos asociados (oficiales y de apoyo) y las visiones de las autoridades consultadas es posible inferir una marcada comprensión la calidad en términos de los resultados de aprendizaje y desarrollo de los niños, más que entenderla como un atributo del proceso educativo, de las oportunidades de aprendizaje ofrecidas y/o de la gestión educativa. Los resultados esperados consisten en: competitividad de la educación inicial inglesa a nivel internacional; preparación de los niños para ingresar a la educación formal (escolar); y una competencia lectora lo más desarrollada posible.

Tanto las autoridades y académicos consultados coinciden en que la visión inglesa sobre en qué consiste una provisión de calidad, es la entrega del currículum – *currículum delivery*. El Ministerio de Educación (*DfE*), confirma que su principal responsabilidad es la entrega del currículum; la *Ofsted* ratifica como su tarea evaluar dicha entrega; y aquellos académicos entrevistados más cercanos a la crítica postmoderna del discurso de la calidad, acotan que

se trata de un modelo economicista que solo se centraría en medir el rendimiento o *performance*: el nivel central del sistema *entrega*, y sus actores deben *rendir*.

Haciendo un énfasis distinto al resto de los actores, la jefa nacional de currículum y los funcionarios municipales de Tower Hamlets, indican que la seguridad y el bienestar de los niños son el principal objetivo del sistema, seguido solo en segundo lugar por el aprendizaje y desarrollo. En cuanto a cómo lograr estos últimos, la jefa nacional señala que la postura del ministerio es otorgar un nivel de estructuración cada vez mayor a la educación inicial al ser el principal objetivo de aprendizaje, la preparación para la escuela (K. Weeks, comunicación personal, 21 de octubre de 2016).

Los académicos consultados coinciden en que la competitividad a nivel internacional es un objetivo central del sistema, lo que generaría un fuerte énfasis en la evaluación y un consiguiente estrechamiento de la definición de calidad, al dirigirse la atención solo a aquellos aprendizajes que pueden ser evaluados y/o demostrados. “(...) *el supuesto a la base de que la calidad puede ser evaluada a través de mediciones acotadas, limita su comprensión* (E. Wood, comunicación personal, 14 de octubre de 2016).

El equipo directivo municipal consultado, coincide con que el sistema inglés tendría una definición de calidad muy orientada a la comparación de resultados de evaluación; lo que a su juicio inexorablemente estrecha su significado. Según agregan, se trataría de una visión “*que no resulta particularmente útil o informativa para su quehacer*” y, si bien procuran cumplir con ella -al ser un requerimiento mandatorio, elevando la clasificación Ofsted de sus centros por ejemplo-, lo que sería central para ellos como municipio es “reconocer a la educación inicial como una práctica eminentemente relacional, en la cual el desarrollo socioemocional debe tener gran cabida” (equipo directivo de educación de párvulos de Camden, comunicación personal, 16 de enero de 2017).

Las educadoras de párvulos entrevistadas confirman, desde su experiencia, el énfasis gubernamental en la preparación para la escuela, sobre todo en lo que refiere a trabajar la lectoescritura en la *reception class* (niños de 4 a 5 años, último nivel en que se imparte el EYFS). Si bien se manifiestan de acuerdo con la idea de preparar a los niños y niñas para la etapa escolar, consideran que dicha preparación debiera ir mucho más allá de habilidades meramente académicas, y enfatizar aspectos socioemocionales más relevantes para dicha transición como es la autonomía. Les parecería sensible y deseable que esta transición estuviera exenta de exámenes para los niños, los que ya se encuentran sometidos a múltiples desafíos y transformaciones en esta etapa. Finalmente, dada la importancia que atribuyen al fomento del desarrollo socioemocional de los niños y niñas, lamentan que este no se vea debidamente reflejado en la clasificación de las escuelas (*league tables*), la cual suele ser el principal criterio que usan los padres al escoger un establecimiento para sus hijos (educadoras de párvulos, comunicación personal, 17 de noviembre de 2016).

En cuanto a perspectivas sobre calidad más afines a sus propias visiones, las educadoras de párvulos mencionan la importancia del aprendizaje a través del juego, y el respeto y

atención a las diferencias culturales de los niños y niñas. Para ellas, una educación inicial de calidad consiste en desarrollar una disposición favorable al aprendizaje en los niños, lo cual supone que los educadores: “(...) desarrollen excelentes habilidades de observación y dialogo con los niños, les formulen preguntas que catalicen su aprendizaje, y sepan cuándo intervenir y cuándo retirarse”. Finalmente, en vez de desarrollar tempranamente la lectoescritura o abordar aspectos formales de la lengua; consideran más importante modelar el lenguaje comunicativo, “una herramienta fundamental para todo aprendizaje posterior” (educadoras de párvulos, comunicación personal, 17 de noviembre de 2016).

Construcción de la visión de calidad

Si bien todos los actores consultados confirman la realización de procesos de consulta en torno a la elaboración y revisión del currículum; se observa distintas visiones en cuanto al valor, propósito y utilidad que atribuyen a dichos procesos. Los actores en general tienden a considerar se ha tratado de procesos genuinamente participativos, a excepción la directora de escuela consultada, quien cree que las decisiones en educación inicial en Inglaterra se toman de manera muy vertical – *top down*, con procesos de consulta no vinculantes, y comisionando asesorías educativas clave a organismos privados que no necesariamente tienen un *expertiz* en educación, como la empresa *Price Waterhouse Cooper* (F. Alder, comunicación personal, 12 de octubre de 2016).

Tanto académicos como educadoras del sistema coinciden en la percepción de un escaso poder vinculante en las consultas realizadas; lo cual se explicaría, de acuerdo a una de las académicas (A. Bradbury, comunicación personal, 18 de octubre de 2016), por el hecho que consideraciones económicas (por ejemplo, análisis de costo-efectividad) tenderían a primar en la toma de decisiones educativas. Cabe mencionar que, si bien todos los actores recordaron procesos de consulta en torno al currículum, virtualmente ninguno de ellos refirió estar al tanto o haber participado en la consulta ‘*The Big Conversation*’ en torno a la Ofsted.

Perfil del niño

Se aspira a formar un niño único, interesado en su entorno, inquisitivo y confiado en sus capacidades. De acuerdo a la directora nacional de educación inicial de Ofsted (G. Jones, comunicación personal, 3 de noviembre de 2016) se trataría de un niño “*capaz, pero a su nivel*”, preparado para el aprendizaje formal propio del nivel escolar y que –según agrega la jefa de currículum- “*explora su entorno y se comprende a sí mismo desde su propia perspectiva*” (K. Weeks, comunicación personal, 21 de octubre de 2016).

Llama la atención la descripción entregada por la directora Ofsted a este respecto, la cual enfatiza de sobremanera aspectos psicomotrices y de adquisición de nociones lógicas:

(...) un niño que puede hablar en oraciones y comunicarse, sostener un lápiz, pintar -a su nivel por supuesto-, tener una buena coordinación ojo-mano, caminar en línea recta, ubicarse sobre un círculo -una alfombra por ejemplo-. Puede sentarse derecho, escuchar y prestar atención, tomar turnos para hablar, concentrarse,

comunicarse con sus pares y con los adultos y comienza a comprender algunos conceptos. Comienza a conocer las diferencias que [su entorno] tiene con el resto del mundo, entiende nociones temporales básicas (ayer, la semana pasada, hace mucho tiempo; comprende que ‘esta noche’ ocurre hoy, y que ‘mañana’, ocurre al día siguiente, diferencia la mañana de la tarde. (G. Jones, comunicación personal, 3 de noviembre de 2016).

De acuerdo a los funcionarios municipales consultados, la visión del niño único - *unique* que subyace al EYFS provendría de una larga tradición inglesa de trabajo en torno a la primera infancia, con raíces en el desarrollo de guarderías llevado a cabo por Rachel y Margaret McMillan entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX; y en aportes psicoterapéuticos, como el trabajo de John Bowlby en la teoría de apego (funcionarios municipales de Tower Hamlets, comunicación personal, 25 de noviembre de 2016).

Los académicos en general coinciden en que se trata de una visión instrumental de los niños y niñas, dentro de la cual el desarrollo de sus capacidades y potencialidades tiene el objetivo de convertirlos en miembros productivos de su comunidad, competitivos laboralmente. En palabras de la directora de escuela consultada, se espera que los niños *“estén debidamente alfabetizados, contar con buenas habilidades aritméticas y tolerancia al cambio, de modo que puedan competir en el sistema global, a nivel internacional”* (F. Alder, comunicación personal, 12 de octubre de 2016).

El grupo de los académicos consultados, cree que el currículum entrega mensajes contradictorios sobre el niño y niña que se aspira a formar: por un lado describe la importancia de ver a los niños y niñas de manera holística, apoyando su juego libre e iniciativa; al tiempo que deja ver una comprensión más limitada, en la cual los niños son actores del sistema que deben lograr metas específicas a una edad muy temprana, como la preparación para la educación formal (E. Wood, comunicación personal, 14 de octubre de 2016). Asimismo, por su parte, considera que el modelo incentiva la formación de un niño o niña, en algún sentido, *performativo*; el cual no solo debe preocuparse de aprender sino que debe asegurarse de demostrar su progreso, constantemente buscando *“oportunidades para mostrar su aprendizaje, levantando la mano, respondiendo preguntas, entre otras conductas esperadas”* (A. Bradbury, comunicación personal, 18 de octubre de 2016).

Equidad

Todos los actores consultados coinciden en que Inglaterra es un país estructuralmente inequitativo, lo cual se constata especialmente en el ámbito educativo, observándose amplias brechas de aprendizaje según nivel socioeconómico, grupo étnico, género, entre otras variables.

Algunos plantean que esta gran inequidad sea probablemente la razón por la que el gobierno inglés decidió introducir un sistema de rendición de cuentas con altas consecuencias; estrategia que no habría sido del todo exitosa (F. Alder, comunicación

personal, 12 de octubre de 2016). En cuanto al modo en que el sistema se propone operar, el sistema espera pesquisar y abordar tempranamente dificultades del desarrollo y el aprendizaje, de modo de nivelar las oportunidades de aprendizaje que reciben todos los niños; nivelación que no siempre es posible lograr interviniendo solo desde la esfera educativa (A. Bradbury, comunicación personal, 18 de octubre de 2016).

Varios de los académicos consultados coinciden en que la equidad estaría dentro de los objetivos del sistema, el cual en teoría promovería la cohesión social. No obstante lo anterior, según indican, los establecimientos educativos ingleses están muy segregados socialmente. Esta fragmentación aumentaría cada día, de la mano de la introducción progresiva de academias. Según explica una de las académicas consultadas, las academias

Aumentan la inequidad del sistema, al permitir que existan diferencias sustantivas en calidad educativa, producto del entorno desregulado en que se desenvuelve esta nueva gestión y administración privada de los centros educativos. Las escuelas que todavía no han sido absorbidas por una academia están particularmente afectadas, pues muchas de ellas ya no cuentan con el apoyo de las autoridades locales, y siguen enfrentando importantes desafíos y necesidades. (S. Bubb, comunicación personal, 30 de noviembre de 2016).

2.2 Estándares de Calidad

Los estándares de calidad del sistema inglés se desprenden de un currículum con un alto nivel de estructuración y una baja autonomía para el trabajo pedagógico, al definirse de antemano los resultados de aprendizaje a lograr. No obstante lo anterior, se trata de un currículum que no prescribe un método o estilo pedagógico en específico para alcanzar los resultados, y su revisión ha intentado apuntar progresivamente a una mayor flexibilidad en la implementación. Se trata de un modelo que exhibe características en común con otros currículums anglosajones (como el norteamericano); esto es, es orientado a resultados de aprendizaje, más que a valores, actividades y procesos, enfoque que ha sido denominado en las revisiones OECD como de *output* (Taguma *et al*, 2015). Otra característica que destaca la OECD sobre el modelo inglés, es que proporciona un único currículum integrado para todo el rango etario; esto es, no existe un currículum diferenciado para la *nursery class* (tres a cuatro años) y la *reception class* (cuatro a cinco años), lo cual favorecería la transición entre ambos niveles. Del mismo modo, caracteriza a Inglaterra como un sistema fuertemente orientado a la preparación para la escolaridad formal. Si bien la OECD valora la voluntad de articular la transición entre la educación inicial y primaria, plantea que esto convierte al sistema en una educación inicial altamente escolarizada (Taguma *et al*, 2015).

Como se mencionó anteriormente, la versión actual del EYFS es producto de una revisión realizada durante 2014, bajo el gobierno de la coalición Conservadora-Liberal Demócrata. Una de las principales modificaciones introducidas en ese entonces fue la jerarquización entre las áreas de aprendizaje establecidas, distinguiéndose tres áreas primarias de aprendizaje de las cuatro áreas más específicas. Se buscó transformar el currículum en un

instrumento más simple, el cual prioriza la preparación para el ingreso a la escolaridad formal. La versión previa de éste incluía 117 indicadores de aprendizaje lo cual, dada la obligación estatutaria de que los docentes evaluaran cada uno de ellos, radicó en una merma y empobrecimiento de las actividades educativas ofrecidas a los niños. Esto ocurría debido a que la mayoría del tiempo se destinaba a la evaluación de cada niño. Por esta razón, la versión revisada del currículum solo incluye 17 objetivos a evaluar; prescribe explícitamente no interrumpir indebidamente las actividades e interacciones con los niños y las niñas producto de las evaluaciones que se debe realizar; así como no destinar tiempo excesivo al ‘papeleo’ y la documentación.

Como se vio previamente, la versión actual del EYFS tiene cuatro principios orientadores, que dan cuenta de un niño o niña: único y activo en su proceso de aprendizaje; que desarrolla su autonomía a partir de relaciones positivas; aprende de ambientes y experiencias estimulantes; y puede tener diferencias en cuanto a su ritmo y estilo de desarrollo y aprendizaje (DfE, 2014). A continuación se describe los estándares estipulados en el EYFS, los que establecen: las áreas relevantes de aprendizaje y desarrollo y sus objetivos asociados; cómo evaluar dichos aprendizajes; y qué condiciones del servicio permiten alcanzar dichos resultados.

Requerimientos de aprendizaje y desarrollo

Áreas de aprendizaje y desarrollo. Se define siete áreas de aprendizaje y desarrollo, las cuales dan forma a las actividades y experiencias ofrecidas por los programas de educación inicial, considerándose a todas ellas importantes e interconectadas. Tres áreas se consideran particularmente cruciales para catalizar la curiosidad y entusiasmo por el aprendizaje de los niños y las niñas, y para construir su capacidad de aprender, establecer relaciones y crecer. Dichas áreas principales son: Comunicación y lenguaje, Desarrollo físico, y Desarrollo personal, social y emocional. Los servicios también deben apoyar a los niños en cuatro áreas específicas, a través de las cuales las tres áreas principales se fortalecen al ser aplicadas. Estas áreas específicas son: Literacidad, Matemática, Entendimiento del mundo, y Artes expresivas y diseño (DfE, 2014).

Se espera que aquellos educadores que trabajan con los niños y las niñas más pequeños se enfoquen fuertemente en las tres áreas principales, que constituyen la base para un aprendizaje exitoso en las cuatro áreas específicas, y reflejan las capacidades y habilidades que los niños necesitan para estar listos para la escuela. En la medida que el niño/a crezca en confianza y habilidad en las tres áreas principales, es esperable transitar hacia a un mayor balance y focalización por igual, en todas las áreas de aprendizaje (DfE, 2014).

Uno de los énfasis del EYFS es la enseñanza y aprendizaje a través del juego. De acuerdo a esto, cada actividad debe ser planificada pensando en que los niños y las niñas: jueguen y exploren, investigando y experimentando el mundo; tengan un rol activo en su aprendizaje, que puedan resolver problemas y dificultades y que disfruten de sus logros; y que tengan oportunidades de desarrollar su propias ideas, hacer conexiones entre ellas y desarrollar

estrategias para hacer distintas cosas, esto es, desarrollar su creatividad y pensamiento crítico (DfE, 2014).

Se espera en los niños y las niñas más pequeños una predominancia de actividades iniciadas por el niño/a. Posteriormente, en la medida que el niño o niña crece y su desarrollo se lo permite, se espera un tránsito a una mayor cantidad de actividades iniciadas por los adultos, ayudándole al niño o niña a familiarizarse con un encuadre de aprendizaje más formal (DfE, 2014).

Objetivos de aprendizaje

Se describe 17 objetivos de aprendizaje que deben ser promovidos y logrados en los niños y las niñas al cumplir los cinco años. Una de las características del currículum inglés es que se encuentra fuertemente influido por la perspectiva de la psicología del desarrollo (Dahlberg *et al*, 2007), entendiéndose de este modo, que los niños y las niñas de acuerdo a su edad y etapa del desarrollo deben cumplir con ciertos hitos de aprendizaje establecidos. A continuación, se lista los 17 objetivos de aprendizaje y sus respectivas definiciones:

Tabla 8: Áreas, objetivos de aprendizaje y definiciones del EYFS vigente

Área	Objetivo de aprendizaje	Definición
Área principales		
Comunicación y lenguaje	Escuchar y prestar atención	Los niños y las niñas escuchan atentamente en un rango de situaciones. Prestan atención a los que otros dicen y responden apropiadamente.
	Comprender	Los niños y las niñas siguen instrucciones, las que envuelven varias ideas o acciones. Pueden responder a preguntas de cómo y por qué.
	Hablar	Los niños y las niñas se expresan efectivamente, mostrando conciencia de las necesidades del que escucha. Usan el pasado, presente y futuro de manera adecuada al hablar y conectan ideas o eventos.
Desarrollo físico	Moverse y manipular	Los niños y las niñas muestran buen control y coordinación en movimientos grandes y pequeños. Saben manipular equipos y herramientas de manera efectiva, incluyendo lápices para escribir.
	Salud y autocuidado	Los niños y las niñas saben la importancia de la salud, del ejercicio físico y de una dieta sana. Manejan rutinas básicas de higiene y de necesidades personales, como vestirse e ir al baño de manera independiente.
Desarrollo personal, social y emocional	Autoconfianza y autoconciencia	Los niños y las niñas tienen la confianza para intentar nuevas actividades y dicen por qué les gustan algunas actividades más que otras. Se muestran confiados al hablar con distintos grupos de personas. Dicen cuándo necesitan o no ayuda.
	Gestionar sentimientos y comportamiento	Los niños y las niñas hablan sobre cómo ellos mismos y otros se sienten; hablan de los comportamientos y sus consecuencias, propios y de otros; y saben cuándo un comportamiento es inaceptable. Trabajan como parte de un grupo, conocen las reglas, pueden ajustar su comportamiento y adaptarse a un cambio en la rutina.

	Construir relaciones interpersonales	Los niños y las niñas trabajan cooperativamente, toman turnos cuando hablan, tomando en cuenta las ideas de otros. Muestran sensibilidad y consideración por lo que otros dicen; forman relaciones positivas con los adultos y los/as otros niños.
Áreas específicas		
Literacidad	Leer	Los niños y las niñas: ▪ Leen oraciones simples. ▪ Decodifican palabras y las leen en voz alta adecuadamente. ▪ Muestra comprensión cuando hablan con otros acerca de lo que leyeron.
	Escribir	Los niños y las niñas: ▪ Escriben palabras que calzan con los sonidos hablados. ▪ También escriben algunas palabras ‘irregulares’ comunes. ▪ Escriben oraciones simples que pueden leer a otros. ▪ Deletrean correctamente algunas palabras y otras que son fonéticamente plausibles.
Matemática	Números	Los niños y las niñas: ▪ Cuentan de 1 a 10. ▪ Ordenan y enuncian qué número es mayor o menor que otro. ▪ Usan cantidades para nombrar objetos. ▪ Suman y restan dos números de un dígito. ▪ Resuelven problemas incluyendo duplicar y dividir en dos.
	Forma, espacio y medidas	Los niños y las niñas: ▪ Hablan de tamaño, peso, capacidad, posición, distancia, tiempo y dinero. ▪ Usan estas medidas para comparar cantidades y objetos y resolver problemas. ▪ Reconocen, crean y describen patrones. ▪ Exploran las características de objetos y formas cotidianas y usan lenguaje matemático para describirlos.
Comprender el mundo	Personas y comunidades	Los niños y las niñas: ▪ Hablan de eventos del pasado y futuro en sus vidas. ▪ Saben que otros niños no siempre disfrutan de las mismas cosas. ▪ Reconocen diferencias y similitudes con otros niños, comunidades, familias y tradiciones.
	El mundo	Los niños y las niñas: ▪ Conocen diferencias y similitudes entre lugares, materiales y cosas vivas. ▪ Hablan de las características de su ambiente inmediato, y sobre cómo los ambientes pueden variar respecto de otros. ▪ Hacen observaciones sobre animales y plantas, explican por qué algunas cosas ocurren y hablan de cambios.
	Tecnología	Los niños y las niñas: ▪ Reconocen que un rango de tecnología es usado en lugares como los hogares y la escuela. ▪ Seleccionan y usan tecnología para fines específicos.
	Explorar y usar medios y materiales	Los niños y las niñas: ▪ Cantan, hacen música, bailan y experimentan.

Artes expresivas y diseño		Usan de manera segura materiales, herramientas y técnicas, experimentando con el color, diseño, textura, forma y función.
	Ser imaginativo	Los niños y las niñas: - Usan lo que han aprendido de medios y materiales de manera original, pensando acerca de sus usos y propósitos. - Representan sus propias ideas y sentimientos a través del arte.

* Elaboración propia a partir de DfE (2014).

La tabla 8 recién presentada da cuenta de manera exhaustiva (con mínimos elementos de las definiciones sintetizados), del máximo nivel de descripción de los objetivos de aprendizaje que entrega el EYFS. Solo dos documentos asociados a la aplicación del EYFSP, se podría considerar que entregan un nivel levemente más detallado de descripción, a saber: el manual 2016 del EYFSP (*Standards & Testing Agency* - STA, 2015), el que amplía ligeramente la descripción de cada objetivo, de modo de ayudar a discriminar cuando un niño ‘excedería’ su logro (una de las tres categorías de resultados, como se verá más adelante); y un conjunto de materiales de ejemplificación del EYFSP (DfE & STA, 2014), en el cual se entrega un pequeño set de ejemplos e ideas sobre cómo registrar y documentar evidencia de logro de cada objetivo de aprendizaje.

Además, el sistema pone a disposición de educadores e inspectores dos guías no estatutarias: ‘*Development Matters*’ y ‘*Early Years Outcomes*’, con el propósito de apoyar la implementación del EYFS, y de entregar información sobre desarrollo infantil y resultados de desarrollo en los primeros años (Taguma *et al*, 2015). ‘*Development Matters*’ desarrolla los siguientes cuatro temas: un niño único, relaciones positivas, facilitación de ambientes, y aprendizaje y desarrollo; los que se derivan directamente de los cuatro principios orientadores del currículum, antes mencionados. Se operacionaliza los cuatro principios, tanto a nivel de lo que deben hacer los educadores, como de los ambientes que se debe facilitar. Del mismo modo, ‘*Development Matters*’ toma las tres características del aprendizaje efectivo que define el EYFS: juego y exploración, aprendizaje activo, y creatividad y pensamiento crítico; describiendo como trabajarlas dentro de cada tema (Foundation Years, 2012). ‘*Early Years Outcomes*’ por su parte, describe el comportamiento típico esperable en los distintos tramos etarios (desde el nacimiento hasta los 5+ años) en cuanto al logro de los 17 objetivos de aprendizaje del currículum (DfE, 2013).

Requerimientos de evaluación

Se plantea que la evaluación juega un rol crucial para que padres y educadores conozcan el progreso del niño o la niña, comprendan sus necesidades y planifiquen actividades y acciones de apoyo acordemente. Se resalta el valor de la evaluación formativa, ojalá realizada de manera diaria, sin interrumpir la interacción con el niño o niña ni que implique un trabajo documental excesivo por parte de los educadores. Se insta a reflexionar en base a ella y a compartir la información con padres y cuidadores, tomando en cuenta también sus visiones como informantes claves del progreso de los niños y las niñas (DfE, 2014).

Chequeo de progreso a los dos años de edad

El EYFS indica la realización de dos evaluaciones, la primera es un chequeo de progreso a realizarse entre los dos y los tres años de edad (*progress check at age two*). Su aplicación es obligatoria desde 2012 (DfE, 2014), debiendo dar cuenta del progreso del niño o la niña en las áreas primarias de aprendizaje, esto es, identificando las fortalezas y las áreas en donde el aprendizaje es menor a lo que se esperaría. Con respecto a las áreas específicas de aprendizaje y a cualquier otra información que se considere relevante, depende del educador si incluirla o no en este reporte, el cual debe ser compartido con padres y cuidadores (DfE, 2014).

El EYFS no prescribe un formato específico para completar este chequeo, sólo indicando que debe consistir en un breve resumen escrito; por esto algunas organizaciones han puesto a disposición material para implementar este y otros aspectos del EYFS. Una de estas es la organización de beneficencia *4Children*, la cual en su rol de aliado estratégico del DfE lanzó en 2011 el sitio web de apoyo *Foundation Years* (a través del cual se difunde ‘*Development Matters*’ y ‘*Early Years Outcomes*’, las dos guías no estatutarias antes mencionadas).

El EYFS plantea como un escenario ideal, el cual se está empezando a implementar, la posibilidad de que el *progress check at age two* y la ‘Revisión de Salud y Desarrollo’ (*health and development review*) del programa ‘Niño Saludable’ (*Health Child Programme*) se realicen de manera coordinada, informándose mutuamente. Esto se estimaría particularmente beneficioso para los padres, quienes en ocasiones experimentarían confusión al recibir resultados inconsistentes entre ambas evaluaciones (DfE, 2014).

Early Years Foundation Stage Profile - EYFSP

La segunda evaluación a realizar es el EYFSP, perfil cuya construcción supone un buen entendimiento del conocimiento, comprensión y habilidades que el niño/a ha alcanzado, con respecto a los objetivos establecidos para cada área de aprendizaje y su grado de preparación para el primer año de educación escolar (*school readiness*). El perfil debe contener información de evaluaciones formativas, registros relevantes de los niños y las niñas, discusiones con padres y cuidadores (u otros adultos relevantes) e indicar si el niño o niña cumple los niveles esperados de desarrollo para los 17 objetivos de aprendizaje establecidos, si los excede o están emergiendo (DfE, 2014).

Obligatoriedad y usos

La aplicación del EYFSP es obligatoria (situación que podría cambiar en los próximos meses), y debe realizarse a los cinco años de los niños y las niñas, normalmente cuando terminan de cursar el *reception year* (segundo y último nivel educativo de la EYFS; si bien no es obligatorio, es usualmente considerado el primer nivel de educación formal al que acceden los niños y las niñas, al ser impartido en escuelas primarias). De acuerdo al manual 2016 del EYFSP (STA, 2015) su único propósito es describir el nivel de logro del niño o la niña al final de la EYFS, informando una adecuada transición a la etapa escolar; y no debe ser utilizado

con fines de evaluación de línea base o de evaluación formativa. En relación a esto último, la STA explicita que proporcionar lineamientos para la evaluación formativa no está dentro de las funciones del gobierno (STA, 2015), lo cual es llamativo por dos motivos: la alta importancia que se da a este tipo de evaluación en la introducción a los requerimientos de evaluación del EYFS (ver introducción del apartado ‘Requerimientos de evaluación’ del presente informe); y el hecho que los educadores sí aplicarían el EYFSP con fines formativos (Roberts-Holmes & Bradbury, 2016).

Adicionalmente, es preciso mencionar que los resultados del EYFSP también son utilizados para la asignación de fondos por bajo rendimiento previo (*low prior attainment funding*) en *primary* e *infant schools*, y para informar las dimensiones ‘Calidad de la enseñanza, aprendizaje y evaluación’ y ‘Resultados de los niños y las niñas’, dentro la evaluación de calidad que realiza la Ofsted (Ofsted, 2015).

Validación del EYFSP

Las Autoridades Locales (LA) están obligadas por ley a realizar un proceso de validación de las evaluaciones del EYFSP que hacen los centros, con el propósito de asegurar que estas sean rigurosas, válidas y confiables (STA, 2016). La moderación es un proceso muestral cuyo propósito es corroborar la capacidad que tienen los servicios de realizar evaluaciones precisas, y de aplicarlas de manera consistente. Considera una etapa de validación interna, realizada al interior de cada servicio, y una etapa de validación externa, conducida directamente por las LA o una agencia designada para esto. Dada su naturaleza muestral, las LA deben visitar a un 25% de los establecimientos de la localidad (STA, 2016).

En la validación interna, un subgrupo del personal evalúa de manera conjunta el perfil de un niño o niña. Por ejemplo, un docente y un asistente, o un docente de *reception year* y un docente de Año 1, se reúnen y discuten sobre el desarrollo de los niños y las niñas (STA, 2016). En la validación externa, los proveedores reciben un ciclo de visitas, en las cuales expertos evalúan los 17 objetivos del EYFS. La validación externa se focaliza en una discusión profesional con el personal del servicio en torno a si las evidencias y evaluación realizadas internamente, están en línea con los ejemplos entregados en los estándares nacionales. En el caso de que el validador juzgue que esto no se cumple, la LA puede requerir que el proveedor y el personal del servicio participen en actividades de capacitación en el completado del EYFSP o en actividades adicionales de validación, o que reconsideren los resultados de la evaluación realizada (STA, 2016).

Visiones de los distintos actores sobre el rol de la evaluación

Con excepción de las autoridades, todos los actores consultados se manifiestan contrarios a la idea de evaluar sumativamente a niños pequeños, sobre todo si se hace para fines responsabilización con altas consecuencias. En cuanto a los motivos para dicha oposición, los académicos enfatizan que el desarrollo y aprendizaje de los niños en la primera infancia evoluciona de manera acumulativa y cambia tan rápidamente, que resulta extremadamente difícil de capturar incluso para los expertos, al punto que todavía habría consenso sobre cómo evaluar efectivamente los resultados de aprendizaje de los niños

pequeños (L. Ang, comunicación personal, 12 de agosto de 2016). Agregan que la etapa particularmente temprana de desarrollo del lenguaje de los niños menores de cinco años,

... puede comprometer su capacidad de mostrar lo que pueden y no pueden hacer; puede que no entiendan completamente la situación de evaluación, la cual puede ser percibida como poco interesante y no desafiante por ellos; y por lo general, se requiere una cantidad considerable de tiempo antes que los niños se sientan cómodos para mostrar plenamente su progreso y potencial y, en última instancia, antes de que los educadores sean capaces de discernirlo con confianza. (D. Whitebread, comunicación personal, 8 de septiembre de 2016).

En cuanto a las consecuencias del uso extensivo de la evaluación sumativa en sistemas de rendición de cuentas con altas consecuencias, los académicos mencionan efectos negativos como la "enseñanza para la prueba" y el "estrechamiento curricular": la enseñanza sólo se centra en lo que está siendo evaluado, y la calidad educativa se equipara, en última instancia, a los resultados que obtienen en las pruebas, los niños. Este sería el caso de algunos de los considerados como los mejores sistemas educativos del mundo (D. Whitebread, comunicación personal, 8 de septiembre de 2016).

En general, los actores consultados vinculados al ministerio de educación y la Ofsted relevan que el nivel central considera a los datos cuantitativos como el tipo de datos que resulta más confiable; al tiempo que refieren estar al tanto de las visiones de otros actores al respecto, *"(...) si bien los docentes dicen que evaluar cuantitativamente a niños de cuatro a cinco años no resulta muy sensible, dado que su desarrollo es inestable, nosotros estamos en desacuerdo con eso"* (C. Morgan, comunicación personal, 4 de agosto de 2016).

La directora nacional de educación inicial ratifica lo antes señalado, indicando que se desea contar con una evaluación estandarizada de resultados para los niños del nivel, de modo que los inspectores no tengan que confiar exclusivamente en lo reportado por los centros (sobre su aplicación del EYFS *profile* a los niños), ni en su propia observación del nivel de logro de estos (G. Jones, comunicación personal, 3 de noviembre de 2016).

En cuanto a la evaluación formativa, esta es mencionada por todos -excepto autoridades-, como clave para una educación inicial de alta calidad, al mejorar el aprendizaje y el logro de los niños. El libro *'Visible Learning'* del Professor John Hattie, mostraría cómo la entrega de retroalimentación (evaluación formativa) a los niños pequeños resulta muy beneficiosa para estos: aumenta su sentido de logro, al ponerles desafíos; y les permite ver y medir su progreso individual, contra sí mismos y a través del tiempo. Desafortunadamente, la evaluación formativa sería bastante infrecuente en educación inicial; los educadores tenderían a no dar información útil y precisa a los niños pequeños (D. Whitebread, comunicación personal, 8 de septiembre de 2016). La directora de escuela entrevistada destaca lo positivo de que la evaluación formativa puede ser conducida por los propios educadores, quienes estarían en mejor posición para explorar el progreso del niño o niña

que un agente o instrumento externo (F. Alder, comunicación personal, 12 de octubre de 2016).

Futuras direcciones

Durante 2013 la Ofsted estimó que el EYFSP constituía: una evaluación demasiado amplia e inespecífica; cuyos resultados exhibían una baja consistencia con las evaluaciones de las *etapas claves* subsiguientes; y en último término, una débil base para la responsabilización (Gaunt, 2013; en Roberts-Holmes & Bradbury, 2016). Dichas declaraciones dieron paso, como se mencionó anteriormente, al estudio y posterior anuncio durante 2014 de una nueva evaluación, esta vez de línea de base (*Baseline Assessment*). Esta nueva evaluación sería aplicada a los cuatro años de edad, al inicio de la *reception class*. Sus principales propósitos serían: informar la evaluación de valor agregado de las escuelas al final de sexto de educación primaria; y poder determinar por primera vez el avance de los niños entre la *reception class* y el ingreso a la *Key Stage 1* (DfE, 2014).

De acuerdo a Roberts-Holmes y Bradbury (2016), este anuncio, así como la experiencia piloto del estudio, fueron evaluados muy negativamente por los docentes. Estos manifestaron oponerse a la idea de evaluar a los niños y las niñas de cuatro años, por considerarlo: anti-pedagógico; contrario al *ethos* de la educación inicial; y perjudicial para el establecimiento de un vínculo con los niños y las niñas durante su primera semana dentro del encuadre más formal de la *reception class*. A juicio de los docentes, no sería adecuado que un periodo tan crítico como los primeros días de los niños en la *reception class*, se centre en la evaluación por sobre la interacción (Roberts-Holmes & Bradbury, 2016).

A excepción de las autoridades, los entrevistados se manifiestan contrarios a la línea de base: “(...) en los primeros días de la *reception class*, lo más importante es la adaptación del niño a este nuevo entorno”; “la línea de base solo estresará a los niños y entregará información inexacta”; etc. (F. Alder, comunicación personal, 12 de octubre de 2016; D. Whitebread, comunicación personal, 8 de septiembre de 2016). Se habrían observado algunas conductas contraproducentes durante el pilotaje de la línea de base; por ejemplo, algunos educadores se negaron a enseñarles a los niños por semanas hasta que la evaluación fuera aplicada, de modo que pudiera quedar ‘bien reflejada la línea de base’ (S. Bubb, comunicación personal, 30 de noviembre de 2016).

La información oficial que se manejó hasta inicios de 2016, fue que a partir de septiembre de 2016 la *Baseline Assessment* sería la nueva evaluación estatutariamente obligatoria para el nivel de educación inicial, pasando la aplicación del EYFSP a ser opcional (Roberts-Holmes & Bradbury, 2016). No obstante lo anterior, luego de la aplicación piloto durante 2015 de la *Baseline Assessment*, se advirtió ciertas dificultades de comparabilidad de los resultados de medición. Por esto el DfE sugirió en abril de 2016, el uso opcional de la *Baseline Assessment* sin fines de responsabilización, mientras se avanza en la definición nuevos lineamientos evaluativos. Del mismo modo, el DfE no ha confirmado, de momento, ningún cambio en relación al EYFSP (DfE, 2016).

Al respecto, una de las autoridades consultadas indica que la línea de base surgió con el propósito de ofrecer una evaluación muy breve y simple, que permitiera estandarizar las evaluaciones realizadas por los docentes, las que Ofsted considera altamente inconsistentes. Reconoce que se trata de un sistema imperfecto, controversial y que requiere ser mejorado; no obstante, afirma que la postura es la siguiente: “(...) *por imprecisa que sea, debe haber una medida de base que permita estimar el aporte de la escuela al progreso*” (C. Morgan, comunicación personal, 4 de agosto de 2016).

En cuanto al EYFSP, aún vigente, los profesores de primer año de educación básica deben recibir una copia de este, el cual además de los resultados en los 17 objetivos, debe adjuntar un comentario sobre las habilidades del niño o la niña en relación a las tres características claves de un aprendizaje efectivo: juego; rol activo; y pensamiento creativo y crítico. El perfil debe informar un diálogo entre el último año de educación inicial (*reception year*) y el primer año de educación primaria, en relación al nivel de desarrollo y las necesidades de aprendizaje del niño o la niña, al tiempo que apoyar la planificación de actividades para el primer año de educación básica (DfE, 2014).

Requerimientos de seguridad y bienestar

El EYFS describe estándares y requerimientos sobre 4 áreas: la protección y salud de los niños y las niñas; la seguridad e idoneidad de las instalaciones para el cuidado de los/as niños; las cualificaciones del personal que trabaja con ellos; y las proporciones adulto-niño/a aceptadas (DfE, 2014).

Protección del niño o la niña

Los proveedores deben definir e implementar una política y procedimientos para la seguridad de los niños y las niñas, de acuerdo a lineamientos de autoridades competentes, como la Junta Local de Seguridad de los niños y las niñas (*Local Safeguarding Children Board - LSCB*). El miembro del personal que asume responsabilidad por la seguridad de un niño o niña en específico es su persona clave (*Key Person*), debiendo en el caso de los *childminders*, ellos mismos tomar esta responsabilidad.

El profesional responsable del centro debe centralizar la comunicación con los servicios infantiles estatutarios locales, entre ellos la LSCB; y proveer apoyo, consejo y guía a los miembros del personal. Para ello, debe estar entrenado en identificar, entender y responder apropiadamente a cualquier signo de abuso o negligencia, incluyendo: cambios significativos en el comportamiento del niño o la niña; deterioro de su bienestar general; marcas, moretones o signos de posible abuso o negligencia; y comentarios de los niños y las niñas que puedan ser causa de preocupación. Debe ser capaz también de identificar comportamientos inapropiados del personal o de cualquier adulto que trabaje con los niños y las niñas, tales como: comentarios sexuales inapropiados; compartir fotos inapropiadas; demasiada atención a un niño o niña en particular más allá de los requerimientos y del rol educativo; entre otros) (DfE, 2014). Los proveedores registrados deben informar a la Ofsted o agencia correspondiente (en el caso de *childminders*), sobre cualquier alegato acerca de

daño severo o abuso hacia los niños y las niñas, provocado por cualquier persona que los cuide, viva o trabaje con ellos.

Personal idóneo

Los proveedores deben tener un sistema efectivo para asegurar que la gente que cuida a los/as niños es idónea para dicho rol. La Ofsted o agencia correspondiente (en el caso de *childminders*) es responsable de chequear la idoneidad de las personas que trabajan con niños. Para esto, los proveedores deben facilitar los registros criminales de cualquier persona sobre 16 años que trabaje en el servicio (DfE, 2014).

Los proveedores deben comunicar al personal la obligación que cada trabajador tiene de reportar cualquier orden de detención, condena o advertencia, entre otros, con la que cuenten, que pudiera afectar su idoneidad para el trabajo con niños; información que debe quedar registrada por los proveedores (DfE, 2014).

Capacitaciones, apoyo y cualificaciones del personal

Los proveedores deben asegurar la realización de una inducción al personal, con el propósito que comprendan sus roles y responsabilidades. Esta inducción debe incluir procedimientos de emergencia y evacuación, seguridad y protección del niño o la niña; así como aspectos relativos a la política de calidad del proveedor y asuntos de salud (DfE, 2014).

Los proveedores deben apoyar a su personal para que tomen capacitaciones y sigan acciones de desarrollo profesional, que apunten a incrementar las oportunidades de aprendizaje de calidad para los niños y las niñas. Del mismo modo, los proveedores deben realizar supervisiones internas del personal que está en contacto con los niños y las niñas y las familias. Una supervisión efectiva, es entendida como aquella que ofrece apoyo, *'coaching'* y entrenamiento a los trabajadores, permitiendo el diálogo sobre cualquier problema, especialmente problemas relativos al desarrollo y bienestar de los niños y las niñas, identificando posibles soluciones para estos (DfE, 2014).

Se establece finalmente, requerimientos mínimos respecto al personal de los centros infantiles; al respecto, ver el apartado 'Proporción adulto-niño/a', y el sub-apartado 'Cualificaciones' del apartado 'Requerimientos del personal', ambos dentro de la sección 1.3.4.2 'Regulaciones sobre cualificaciones, capacitación y cantidad de personal en educación inicial'.

En suma, los estándares de oportunidades de aprendizaje del sistema inglés se organizan en tres grandes ámbitos:

Tabla 9: Tipos de requerimientos estipulados en el EYFS

Tipo de requerimiento		Comprende
Requerimientos de aprendizaje y desarrollo	de	7 áreas de aprendizaje y desarrollo
		17 objetivos de aprendizaje temprano
Requerimientos de evaluación	de	<i>Progress check at age two</i>
		<i>Early Years Foundation Stage Profile – EYFSP</i>

Requerimientos de seguridad y bienestar	Protección del niño o la niña (incluyendo la existencia de una persona clave por niño/a)
	Personal idóneo (sin registro criminal)
	Capacitación, apoyo y cualificaciones del personal (incluyendo certificación pediátrica)
	Proporción adulto-niño/a

* Elaboración propia a partir de DfE (2014).

3. Modelo de aseguramiento de la calidad

3.1 Visión global del Sistema de Aseguramiento de la Calidad

La noción de evaluar los servicios educativos ha estado presente en Inglaterra desde la primera mitad del siglo XIX, periodo en el cual surgió por primera vez la figura del inspector de escuelas, con el propósito de evaluar la efectividad de una subvención anual a la educación escolar previamente instaurada. Las inspecciones persistieron y fueron evolucionando hasta la década de 1980, periodo en el que se constituyen como un elemento central de un sistema de rendición de cuentas con altas consecuencias, de la mano de la introducción de la libre elección y autonomía de las escuelas. Un modelo de estas características busca incentivar la competencia entre proveedores, quienes deben tomar responsabilidad por sus resultados educativos, y cuya oferta se espera que sea regulada a través de la libre elección de los padres.

En 1992 las inspecciones pasan a estar a cargo de la recientemente creada *'Office for Standards in Education, Children's Services and Skills'* (Ofsted), agencia estatal no gubernamental, la cual rinde cuentas al parlamento a través del DfE y a cuya cabeza se encuentra el *'Her Majesty's Chief Inspector of Schools in England - HMCI'* (DfE, 1992). La educación inicial no formó parte de las responsabilidades de la Ofsted sino hasta 2001, año en que esta asumió responsabilidad por el registro e inspección de la educación y el cuidado infantil (*Department of Health*, 2000), modificándose a causa de esto el título de HMCI a *'Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children Services and Skills'*. Previo a este hito, la educación inicial se encontraba exclusivamente a cargo de las autoridades locales.

Los resultados de evaluación de las escuelas empezaron a ser públicos a partir de 1992. Esto, a juicio de las autoridades consultadas, habría incrementado los niveles de responsabilización significativamente; junto con la posterior introducción de la moderación externa de las evaluaciones del EYFS *profile*; y el reemplazo progresivo de las Autoridades Locales por academias en el ejercicio de funciones financieras y administrativas de las escuelas (C. Morgan, comunicación personal, 4 de agosto de 2016). Por su parte, los académicos consideran que los constantes cambios que experimenta el sector de educación inicial inglés "(...) podrían resultar disruptivos para los educadores, ciertamente afectando la manera en que los equipos aprenden, su agencia y su moral, la cual ha tendido a ser muy baja, en el último tiempo".

Finalmente, la entrada en vigencia durante 2008 del EYFS, cuyas regulaciones pasan a ser objeto de inspección (entre otros elementos), da cuenta de una voluntad del gobierno de definir y elevar tanto los estándares de calidad, como el nivel de monitoreo en educación inicial.

De acuerdo a Ofsted (2014), la regulación que ejerce sobre los proveedores de educación inicial, mediante el registro e inspección, tiene los siguientes propósitos:

- Asegurar que los niños y las niñas estén seguros en cualquier tipo de servicio al que asistan y que sean cuidados por adultos idóneos.
- Asegurar que los proveedores registrados cumplan y sigan cumpliendo los requerimientos para el registro.
- Entregar a los padres una evaluación experta e independiente del servicio al cual sus hijos/as están asistiendo, de modo que hagan elecciones informadas sobre la educación y cuidado de sus hijos/as.
- Proveer información a la Secretaría de Estado para la Educación y al Parlamento, acerca de los servicios de educación inicial y cuidado registrados.
- Promover el mejoramiento de la provisión (registrada), y del sector de educación inicial y cuidado en su totalidad.

La visita de inspección

Como se vio anteriormente, el aseguramiento de la calidad en Inglaterra se articula en torno a las visitas de inspección que realiza la Ofsted. De acuerdo a Ofsted (2015), el objetivo de las inspecciones es asegurar al público y al gobierno que los estándares mínimos de educación, formación y cuidado infantil están siendo cumplidos; que los recursos públicos están siendo bien gastados; y que las disposiciones de seguridad son efectivas. Las inspecciones apoyarían la mejora educativa mediante: el establecimiento de estándares; la evaluación de otros estándares relevantes establecidos por el gobierno; y el aumento de las expectativas de desempeño en todos los servicios inspeccionados y regulados. Todo lo anterior con el propósito de desafiar y proveer de ímpetus para la acción, allí donde sea requerido (Ofsted, 2015).

Un marco común de inspección

En años anteriores, Ofsted operó con lineamientos de inspección diferentes para los distintos proveedores, según sus distintos niveles o modalidades (educación inicial, escolar, vocacional) y tipos de establecimiento educativo (centro de educación inicial, escuelas, etc.). Sin embargo, todo servicio de educación y cuidado infantil que fuera impartido al interior de una escuela, era evaluado de acuerdo a los lineamientos para educación escolar. Dado que sobre la mitad de los niños y las niñas de tres y cuatro años asisten a *nursery* o *reception classes* en escuelas; que el servicio recibido por estos niños fuera evaluado de manera diferente, fue estimado como una deficiencia informativa a juicio de Ofsted (2015). Es por esto que en septiembre de 2014, las escuelas recibieron por primera vez una calificación separada para su oferta de educación inicial (la escala de calificaciones será detallada en el siguiente apartado) (Ofsted, 2015).

Representando un cambio aún más profundo en la manera de realizar las inspecciones, en septiembre de 2015 se lanzó un marco común de inspección a ser aplicado en todos los niveles, modalidades y tipos de establecimientos, con el propósito de mejorar la comparabilidad entre distintos tipos y/o modalidades de proveedores que atienden grupos etarios afines; y entre proveedores que atienden a distintos grupos etarios, informando de manera consistente el tránsito de los niños y las niñas de un nivel educativo al siguiente. Según lo establecido en 2014, la provisión de educación inicial al interior de escuelas seguirá recibiendo una calificación separada; pero ahora de acuerdo al marco común de inspección (Ofsted, 2015). Además del *common inspection framework*, Ofsted puso a disposición manuales de apoyo específicos para los distintos tipos de provisión, siendo el pertinente para educación inicial el *early years inspection handbook* (Ofsted, 2015).

Si bien el foco de las inspecciones Ofsted es la calidad educativa, también se espera que los inspectores sean capaces de reconocer situaciones alarmantes o irregulares, en materias de: empleo; anti-discriminación; salud; y recolección de datos; debiendo notificar al cuerpo regulatorio pertinente acerca del incumplimiento detectado. Adicionalmente, desde 2016 la Ofsted deberá inspeccionar también la identificación y provisión que imparten las Autoridades Locales para niños desaventajados, o aquellos con necesidades educativas especiales (Ofsted, 2015).

Dimensiones y categorías de evaluación

El principal resultado de evaluación de la inspección es un juicio sobre la efectividad general del centro, el cual es informado por la evaluación de cuatro juicios clave, y por la evaluación de la seguridad del recinto. A continuación, se entrega una breve descripción de los cuatro juicios clave (los que serán definidos en mayor detalle en la próxima sección):

- Efectividad del liderazgo y la gestión: los responsables del programa demuestran ser ambiciosos y tener altas expectativas de los niños y las niñas; ofrecen programas educativos relevantes; realizan autoevaluación de manera robusta; gestionan el desempeño del personal de manera rigurosa, ofreciendo oportunidades de desarrollo profesional; y promueven activamente los *British values* (sobre todo en lo referido a democracia y anti-terrorismo).
- Calidad de la enseñanza, aprendizaje y evaluación: el personal muestra un entendimiento sólido del grupo etario con que trabaja; tiene conocimiento disciplinar relevante; hace uso de la evaluación para la planificación; y promueve en los niños y las niñas el desarrollo de las competencias requeridas para convertirse en miembros económicamente activos de la sociedad británica.
- Desarrollo personal, comportamiento y bienestar: se promueve en los niños la autoconfianza, el autocuidado, y su capacidad de seguir lineamientos de comportamiento, salud y conducta; ayudándoles a convertirse en miembro respetuosos y contribuyentes a la sociedad británica.
- Resultados de los niños y las niñas: el progreso de los niños y las niñas desde su punto de inicio logra o excede los estándares esperados, alcanzando los hitos educativos necesarios para dar sus próximos pasos educativos.

Como se observa, no existe un juicio clave separado para la seguridad del servicio, por lo cual no se cuenta con una calificación separada para este aspecto. Sin embargo, se espera que los inspectores se refieran a este aspecto a través de un juicio escrito, dentro de 'Efectividad del liderazgo y la gestión', acerca de si las disposiciones para asegurar la seguridad de los niños y las niñas son efectivas. Para apoyar la evaluación de este aspecto, Ofsted proporciona el documento '*Inspecting safeguarding in early years, education and skills settings*' (Ofsted, 2015). A continuación, se reporta las cuatro calificaciones que es posible recibir, tanto para la efectividad general, como para los cuatro juicios claves:

- Calificación 1: sobresaliente
- Calificación 2: bueno
- Calificación 3: requiere mejoramiento
- Calificación 4: inadecuado

Hasta septiembre de 2012, la descripción de la calificación 3 correspondía a 'satisfactorio', momento en que fue reemplazada por 'requiere mejoramiento' (Ofsted, 2012). De este modo, se procuró entregar al sistema la señal de que 'bueno' constituía el nuevo nivel mínimo aceptable, en la convicción de que la calificación 'satisfactorio' promovía la mediocridad. Las calificaciones otorgadas dependen fuertemente del juicio profesional del inspector. Dada la diversidad de las modalidades de educación inicial, se espera que los inspectores busquen la calificación más representativa y que mejor calce en cada caso (*best fit*), considerando los siguientes factores:

- Childminders que tengan solo un número muy pequeño de niños.
- *Settings* en los que solo están presentes bebés y niños muy pequeños.
- *Settings* que atienden a niños de dos años financiados por el estado o a grupos vulnerables.
- *Settings* cuyos niños reciben el EYFS eminentemente en otra instancia.

De acuerdo a Ofsted (2015), si bien el foco de las inspecciones es ver cómo las escuelas apoyan el rendimiento individual de los estudiantes; también resulta de especial interés ver cómo son atendidos ciertos grupos minoritarios tales como: minorías sexuales, étnicas, religiosas; niños que hablan inglés como segunda lengua, con necesidades educativas especiales, con condiciones médicas, adoptados o que se encuentran bajo tutela del estado; entre otros. Por otra parte, Ofsted (2015) declara no privilegiar un determinado modelo pedagógico por sobre otro.

Principales resultados en educación inicial

De acuerdo al último *Early years report* (Ofsted, 2015), un 85% de los centros de educación inicial registrados y un 73% de los programas de educación inicial basados en escuelas, obtuvieron una calificación buena o sobresaliente. Dentro del pequeño grupo que obtuvo una calificación inadecuada durante 2015 (en torno al 1% de los centros de educación inicial), solo un 7% de ellos no logró mejorar luego de 6 meses. En cuanto a los niños y las niñas que reciben almuerzo gratis (beneficio usado como *proxy* o estimador de vulnerabilidad socioeconómica) un 60% de ellos lograron un buen nivel de desarrollo. Si bien esto constituye un avance sustantivo en relación al 45% de ellos que obtuvo ese nivel de logro en 2014, la brecha de desempeño entre este grupo y el resto de los niños se mantiene constante, lo cual se considera un desafío pendiente del sistema (Ofsted, 2015).

Como ha sido esbozado previamente, el EYFSP no conecta directamente el desempeño de los niños y las niñas con el servicio de educación inicial en que el niño fue atendido (entre algunas de las razones prácticas para esto: no siempre es conocido el proveedor de educación inicial que atendió a un niño o niña, previo a que este es evaluado al final de la *reception class* en una escuela). No obstante lo anterior, Ofsted declara que sería altamente deseable poder establecer dicha conexión entre resultados (tanto de la *Integrated Review* como del EYFSP) y proveedores, de modo de llenar vacíos de información que podrían explicar, entre otros aspectos, las causas de una provisión deficiente, o por qué la brecha de desempeño de los niños vulnerables no se acorta (Ofsted, 2015).

3.2 Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

Autoevaluación

La autoevaluación es una etapa de carácter voluntario para los servicios, para la cual Ofsted (2015) pone a disposición tanto un formulario como una breve guía de completado (Ofsted, 2015). Consta de dos partes: en la primera se debe describir y caracterizar el centro de educación inicial, en términos físicos, de infraestructura y seguridad; así como también en términos socioculturales, refiriendo al contexto y origen de las familias que asisten. Asimismo, se debe incluir las visiones de: los niños y las niñas; padres; el personal; la autoridad local; entre otros, sobre el centro.

En la segunda parte del formulario de evaluación, el centro debe evaluar sus estándares de calidad de la misma manera que lo realizará el inspector: haciendo un juicio sobre la efectividad general del centro, y sobre los cuatro juicios clave antes mencionados. Es importante que el centro sea capaz de proveer evidencia robusta para sustentar su autoevaluación, y que esté listo para discutir sobre estos aspectos durante la inspección. La autoevaluación constituye un insumo para la preparación de la visita que hace el inspector, y puede ser completada en un formato distinto al propuesto por Ofsted, que sea de preferencia del centro.

Evaluación externa

Como se ha visto, el principal componente del sistema de aseguramiento de la calidad inglés es la evaluación externa, realizada a través de la visita de inspección.

Características, acciones y énfasis de la visita de inspección

El centro a ser evaluado en general recibirá notificación de la visita con solo medio día de anticipación, no siendo obligatorio para la Ofsted dar este aviso; sobre todo si se trata de un caso en que hay sospecha de infracciones o se ha recibido una denuncia. Quienes realizan las inspecciones en educación inicial son eminentemente inspectores externos (reclutamiento externalizado por la Ofsted, vigente hasta marzo de 2017), si bien en su mayoría han recibido capacitación de manera centralizada, muchas veces impartida por algunos de los *Her Majesty's Inspectors* – HMI (personal de planta de Ofsted, son funcionarios públicos, y suele haber entre 200 y 300 de ellos). Según reporta Ofsted (2015), algunos proveedores de educación inicial han manifestado descontento con el desempeño

de los inspectores externos, razón por la cual se re-evaluará su continuidad en 2017. La duración de la inspección dependerá de las características de la provisión, según se observa:

Tabla 10: Nº de inspectores y duración de visita según tipo de provisión

Tipo de provisión	Nº de inspectores y duración de la visita
<i>Childminder</i>	1 inspector visitará durante 3 horas.
Provisión grupal que opera en horas restringidas	1 inspector visitará durante 4 horas.
Provisión grupal que opera a tiempo completo	1 inspector visitará por al menos 6 horas.
Provisión grupal de gran tamaño	Visita será realizada por más de 1 inspector o durará más de un día.

* Elaboración propia a partir de Ofsted (2015).

Se espera que el proveedor tenga a disposición durante la visita una gran cantidad de registros, certificados y documentos, entre los que se encuentran: la política de seguridad y protección infantil del centro; fechas de nacimiento y control de asistencia de todos los niños; información sobre cualificaciones, entrenamiento y desarrollo profesional del personal; entre otros. Si bien algunos de estos registros pueden faltar, es indispensable que el proveedor pueda mostrar: la certificación en primeros auxilios pediátricos de todo su equipo; y el registro del *Disclosure and Barring Service* – DBS (Ofsted, 2015), cuyo propósito es evitar que personas no idóneas trabajen con niños u otras poblaciones vulnerables.

Dentro de las evidencias que deben recolectar los inspectores, Ofsted (2015) lista:

- Observar a los niños y las niñas mientras juegan.
- Hablar con los niños y las niñas y el personal sobre las actividades que realizan.
- Observar las interacciones entre el personal y los niños y las niñas.
- Estimar el nivel de comprensión y compromiso con el aprendizaje de los niños y las niñas.
- Hablar con el personal sobre su evaluación del conocimiento, competencias y habilidades de los niños, y qué están haciendo para expandirlos.
- Observar rutinas de cuidado, y cómo estas son ocupadas para fomentar el desarrollo personal de los niños y las niñas.
- Evaluar el conocimiento del personal del currículum.

Siempre que se trate de una provisión de tipo grupal, el inspector debe hacer un seguimiento de las experiencias y niveles de desarrollo de una muestra representativa de niños (al menos dos). El inspector debe discutir con el personal el punto de inicio del niño o la niña en términos de su aprendizaje, considerando toda evidencia de evaluación que el centro provea, y el progreso del niño o la niña. La evidencia que el inspector recolecte debe dar cuenta de:

- La calidad de la evaluación que hace el docente del conocimiento de cada niño/a.
- El *progress check at age two* para todo niño/a de dos años.
- El impacto de cualquier bono a la educación inicial (*early years pupil premium funding*) recibido, en el progreso del niño o la niña.
- Las discusiones sostenidas con la persona clave de cada niño/a sobre su progreso.
- Cualquier registro que muestre cómo el centro hace seguimiento del progreso de los niños y las niñas, incluyendo cualquier preocupación surgida sobre el desarrollo del niño en las áreas principales o específicas de aprendizaje (de acuerdo al EYFS).

- Si los niños y las niñas están desarrollando habilidades en las áreas principales que les ayuden a estar listos para su próxima etapa educativa, incluyendo la escuela.

También dentro de provisiones de tipo grupal, se espera que el inspector observe a la mayor cantidad de personal posible, advirtiéndolo si:

- Establecen un diálogo con los niños y las niñas.
- Observan, escuchan y responden a los niños y las niñas.
- Modelan el lenguaje apropiadamente.
- Ayudan a los niños y las niñas a expresar sus pensamientos y a usar nuevas palabras.
- Apoyan la independencia y confianza.
- Motivan a los niños y las niñas a especular y a poner a prueba ideas a través de ensayo y error.
- Ayudan a los niños y las niñas a explorar y resolver problemas.
- Se comportan como un excelente modelo a seguir para los niños y las niñas.
- Ayudan los niños y las niñas a reconocer y responder a sus propias necesidades físicas.
- Prestan atención a las necesidades personales de los niños.
- Gestionan las disposiciones de cuidado de los niños y las niñas, incluyendo el cuidado íntimo, los niveles de privacidad brindados a los niños y las niñas, y la supervisión de tareas de higiene personal.

El inspector debe invitar al proveedor a participar en observaciones conjuntas (lo cual no es obligatorio, pero se debe dejar registro si el proveedor se niega), las que le sirven al inspector para observar, entre otros rasgos, elementos de liderazgo. Resulta también muy importante que el inspector trate de hablar con los padres, de modo de evaluar cuán fluida es la comunicación entre los padres y el proveedor, y si este es capaz de establecer una alianza con los primeros. Si el inspector anticipa que otorgará una calificación inadecuada, debe informar esto directamente al proveedor; esto es, el responsable legal del establecimiento, o en su defecto, al director o administrador de este. El propósito de esta notificación previo al término de la visita, es la exploración de posibles áreas de mejora: discutiendo cualquier práctica inadecuada observada; asegurándose que el proveedor comprende cómo la evidencia sustenta los juicios realizados; y alertando al proveedor sobre cualquier miramiento que pudiera conducir a un juicio general inadecuado.

La inspección también tiene como objetivo la entrega de retroalimentación al establecimiento, la cual debe centrarse en los cuatro juicios clave efectuados y sus posibles acciones de mejora asociadas. Las acciones y recomendaciones de mejora que se haga deben establecer claramente qué debe hacer el proveedor para mejorar; deben hacer referencia al EYFS, sin remitirse solamente a parafrasearlo; y también pueden ser entregadas a establecimientos sobresalientes. Según explicita Ofsted (2015), la inspección no apunta a evaluar de manera exhaustiva el cumplimiento del EYFS o de otros lineamientos estatutarios, observándolos solo en la medida que afecten áreas que si son objeto de inspección directa; y no implicando por ende, su incumplimiento, una evaluación inadecuada.

El inspector debe comunicar al proveedor que la calificación otorgada tiene carácter provisional, pudiendo estar sujeta a cambio como resultado de procedimientos de aseguramiento de la calidad, y debiendo entonces ser tratada de manera confidencial, hasta que el proveedor reciba una copia del reporte de inspección (excepto en el caso de haberse otorgado la calificación inadecuado, situación en la que el inspector debe notificar a la LA inmediatamente luego de finalizada la visita).

Si durante una visita de inspección no hubo niños presentes, el inspector solo puede otorgar una calificación a la efectividad global, si bien se espera que se refiera (aunque sea brevemente) a los aspectos abordados en los cuatro juicios clave. Una vez finalizada una visita, además de entregar el informe de inspección y su evidencia asociada, todo inspector debe reportar a Ofsted:

- El número de cupos que el proveedor ofrece y las edades de los niños y las niñas que asisten.
- El nivel y número de cualificaciones (incluyendo primeros auxilios pediátricos) del personal.
- Cualquier acción de mejora indicada previamente, ya completada y que debe ser cerrada.
- Cualquier nueva acción o recomendación.
- Cualquier cambio en el personal, incluyendo el fallo en notificar dichos cambios a Ofsted.
- Cualquier error en los detalles de registro, en relación a la persona registrada o al tipo de registro en el que se encuentra.

En cuanto a la periodicidad de las inspecciones, un ciclo regular de evaluación dura alrededor de tres años, siendo la mayoría de los centros evaluados por primera vez dentro de los 30 meses posteriores a su ingreso en el registro de proveedores. Un centro con calificación sobresaliente queda exento de las inspecciones de rutina, pudiendo no obstante ser visitado a petición de HMCI o de la Secretaría de Estado, o como parte de levantamientos de información realizados por Ofsted. Los centros calificados como 'bueno' serán reevaluados al finalizar el ciclo de tres años; y tanto estos como los evaluados 'sobresaliente' pueden ser objeto de inspecciones cortas, cuyo único propósito es corroborar que la calificación se mantiene; debiendo conducirse una evaluación completa, si se advierte algún tipo de cambio.

Los centros evaluados como 'requiere mejoramiento' normalmente serán reevaluados dentro de un año, y aquellos juzgados 'inadecuados', serán reevaluados en un período de seis meses, y recibirán visitas de monitoreo a los tres meses, en el caso de haber quedado bajo acciones obligatorias. En este último caso, dos evaluaciones inadecuadas seguidas podrían conducir a la pérdida del registro.

Para asegurar la calidad de las visitas de inspección, algunas de las inspecciones son supervisadas por *Her Majesty's Inspectors* (HMI). Ofsted también podría evaluar la calidad

de la evidencia provista para una inspección dada; en este caso, un inspector (normalmente un HMI) visitaría el establecimiento evaluado, explicando de antemano al proveedor el propósito de dicha visita.

Descripción de los juicios clave, descriptores de las calificaciones y ejemplos de evidencia

El manual de inspección (Ofsted, 2015), entrega una definición y descriptores de las calificaciones para los cinco juicios que se debe realizar: el juicio sobre efectividad general y los cuatro juicios clave. Para estos últimos, Ofsted entrega además ejemplos de evidencia. A continuación se reproduce las definiciones para los cinco juicios; agregándose en el caso de 'Efectividad general' y 'Resultados de los niños y las niñas', también sus descriptores de las calificaciones. Se entrega además los ejemplos de evidencia para 'Resultados de los niños', dimensión que resulta de particular interés al ser uno de los componentes más característicos del modelo, en términos de su conceptualización de calidad.

Efectividad general

Definición

Los inspectores deben usar toda su evidencia para evaluar cómo es ser un niño en el centro. Para evaluar la efectividad general, deben considerar los cuatro juicios clave, además de hacer un juicio sobre la efectividad de las disposiciones de seguridad. En particular, deben considerar:

1. El progreso que hacen todos los niños en su aprendizaje y desarrollo en relación a sus puntos de partida y su preparación para la siguiente etapa de su educación incluyendo, cuando sea apropiado, la preparación para la escuela.
2. El grado en que el aprendizaje y el cuidado que el centro entrega satisface las necesidades de todos los niños y las niñas atendidos, incluyendo niños discapacitados y aquellos con necesidades educativas especiales.
3. El desarrollo personal y emocional de los niños y las niñas, incluyendo si se sienten a salvo, seguros y felices.
4. Si los requerimientos de seguridad y bienestar se cumplen plenamente y hay una comprensión y responsabilidad compartida en cuanto a la protección de los niños y las niñas.
5. La efectividad del liderazgo y la gestión en la evaluación de las prácticas, asegurando un mejoramiento continuo que mejora las oportunidades de vida de los niños y las niñas.

Como se observa, más que constituir una definición en sí, la definición de efectividad general compendia los cuatro juicios clave, más evaluación de la seguridad del recinto.

Descriptores de las calificaciones

Sobresaliente:

- La calidad de la enseñanza, aprendizaje y evaluación es sobresaliente.
- Todos los juicios clave es probable que sean sobresalientes. En circunstancias excepcionales, uno de los juicios claves puede ser solo 'bueno', siempre que haya evidencia que el área está mejorando segura y rápidamente hacia el nivel 'sobresaliente'.
- La seguridad es efectiva.
- No hay infracciones de requerimientos estatutarios.

Bueno:

- La calidad de la enseñanza, aprendizaje y evaluación es al menos buena.
- Todos los juicios clave es probable que sean buenos o sobresalientes. En circunstancias excepcionales, uno de los juicios claves puede ser 'requiere mejoramiento', siempre que haya evidencia que el área está mejorando segura y rápidamente hacia el nivel 'bueno'.
- La seguridad es efectiva.
- No hay infracciones de requerimientos estatutarios.

Requiere mejoramiento:

Cuando uno o más de los aspectos 'requiere mejoramiento' es probable que la efectividad general requiera mejoramiento.

- La seguridad es efectiva.
- Cuando hay alguna infracción de los requerimientos de seguridad, bienestar y/o aprendizaje y desarrollo, que no tienen un impacto significativo en la seguridad, bienestar y/o aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas.

Inadecuado:

La efectividad general es probable que sea inadecuada si uno o más de los siguientes aspectos se cumple:

- La seguridad es inefectiva.
- Hay infracciones de requerimientos estatutarios que tienen un impacto significativo en la seguridad, bienestar y/o aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas.
- Es un centro que ha sido evaluado como 'requiere mejoramiento' dos veces seguidas y no logra ser evaluado como 'bueno' en su tercera inspección.

Efectividad del liderazgo y la gestión

Definición

Los líderes:

- Demuestran una visión ambiciosa, tienen altas expectativas sobre lo que todos los niños y las niñas pueden lograr y aseguran altos estándares de provisión y cuidado para los niños y las niñas.
- Mejoran las prácticas del personal, la enseñanza y el aprendizaje a través de sistemas efectivos de supervisión, gestión rigurosa del desempeño y desarrollo profesional pertinente.
- Evalúan la calidad de la provisión y los resultados a través de procesos de autoevaluación robusta, tomando en cuenta las visiones de los niños y las niñas y sus

padres, y usando los hallazgos para el desarrollo de capacidades de mejoramiento sustentable.

- Ofrecen programas de aprendizaje y un currículum con una amplitud, profundidad y relevancia apropiadas, de modo que cumplan con cualquier requerimiento estatutario relevante, así como con las necesidades e intereses de los niños y las niñas.
- Planifican y gestionan exitosamente el currículum y los programas de aprendizaje, de modo que todos los niños y las niñas tengan un buen comienzo y estén bien preparados para su próxima etapa de aprendizaje; especialmente, que estén listos para la escuela.
- Promueven activamente la igualdad y la diversidad, deteniendo el mal comportamiento hacia otros, incluyendo el bullying y la discriminación, y la reducción de cualquier brecha de resultados entre diferentes grupos de niños.
- Promueven activamente los British values.
- Aseguran que las disposiciones de protección infantil cumplen todos los requerimientos estatutarios y gubernamentales, promueven el bienestar y previenen la radicalización y el extremismo.

Calidad de la enseñanza, aprendizaje y evaluación

Definición

- Los docentes, profesionales y el resto del personal tienen expectativas consistentemente altas sobre lo que los niños y las niñas pueden lograr, incluyendo los más dotados y los más desaventajados.
- Los docentes, profesionales y el resto del personal tienen un conocimiento sólido del grupo etario con que trabajan y tienen conocimiento disciplinar relevante, el cual es detallado y debidamente comunicado a los niños y las niñas.
- La información evaluativa es usada para planificar estrategias de enseñanza y aprendizaje apropiadas, incluyendo la identificación de niños que se están quedando atrás en su aprendizaje o necesitan apoyo adicional, permitiendo a los niños y las niñas hacer un buen progreso y tener buenos logros.
- Los niños saben de qué manera desarrollarse, como resultado de la interacción y el incentivo constante del personal, y los padres saben cómo debieran progresar sus niños y cómo pueden contribuir a esto.
- La información para padres les ayuda a comprender cómo les está yendo a los niños y las niñas en relación a su edad y lo que necesitan para progresar; el vínculo con los padres apoya el aprendizaje de sus hijos/as.
- La igualdad de oportunidades y el reconocimiento de la diversidad son promovidos a través de la enseñanza y el aprendizaje.
- La enseñanza apoya al niño a adquirir competencias y capacidades de desarrollo y aprendizaje de manera efectiva, y a estar listo para las próximas etapas de su aprendizaje, especialmente la escuela (cuando corresponda).

Desarrollo personal, comportamiento y bienestar

Definición

Los niños y las niñas exhiben:

- Un sentimiento de logro y compromiso con el aprendizaje, a través de una cultura positiva que se hace evidente a través de todo el centro.

- Autoconfianza, autoconciencia y comprensión de cómo ser alguien que aprende (*learner*) de manera exitosa.
- Disfrute por el aprendizaje y el desarrollo de su independencia, y habilidad para explorar sus entornos y usar su imaginación.
- Preparación socioemocional para su transición al interior del centro, a otros centros de educación inicial, y a una *maintained nursery* y/o *reception class*.
- Seguridad emocional, a través de vínculos emocionales seguros con el personal y los cuidadores, y salud física y emocional.
- Asistencia puntual y regular.
- Cumplimiento de todo lineamiento de comportamiento y conducta, incluyendo la gestión de las propias emociones y el comportamiento, y el modo en que se relacionan con otros.
- Comprensión de cómo mantenerse a salvo de riesgos relevantes, incluyendo el uso de internet y redes sociales.
- Conocimiento de cómo mantenerse saludables, incluyendo el ejercicio y la alimentación saludable.
- Desarrollo personal, de modo de estar bien preparados para respetar a otros y contribuir a la sociedad y la vida en Gran Bretaña de manera amplia.

Resultados de los niños y las niñas

Definición

- Todos los niños exhiben buen progreso desde sus diferentes puntos de partida.
- Los niños y las niñas cumplen o exceden el nivel de desarrollo típico para su edad, de modo de poder transitar hacia la próxima etapa de su educación.

Descriptores de las calificaciones

Sobresaliente:

- Los niños y las niñas logran tasas de progreso consistentemente altas en relación a sus puntos de partida y están extremadamente bien preparados para su próxima etapa educativa.
- Casi todos los niños y las niñas en la provisión, incluyendo niños discapacitados, con necesidades educativas especiales, aquellos para los que el centro recibe financiamiento adicional, y los más dotados, logran un progreso sustancial y sostenido, el cual apunta a lo sobresaliente.
- Las brechas de logro entre grupos de niños en el *setting*, incluyendo aquellos para los que el centro recibe financiamiento adicional, están cerradas o se están cerrando rápidamente. Cualquier diferencia entre los resultados de distintas áreas de aprendizaje se está reduciendo.
- Los niños y las niñas están altamente motivados y dispuestos a participar. Exhiben consistentemente las características del aprendizaje efectivo.

Bueno:

- Los niños y las niñas logran al menos el progreso típico y la mayoría de los niños y las niñas logran un progreso mejor que típico en relación a sus puntos de partida. Esto incluye niños discapacitados, con necesidades educativas especiales, aquellos para los que el centro recibe financiamiento adicional, y los más dotados.

- Cuando los puntos de partida de los niños y las niñas están bajo de los de otros niños de su edad, la evaluación muestra que están mejorando de manera consistente durante un periodo sostenido de tiempo, y que la brecha se está cerrando. Cualquier brecha de logro entre los grupos, incluyendo aquellos para los que el centro recibe financiamiento adicional, se está cerrando.
- Los niños y las niñas trabajan cómodamente dentro del rango de desarrollo típico para su edad, tomando en cuenta aquellos niños y las niñas cuyos puntos de partida son más altos, cualquier niño/a discapacitado y aquellos con necesidades educativas especiales.
- Los niños y las niñas desarrollan las competencias clave para sus próximos pasos educativos, incluyendo (cuando se aplique) el comienzo de la escuela.

Requiere mejoramiento:

Los resultados no son buenos.

Inadecuado:

- El aprendizaje y progreso de individuos o grupos específicos de niños, incluyendo niños discapacitados, con necesidades educativas especiales y/o aquellos para los que el centro recibe financiamiento adicional, no coincide con los niveles de progreso de la mayoría de los niños y las niñas.
- Las brechas entre distintos grupos muestran escasos signos de estar reduciéndose o podrían estar ampliándose.
- Los niños y las niñas no están bien preparados para la escuela o su próxima etapa de aprendizaje.
- Una cantidad insuficiente de niños está trabajando dentro del rango de desarrollo típico para su edad, dados sus puntos de partida.

Ejemplos de evidencia

La principal evidencia debe provenir de la observación directa del aprendizaje y resultados de los niños y las niñas. Esto debiera ser suplementado por los registros e información de evaluación del centro, de los cuales los inspectores deben tomar una muestra.

Cualquier evaluación del progreso de los niños y las niñas en los objetivos de aprendizaje temprano debe ser juzgada en relación a sus puntos de partida, necesidades individuales, cuánto tiempo han estado en la provisión y cuán frecuentemente asisten.

El inspector debe examinar la información que la provisión recoge sobre lo que los niños y las niñas saben, pueden hacer y disfrutan, cuando comienzan a asistir. La evidencia sobre los puntos de partida también puede ser obtenida hablando con los padres y el personal acerca del nivel de las competencias sociales, comunicativas y físicas del niño o la niña al entrar y, más importantemente, observando a los niños y las niñas que son nuevos en el centro.

El inspector debe usar la evidencia para evaluar cuán bien el proveedor y el personal conocen y comprenden el progreso que los niños y las niñas están haciendo hacia el logro de los objetivos de aprendizaje temprano, juzgando si las expectativas que tienen los adultos de los niños y las niñas son suficientemente altas. Se debe evaluar:

- Si los niños y las niñas están trabajando en el nivel típico de desarrollo para su edad, especificando si están excediendo, logrando, o es probable que logren los niveles típicos de desarrollo para su edad.

- Si los niños y las niñas desaventajados o con bajo desempeño se están poniendo al día rápidamente.
- El progreso de los niños a los dos años.
- Si los resultados son consistentes a través de las áreas de aprendizaje.
- Si los niños están desarrollando competencias en las áreas principales y específicas de aprendizaje, que les ayudan a estar preparados para la escuela.
- Cuán bueno es el apoyo al progreso de los niños discapacitados, y de aquellos con necesidades educativas especiales.
- Cuán rápidamente los niños y las niñas que hablan inglés como segunda lengua, adquieren las competencias que necesitan para comunicarse efectivamente.

Plan de mejoramiento

El sistema de aseguramiento de la calidad inglés no considera la entrega de asesoría o acompañamiento para el desarrollo de planes de mejoramiento, más allá de la retroalimentación que se entrega a cada centro al finalizar una inspección, la cual puede incluir sugerencias de acciones de mejora; teniendo solo las Autoridades Locales (LA) un cierto rol en la materia. De acuerdo a los lineamientos estatutarios de educación inicial y cuidado, las LA deben asegurar del cumplimiento de: el EYFS; las necesidades de los niños con necesidades educativas especiales, y de los niños vulnerables y desaventajados; y la seguridad y protección de los niños y las niñas. Sin embargo, tienen solo el poder (no la obligación) de proveer información, consejo y capacitación a los proveedores de educación inicial y cuidado (incluyendo empleadores y futuros proveedores), solo en el caso que estos lo soliciten (DfE, 2014).

Adicionalmente, las LA pueden solicitar a un proveedor que tome un programa de mejoramiento, solo si dicho programa responde a preocupaciones levantadas por la Ofsted, o si el servicio cuenta con una calificación inferior a ‘bueno’ (DfE, 2014). Concurrentemente, muchas LA cuentan con planes de mejoramiento, planes estratégicos de mejora para las escuelas, y/o servicios de educación inicial para ayudar a los centros a cumplir con los estándares y obtener mejores calificaciones. Estos planes suelen ser implementados a través de alianzas con organizaciones y agencias especializadas en mejoramiento continuo, liderazgo, entre otros; las que apoyan a las escuelas o servicios que lo necesitan. Así, las LA no imparten el acompañamiento directamente, sino que constituyen el nexo para contratar a estas organizaciones y agencias externas.

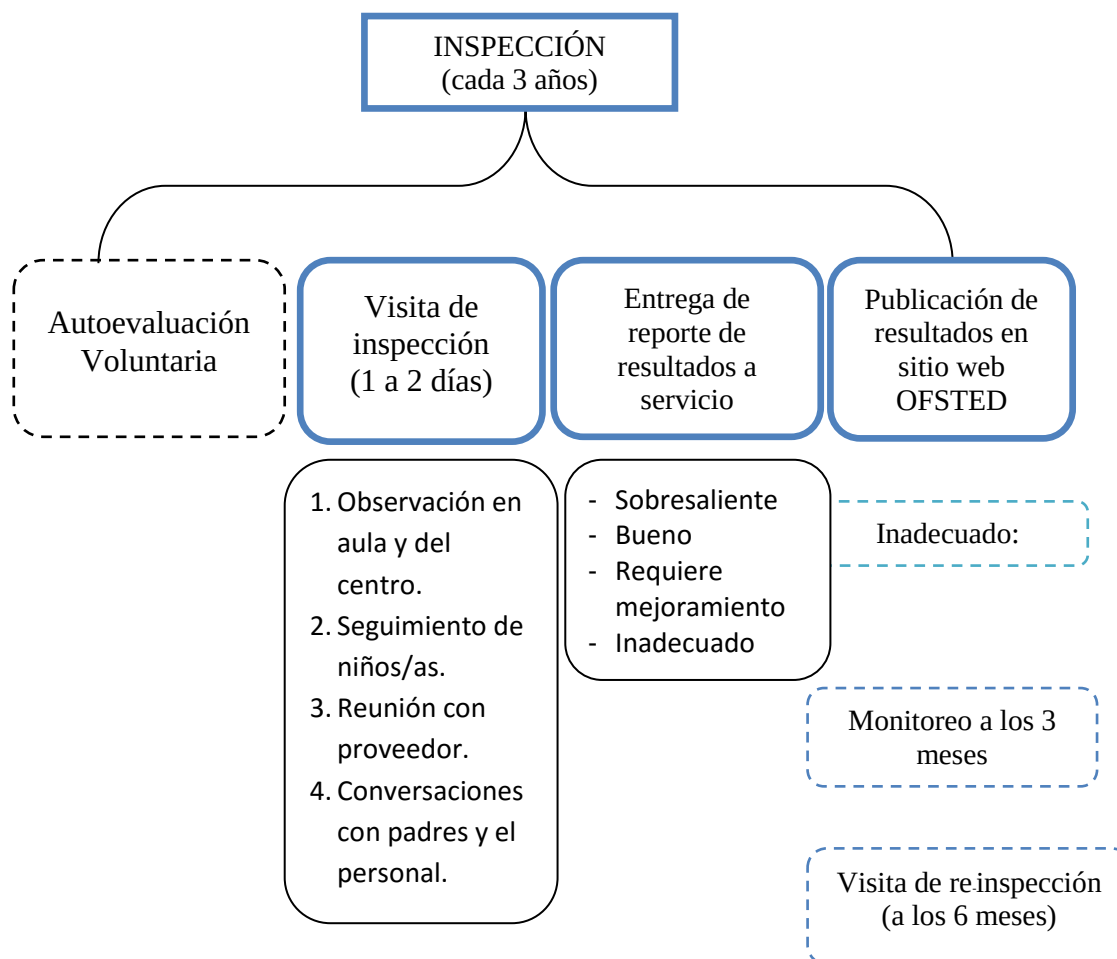
Como se observa, si bien existe una cierta capacidad por parte de las LA de poner a disposición acciones de mejoramiento para los servicios; el principal énfasis del sistema apunta a la autogestión, por parte de los servicios, de sus propias acciones de capacitación. En cuanto a cómo los proveedores pueden informar su toma de decisiones sobre qué acciones de mejoramiento seguir, Ofsted espera que la retroalimentación entregada en la inspección tenga un rol preponderante en esto; afirmando que, en aquellos casos en que el reporte fue redactado de manera constructiva, y el proveedor tomó acciones dentro de menos de seis meses luego de la inspección, el impacto de la retroalimentación en la mejora es óptimo (Ofsted, 2016).

Uso y consecuencias de la evaluación

En cuanto a la difusión de los resultados de evaluación, estos son públicos, siendo publicados en el sitio web de la Ofsted dentro de los diez días hábiles siguientes al envío del reporte de evaluación al establecimiento. Es obligatorio que el proveedor les envíe una copia del reporte a todos los padres y cuidadores de los niños y las niñas que atiende, y a toda persona que lo solicite (a menos que se trate de un proveedor que se ha sometido al registro y evaluación, de manera inadecuada). Aquellos centros que obtuvieron la calificación máxima, pueden exhibir en su sitio web e incluir en su papelería institucional, el logo de 'Proveedor Ofsted Sobresaliente' (Ofsted, 2016).

Como se vio en el apartado sobre evaluación externa, los establecimientos que recibieron una calificación inadecuada deben ser re-evaluados a los seis meses siguientes, y deberán recibir visitas de monitoreo a los tres meses, si las acciones que les fueron prescritas en la inspección tienen un carácter obligatorio (*with enforcement*). En este último caso, si el proveedor no exhibe mejora, de obtener dos evaluaciones inadecuadas seguidas, podría arriesgar la pérdida de su registro (Ofsted, 2016). Como fue planteado anteriormente, para subsanar este tipo de dificultades, se espera que los establecimientos accedan a asesoría mediante la contratación de instituciones privadas.

Diagrama 1: Modelo de aseguramiento de la calidad en Inglaterra



* Elaboración propia a partir de diversas fuentes.

4. Modelo de gestión de la calidad educativa en Educación inicial

Como se ha visto en las secciones anteriores, el modelo de aseguramiento de la calidad inglés podría ser considerado un sistema bastante comprehensivo, en términos de las múltiples relaciones que establece con otros componentes del macro-sistema educativo. Muchas de estas relaciones ya se han hecho evidentes, sin embargo serán enunciadas brevemente dentro de este apartado.

El aseguramiento de la calidad en educación inicial se relaciona directamente con el currículum establecido para el nivel, el EYFS, cuyo cumplimiento es velado por la Ofsted; ya sea a través de la evaluación directa de varios de sus requerimientos, como de la interpretación que Ofsted hace de los EYFS *standards*, al incluirlos en los estándares que ella misma desarrolla. Dentro de los elementos centrales del currículum EYFS que la Ofsted incluye en sus propios estándares se encuentran: los tres indicadores del aprendizaje

efectivo; los 17 objetivos de aprendizaje temprano, y su respectiva clasificación en áreas de aprendizaje principales y específicas.

En cuanto a las evaluaciones estatutarias que se desprenden del currículum EYFS: *el progress check at age two* y el EYFSP; estas también son un importante insumo para la realización de las inspecciones al constituir evidencia, como se mencionó anteriormente, para las dimensiones ‘Calidad de la enseñanza, aprendizaje y evaluación’ y ‘Resultados de los niños y las niñas’ de la evaluación de calidad que realiza la Ofsted (Ofsted, 2015).

La articulación con la educación primaria es un aspecto de particular relieve dentro del sistema de aseguramiento de la calidad, al punto que una transición exitosa de la educación inicial a la educación escolar constituye probablemente el objetivo fundamental y resultado más importante, tanto en el EYFS como en la evaluación que realiza la Ofsted. Esto se refleja en la distinción que realiza el EYFS entre áreas de aprendizaje principales y específicas, siendo las primeras, las que asegurarían las competencias mínimas para llegar debidamente preparado al nivel escolar.

Ahora bien, bajo otra perspectiva, en términos de las relaciones de cooperación que se podría establecer entre las instituciones de educación inicial y las escuelas; de acuerdo al *Early years report* de la Ofsted (2015), todavía queda camino por avanzar. Según se indica, aquellos centros que han intentado establecer una relación con la escuela de su localidad, en general reciben una respuesta negativa por parte de estas últimas. A este respecto, Ofsted (2015) plantea que existiría un incentivo perverso en el sistema a que las escuelas no cooperen con los centros de educación inicial de los que provienen sus estudiantes, en tanto les ‘convendría’ recibir niños con bajos niveles de desempeño de entrada, en términos de aumentar el valor agregado percibido de la escuela (Ofsted, 2015).

Dado que la preparación para la escuela es uno de los principales objetivos de la educación inicial inglesa, hay consenso en que la transición entre la educación inicial y formal, en especial la *reception class*, debe asistir al niño en la adquisición de aprendizajes y competencias que requerirá a futuro. No habría consenso en cambio sobre: cuáles son dichos aprendizajes y competencias; cuan gradualmente y desde que enfoque pedagógico se deben trabajar; que proporción de las actividades deben representar; y si la escuela debe también tener un rol en adaptarse al niño que proviene de la educación inicial.

Según indica la directora nacional de educación inicial, Ofsted no tiene una postura al respecto, dado que: “(...) *la entrega del currículum no es nuestra responsabilidad, lo que nos importa es que los resultados sean lo mejor posibles, que el niño esté listo para entrar a primer año (...) probablemente no cada niño necesita lo mismo, pero son las escuelas las que tienen que resolver esto*” (G. Jones, comunicación personal, 3 de noviembre de 2016).

En general, todos los actores consultados –excepto autoridades– se manifiestan contrarios a la manera en que el sistema inglés entiende la preparación para la escuela, la cual tendería a una introducción prematura de elementos escolares formales, o escolarización de la

educación inicial. Al respecto, una de las académicas indica que una educación inicial altamente escolarizada *“deestima las visiones de los educadores, quienes con frecuencia desearían trabajar habilidades más integrales con los niños, como aspectos sociales, emocionales y comunicativos”* (S. Bubb, comunicación personal, 30 de noviembre de 2016). Una de las autoridades Ofsted consultadas ratifica el alto énfasis del sistema en la alfabetización temprana percibido por los actores, afirmando que *“si un niño puede leer bien a los 6 años va a tener un buen desempeño a los 16 años, existe una alta correlación entre ambos resultados y el logro a los 16 años es lo que queremos lograr (...)”* (C. Morgan, comunicación personal, 4 de agosto de 2016).

Para uno de los académicos consultados, se debiera entender la preparación para la escuela de manera más amplia; *“un niño que llega a la escuela dispuesto a disfrutar del aprendizaje, es capaz de beneficiarse de la enseñanza y tiene la inteligencia emocional necesaria para hacer frente a un nuevo entorno desafiante”* (D. Whitebread, comunicación personal, 8 de septiembre de 2016). De acuerdo al estudio *Brief Early Skills and Support Index- BESS* de Cambridge U., los tres predictores más relevantes del ajuste del niño a la escuela – entendiendo dicho ajuste en el sentido amplio antes propuesto- son: la propensión al juego del hogar; la autorregulación del niño; y su nivel de desarrollo lingüístico (número de palabras a las que el niño ha estado expuesto, y habilidad de lenguaje oral).

Los académicos consultados enfatizan que *“lo que predominaría en la actualidad en el sistema inglés es una reception class mucho más formal y estructurada de lo que debiera ser, si bien sería posible observar algunas instancias de juego en el nivel”*. En cuanto a esto, una de las académicas consultadas clarifica que un nivel de transición completamente basado en el juego tampoco sería ideal pues *“(...) el juego no siempre entrega todas las habilidades que se requiere”*. Según agrega, habría evidencia sustantiva de que los niños no solo se benefician de la libre exploración sino también de actividades iniciadas por los adultos; en las que se les plantee contenidos desafiantes y que en ningún caso requieren ser altamente formales (E. Wood, comunicación personal, 14 de octubre de 2016).

Tanto la directora de Ofsted como la jefa nacional de currículum, consideran que la *reception class* cumple su objetivo de articular la transición entre ambos niveles, *“(...) los lineamientos permiten a los educadores hacer que los niños progresen cuando están listos. No se pide que en ‘reception’ se comience inmediatamente a enseñar de otra forma, si bien el currículum abarca hasta los cinco años, y se espera que hacia el final del currículum sí haya más actividades iniciadas por adultos y estructuradas, pero no en las primeras semanas”* (K. Weeks, comunicación personal, 21 de octubre de 2016). Según agrega la directora de Ofsted *“(...) ambos niveles [educación inicial y escolar] se encontrarían bastante próximos y de hecho las inspecciones Ofsted mirarían los mismos aspectos en ambos, (...) lo importante es que los niños de cuatro a cinco años, independiente de si están en un centro de educación inicial o escuela, reciban el currículum EYFS”*.

Finalmente, las educadoras de párvulos consultadas refieren no utilizar la noción de preparación para la escuela, en tanto no lograría capturar la diversidad, ni las diferencias

individuales de los niños con que los niños exteriorizan su ‘preparación’. Según ejemplifican, *“niños creativos, inquietos y dinámicos, en apariencia ‘no preparados para la escuela’ puede que en efecto se encuentren muy ‘listos’ para la educación formal”* (educadoras de párvulos, comunicación personal, 17 de noviembre de 2016).

Como se ha planteado previamente, el sistema no considera la entrega de asesoría técnica y acompañamiento a los equipos educativos. La lógica a la base es que la mejora educativa emerge de manera espontánea del sistema, producto de la alta autonomía de los establecimientos, los que deben actuar movilizados por la alta presión y competencia que los padres introducen al sistema, mediante la elección de un establecimiento basada en calificaciones.

Finalmente, en cuanto a otros elementos que apuntan la calidad educativa, es posible mencionar la cualificación *‘Early Years Teacher Status - EYTS’* y su esquema de formación asociado, el *‘Initial Teacher Training - ITT’*. Las proporciones adulto-niño/a estipuladas y aceptadas en el EYFS dependen directamente de las calificaciones del personal, constituyendo esto para los proveedores, un incentivo tanto a reclutar personal mejor cualificado, como a facilitar y fomentar las acciones de perfeccionamiento de su personal ya existente. Aquellas instituciones que desean convertirse en formadores de docentes de educación inicial pueden postular al registro de proveedores, también supervisado por la Ofsted; y dependiendo de las modalidades de formación ofrecidas, pueden optar a ciertos tipos de financiamiento estatal (*National College for Teaching and Leadership*, 2015). Como se abordará en el apartado de aspectos a mejorar, se trataría de una política cuya implementación no ha sido exitosa, visión compartida por todos los entrevistados que se refieren a ella.

5. Lecciones aprendidas

5.1 Avances y fortalezas

Existencia del SAC como elemento positivo per se

Dentro de los aspectos positivos se destacan que la educación inicial en Inglaterra sea un sector altamente regulado y monitoreado es que genera una mayor uniformidad en la calidad de la provisión; la que previo a la implementación del sistema 20 años atrás, era altamente desigual. En este sentido, se valora las inspecciones de la Ofsted en tanto proveedoras de un marco de referencia para la calidad en educación inicial (L. Ang, comunicación personal, 12 de agosto de 2016; C. Morgan, comunicación personal, 4 de agosto de 2016).

Otro aspecto positivo mencionado es que con la introducción del sistema de rendición de cuentas, se abordó directamente la problemática de las bajas expectativas docentes, en relación al logro de ciertos grupos particulares de niños. Según refiere uno de los actores consultados, el sistema de responsabilización dejó muy claro desde un principio *“la*

obligación de mantener altas expectativas del aprendizaje para todos los niños del sistema” (F. Alder, comunicación personal, 12 de octubre de 2016).

Destaca especialmente el rol de registro e inspección que Ofsted tiene sobre los programas privados, cuya calidad puede ser muy desigual. Según comenta la directora de Ofsted: “(...) *el hecho que un proveedor privado deba estar registrado para poder operar es un gran logro, (...) fue difícil en un principio entrar al mercado privado”* (G. Jones, comunicación personal, 3 de noviembre de 2016).

Algunos actores destacan que la provisión de educación inicial inglesa se ha vuelto cada vez más flexible, en términos de las horas sin costo que se ofrece y los distintos formatos y modalidades de atención; todo lo cual consideran beneficioso para satisfacer las necesidades de las familias. Al mismo tiempo, destacan el alto nivel alcanzado por el sistema inglés en cuanto a seguridad y bienestar de los niños y niñas, lo que también atribuyen a la existencia del sistema de aseguramiento de la calidad (educadoras de párvulos, comunicación personal, 17 de noviembre de 2016).

La importancia del juego como metodología esencial en la Educación inicial

De acuerdo al currículum EYFS, un elemento central del aprendizaje efectivo es el juego y la exploración. En este sentido, se ha valorado que este currículum considere, además de los resultados de aprendizaje de los niños y las niñas, los procesos a través de los cuales se logra dichos aprendizajes (Bradbury, 2013). Por otra parte, si bien el currículum da cuenta de un particular énfasis en la preparación para la educación escolar; es posible advertir una voluntad de que este tránsito sea de manera gradual: yendo desde los enfoques y estrategias pedagógicas propios de la educación inicial (actividades y exploración eminentemente iniciadas por el niño o la niña) hacia el encuadre más formal y regulado por adultos de la educación escolar, considerándose deseable la mantención de elementos de juego y exploración hasta el Año 1, posterior a la *reception class* (DfE, 2014).

Diversos actores consultados, en especial los académicos, coinciden en lo positivo que resulta el énfasis en el aprendizaje basado en el juego y en la exploración que exhibe el EYFS. No obstante lo anterior, algunos académicos refieren que en términos de la implementación curricular, el rol e influencia del juego (sobre todo del juego libre) han ido decreciendo progresivamente, al observarse cada vez más actividades dirigidas por el docente; y un uso del juego cada vez más instrumental, eminentemente orientado a la mejora de los resultados de los niños y a la preparación para la escuela (A. Bradbury, comunicación personal, 18 de octubre de 2016; E. Wood, comunicación personal, 14 de octubre de 2016; D. Whitebread, comunicación personal, 8 de septiembre de 2016; S. Bubb, comunicación personal, 30 de noviembre de 2016).

EYFSP es bien recibido por parte los docentes de reception year y Año 1

De acuerdo a un estudio realizado por Cotzias & Whitehorn en 2013, sobre el EYFS *profile*, este cuenta con una recepción positiva por parte de los docentes de *reception year* y de Año 1. Los docentes reportaron considerar que el perfil es de alta calidad, en tanto: informa la transición entre ambos niveles; les permite conocer los niveles de entrada de los niños y

las niñas; e informa su planificación de actividades. Así, de acuerdo a las percepciones de los docentes, se podría considerar cumplido uno de los principales objetivos del sistema de aseguramiento de la calidad. Si se entiende la educación inicial como una preparación para la escuela, el sistema en efecto está contribuyendo a que esta transición ocurra de manera informada y acompañada.

Dado lo anterior, el anuncio durante 2014 del retiro del EYFS *Profile* y su reemplazo por la *línea de base* (a hacerse efectivo durante septiembre de 2016), causó gran conmoción entre los docentes quienes, si bien tuvieron dificultades para aceptar el EYFS *Profile* al momento de su introducción, en la actualidad lo consideran una herramienta valiosa, con la cual ya se encuentran familiarizados y la que efectivamente usan para informar su práctica (Roberts-Holmes & Bradbury, 2016). Como se planteó previamente, este cambio quedó sin efecto hasta nuevo aviso.

5.2 Puntos críticos y aspectos a mejorar

Alta diferenciación de la fuerza laboral en educación inicial

Existe una preocupación de los actores claves de que en el sistema inglés existirían excelentes educadores trabajando con niños entre tres a cinco años, pero que producto de sus cualificaciones, nunca podrán trabajar en escuelas, impartiendo *reception class* por ejemplo (L. Ang, comunicación personal, 12 de agosto de 2016; D. Whitebread, comunicación personal, 8 de septiembre de 2016; S. Bubb, comunicación personal, 30 de noviembre de 2016; equipo directivo de educación de párvulos de Camden, comunicación personal, 16 de enero de 2017).

Los educadores de educación primaria por su parte –quienes si pueden impartir *reception class*-, con frecuencia han recibido un entrenamiento no informado desde una perspectiva de primera infancia. En cuanto al impacto concreto que ha tenido la cualificación *Early Years Teacher Status* para los trabajadores del sector, todos los actores que se refirieron a esto indican que se trata de una cualificación que no permite a los educadores trabajar como docentes de *reception class* o primer año -al no considerarse como plenamente equiparable a tener un PGCE (certificado de posgrado) en educación inicial-, ni se ve asociada a un alza en los sueldos o a una promoción laboral. Según acota uno de los grupos consultados, un postgraduado en educación inicial –quien puede tener nula como educador- no necesariamente representa un mejor perfil para el trabajo directo con niños, por lo cual se debiera revisar los incentivos que se entrega a cada perfil laboral (equipo directivo de educación de párvulos de Camden, comunicación personal, 16 de enero de 2017).

Finalmente, las capacitaciones para la obtención de la cualificación EYTS, se centrarían en gran medida en requerimientos estructurales y de seguridad, en lugar de centrarse en aspectos más sustantivos de calidad educativa, lo cual también se percibe como negativo (D. Whitebread, comunicación personal, 8 de septiembre de 2016).

Limitado acompañamiento a los educadores

Como se ha visto, las Autoridades Locales (LA) en este modelo tienen un poder limitado en cuanto a su capacidad de apoyar y motivar a los servicios a mejorar. Esta característica del sistema se explica por la supuesta autonomía que deberían exhibir los servicios a la hora de gestionar sus acciones de mejoramiento continuo. No obstante lo anterior, dicha capacidad de gestión en ocasiones se ve comprometida, al encontrarse sobrepasados los centros con labores administrativas para las que no siempre se ha instalado las capacidades necesarias. De este modo, los centros educativos ven reducidas sus oportunidades de reflexionar sobre la propia práctica, o de concentrarse en su gestión pedagógica.

En cuanto a las oportunidades de formación continua que se ofrece a los educadores, ya sea a nivel de Autoridades Locales, o a través de instancias privadas, habría dos principales tipos de capacitación ofrecida (E. Wood, comunicación personal, 14 de octubre de 2016). El primero y más prevalente, diría relación con la ‘entrega del currículum’; y un segundo tipo, mucho más inusual, se caracterizaría por entregar enfoques más críticos. Este último tipo de capacitación entregaría competencias más idóneas a los educadores, quienes requieren ser pensadores críticos, capaces de interpretar y advertir que el enfoque del EYFS podría no resultar apropiado para todos los contextos de educación inicial.

Es mencionada también la voluntad del sistema inglés de que los educadores de párvulos sean cada vez, en mayor medida, egresados de postgrados. Si bien esto podría ser un paso en la dirección correcta, una de las entrevistadas estima que sería más prioritario ofrecer perfeccionamiento a quienes ya están en el sistema (S. Bubb, comunicación personal, 30 de noviembre de 2016).

Las educadoras de párvulos consultadas consideran que el sistema ofrece un buen apoyo en desarrollo profesional a los recién egresados de carreras de pedagogía (los *Newly Qualified Teachers - NQT*). Sin embargo, a medida que los educadores avanzan en su carrera docente irían recibiendo menos apoyo, el cual luego pasa a depender directamente de los empleadores y/o de las autoridades locales asociadas (educadoras de párvulos, comunicación personal, 17 de noviembre de 2016).

Para la jefa nacional de currículum, todavía no habría evidencia concluyente de que elevar las cualificaciones del personal incrementa la calidad, dado lo cual el ministerio estaría conduciendo en este momento investigación al respecto (K. Weeks, comunicación personal, 21 de octubre de 2016). La directora nacional Ofsted en cambio, sí considera que: *“(...) cuando los proveedores aumentan las cualificaciones de su personal los resultados de los niños son mejores”*. Al respecto, advierte que *“(...) aquellos centros que no pertenecen a una cadena, y cuya autoridad local está en proceso de disminuir sus funciones, puede que se encuentren un poco solos en su gestión de perfeccionamiento docente”*. En cuanto al eventual uso que puedan hacer los proveedores de la retroalimentación entregada por Ofsted para informar los planes de mejora continua de los establecimientos, Jones indica que *“(...) siempre que el inspector haya hecho un buen trabajo durante la inspección (...) las*

recomendaciones para la mejora que se entregue serán valoradas” (G. Jones, comunicación personal, 3 de noviembre de 2016).

Finalmente, como parte de las críticas se menciona que el sistema inglés destinaría una suma significativa de tiempo y dinero a su componente evaluativo; recursos que podrían invertirse en la mejora de los programas de capacitación y desarrollo profesional de los docentes, así como en el aumento de la remuneración de los educadores de educación inicial, lo que permitiría atraer a los candidatos mejor formados a la profesión (D. Whitebread, comunicación personal, 8 de septiembre de 2016).

Estándares como definiciones rígidas que coartan la creatividad e innovación

Como se esbozó anteriormente, la evaluación de los aprendizajes de los niños constituye el punto más crítico de este modelo. De acuerdo a Bradbury (2013, 2016), la introducción del currículum EYFS refleja la ambición de definir un concepto de calidad único para la educación inicial. Según la autora, cada objetivo de aprendizaje del EYFS *Profile* que deben cumplir los niños y niñas previo a entrar a la educación formal, forja al niño y niña como un ‘aprendiz’ hecho a la medida, moldeado por los valores que subyacen a los estándares. Se plantearía una ‘norma’ operacionalizada en afirmaciones sobre cómo las personas (en este caso, los niños y las niñas) deben ser (Dahlberg & Moss, 2005).

Educadores y académicos han manifestado su preocupación ante la posibilidad de rotular o estigmatizar a los niños, según sus resultados de evaluación en un momento dado. A su juicio esto sería desacertado, sobre todo en atención a lo flexible y dinámico que es el desarrollo de los niños a temprana edad. Dado que los estándares estipulan el cumplimiento de ciertos hitos de aprendizaje y desarrollo en una determinada ventana de tiempo, se considera al niño o la niña con una trayectoria ‘atrasada’ o ‘descendida’ si no logra los hitos establecidos para su grupo etario. Desde aquel momento, señala Bradbury (2013), los patrones de éxito o fracaso del niño o la niña quedan determinados por este hito; siendo muy posible que aquel niño/a que no cumple el estándar, tenga las mismas capacidades y habilidades que aquellos que sí lo cumplen; y que, de no haber sido rotulado con dicha etiqueta, podría ser considerado un niño o niña completamente ‘normal’.

Lo anterior también puede ser extendido a las desigualdades que se observa en los resultados de desarrollo y aprendizaje según grupo social y raza, entre otros. Es decir, las desigualdades emergidas podrían ser producto de la naturaleza de la evaluación, la cual no es sensitiva a la diversidad cultural y social de todos los que participan en la educación y cuidado infantil, incluyendo a los educadores, los niños y las niñas y a sus familias (Bradbury, 2013).

Evidencia mixta sobre el uso de resultados de aprendizaje como indicador de calidad de los establecimientos educativos

Si bien se ha mostrado que existe una relación entre la evaluación de las escuelas y los resultados de aprendizaje de los niños y las niñas en edad escolar, Hopkin, Stokes & Wilkinson (2010) encontraron que esto no se corroboraba para el nivel de educación inicial,

observando en cuanto a la evaluación de centros infantiles, que el puntaje de calidad de programa otorgado por la Ofsted no predecía los puntajes del EYFSP.

Por otra parte, un estudio de la Universidad de Oxford (Mathers, Singler & Karemaker, 2012) encontró una alta correlación de los resultados de las inspecciones Ofsted con la evaluación ECERS (*Early Childhood Environment Rating Scale*), en aquellos centros que atienden niños entre 30 meses y cinco años. Sin embargo, para aquellos centros que atienden niños menores de 30 meses, no se encontró la misma correlación entre el instrumento correspondiente para el periodo, ITERS (*Infant/Toddlers Environment Rating Scale*) y los resultados de evaluación Ofsted.

Dado que los instrumentos ECERS e ITERS son altamente consistentes (al ser desarrollados de manera conjunta y formar parte de un mismo sistema de evaluación), habría sido esperable que la concordancia observada entre la evaluación Ofsted y la evaluación ECERS, también se corroborara entre la evaluación Ofsted y la evaluación ITERS. En cuanto a explicaciones para la discrepancia Ofsted - ITERS, se podría mencionar lo particularmente difícil que resulta evaluar ambientes e interacciones de niños tan pequeños (menores de 30 meses) sin una pauta especializada para estos fines, dado que Ofsted no cuenta con lineamientos de observación para este grupo etario en particular (Mathers, Singler & Karemaker, 2012).

Una tensión que se observa en el sistema inglés diría relación con definir qué es más importante: si el valor agregado que entregan las escuelas, atendiendo a las condiciones de ingreso de los estudiantes; o los resultados de aprendizaje que estos logran en términos absolutos. Según sus autoridades, si bien Ofsted tiene la voluntad de considerar las condiciones de ingreso de los estudiantes, ponderando sus resultados de aprendizaje de acuerdo al área en que se ubica la escuela, la cantidad de alumnos con necesidades educativas especiales, etc.; lo que más importa en último término es obtener información detallada sobre el progreso de cada estudiante, esto es, sus resultados sumativos (C. Morgan, comunicación personal, 4 de agosto de 2016).

Los funcionarios municipales de Tower Hamlets refieren que la información que levanta Ofsted les parece particularmente interesante, por lo que desearían que dicho organismo pudiera trabajar más de cerca con los municipios, difundiendo y asistiendo en la interpretación de sus hallazgos, así como clarificando sus expectativas evaluativas. No obstante lo anterior, refieren no estar de acuerdo con la periodicidad de las inspecciones; no les parece adecuado que un centro pueda permanecer durante tres años en una misma categoría. Según explican, los centros de educación inicial son particularmente dinámicos y la calidad puede cambiar muy rápidamente, sobre todo si cambia la dirección o gestión administrativa del centro.

Asimismo, el equipo municipal considera que una inspección de un día de duración, no siempre logra capturar una imagen justa o completa de la calidad de un centro, al tiempo que la realización de una observación y evaluación acuciosa siempre dependerá de que el

inspector esté muy bien capacitado para su labor. Finalmente, indican que la categoría Ofsted “Bueno” resulta muy amplia y, por ende, poco informativa.

Diferencias entre la visión de calidad de Ofsted y de otros actores del sistema

De acuerdo al estudio de la Universidad de Oxford (2012) mencionado anteriormente, tanto padres como autoridades locales y proveedores compartirían una definición similar de calidad, concordando en que una alta calidad del personal sería el aspecto más importante. Ahora bien, si se indaga en qué significaría dicha alta calidad para estos actores, esta no se asociaría a las cualificaciones del personal, sino a su capacidad de: proveer relaciones cálidas que hagan sentir a los niños y las niñas emocionalmente seguros; planificar actividades que apoyen el aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas, así como su imaginación e independencia; y responder a las necesidades de los niños y las niñas, entre otros. De este modo, si bien los padres sí creen que los centros deben ayudar a los niños y las niñas en su aprendizaje y desarrollo; no lo consideran como el aspecto más importante ni, ciertamente, como el único aspecto a ser trabajado (Mathers, Singler & Karemaker, 2012).

Por otra parte, la mayoría de los padres considera que el reporte Ofsted no los ayuda a identificar los elementos de la calidad que consideran como los más importantes. Según indican, el reporte no les entregaría información significativa sobre las interacciones entre el personal y los niños y las niñas, el cual sería un aspecto clave de la calidad para ellos (Mathers, Singler & Karemaker, 2012). Si se atiende al hecho que el sistema de inglés gira en torno al poder de decisión de los padres, como único elemento regulador de la oferta educativa; llama la atención que dicha elección no esté siendo informada por las dimensiones que los propios padres juzgan como más importantes.

A partir del trabajo en terreno fue posible observar diferencias entre la visión del gobierno y los educadores, en cuanto a cuál sería la mejor manera de apoyar el aprendizaje de los niños. Así, los educadores con frecuencia realizarían un trabajo fuertemente orientado a resultados para dejar satisfecho a Ofsted, al tiempo que considerarían que el aprendizaje de los niños debiera ser más basado en el juego. Si bien habría evidencia mixta en cuanto a la preponderancia del juego en el aprendizaje de los niños, los académicos consultados lo nombraron de manera sistemática como un atributo central de la educación inicial (A. Bradbury, comunicación personal, 18 de octubre de 2016; L. Ang, comunicación personal, 12 de agosto de 2016; D. Whitebread, comunicación personal, 8 de septiembre de 2016; S. Bubb, comunicación personal, 30 de noviembre de 2016); al tiempo que las autoridades relevaban menos su valor. A este respecto, una de las autoridades Ofsted consultadas ejemplifica: “para un niño altamente carenciado socioculturalmente, sería mucho más importante fortalecer su lenguaje, a que juegue” (C. Morgan, comunicación personal, 4 de agosto de 2016).

Según fue planteado entre los académicos entrevistados, Ofsted tendría la creencia fundamental de que las inspecciones elevan los estándares de calidad *per se*, si bien no habría pruebas concluyentes que apoyan esto. Según acota uno de los académicos, estudios

habrían demostrado que después de una inspección Ofsted, el logro de los niños decrece durante el primer año. En suma, el mecanismo de responsabilización *top-down* que subyace a las inspecciones Ofsted, ejercería un tipo incorrecto de presión en las escuelas: la escala masiva de las inspecciones las haría superficiales en términos de su impacto; y las escuelas aprenderían a presentarse de la mejor manera ante la inspección, al tiempo que incurrirían en prácticas perjudiciales como ‘enseñar para la prueba’ (D. Whitebread, comunicación personal, 8 de septiembre de 2016).

Según continúan elaborando los académicos consultados, un sistema como este demostraría una falta de confianza fundamental en la profesión docente, la que ya es mal remunerada y no es debidamente reconocida socialmente (D. Whitebread, comunicación personal, 8 de septiembre de 2016). Según agrega una de las académicas consultadas, Ofsted ha sido culpada por muchas de las dificultades del sistema educativo y, si bien en muchos casos dicha responsabilización ha sido justificada; algo negativo es que esto ha puesto en entredicho toda la información levantada por Ofsted, la que podría ser valiosa para el sistema si se usa formativamente (S. Bubb, comunicación personal, 30 de noviembre de 2016).

Volviendo al uso que hacen los padres de la información, la directora de Ofsted indica que; si bien las categorías Ofsted son un gran aporte para la toma de decisiones de los padres, a veces estos descansan demasiado en la calificación general (tienden a no leer el reporte completo) y no miran de manera directa la calidad de los centros, lo cual *“(...) no es ideal si se considera que nuestras evaluaciones se aplican cada cuatro años y la calidad puede cambiar en este periodo, sobre todo en la provisión privada”* (G. Jones, comunicación personal, 3 de noviembre de 2016). Para las educadoras de párvulos consultadas finalmente, las inspecciones pueden ser muy fructíferas si se establece un clima de diálogo y se plantea de manera clara las expectativas en cuanto a la información que se espera recibir de la escuela (educadoras de párvulos, comunicación personal, 17 de noviembre de 2016).

Carga administrativa

A través de los años los docentes han reportado, a través de estudios y consultas públicas, un gran agobio producto del aumento del trabajo administrativo y burocrático asociado a las distintas evaluaciones a las que se ven sometidos. En este sentido, la última revisión del currículum EYFS llevada a cabo por la coalición Conservadora (publicada el 2014) buscó transformarlo en un instrumento más simple, eminentemente centrado en los aprendizajes y el desarrollo que los niños y las niñas requieren, en miras a su preparación para la escolaridad formal.

Es así como en la versión vigente del EYFS, se lee la instrucción explícita a los docentes de: no interrumpir indebidamente las actividades e interacciones con los niños y las niñas producto de las evaluaciones que se debe realizar; y de no destinar tiempo excesivo al ‘papeleo’ y la documentación. Al mismo tiempo, se enfatiza de sobremanera la obligación de realizar una evaluación válida y confiable, robustamente apoyada en evidencia

sustantiva. Cabe entonces la duda sobre cómo los docentes podrán alcanzar, si es que es posible, tan delicado balance.

6. Síntesis

Dimensión	Modelo SAC por país
Concepto de calidad de la educación	La calidad equivale a los resultados de aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas, los cuales deben alcanzar o exceder lo estipulado para su grupo etario; y a su grado de preparación para la educación escolar (school readiness).
Estándares de oportunidades de aprendizaje	Estándares definidos, con requerimientos observables (y en su mayoría cuantificables, a través de escalas de logro o cifras) para las siguientes tres dimensiones o tipos de requerimientos: Dimensión 1: Requerimientos de aprendizaje y desarrollo: - Áreas de aprendizaje y desarrollo (7 áreas). - Objetivos de aprendizaje temprano (17 objetivos). Dimensión 2: Requerimientos de evaluación: - Progress check at age two - EYFSP. Dimensión 3: Requerimientos de seguridad y bienestar: - Protección del niño o la niña (incluyendo la existencia de una persona clave por niño/a). - Personal idóneo (sin registro criminal). - Capacitación, apoyo y cualificaciones del personal (incluyendo certificación pediátrica). - Proporción adulto-niño/a (ver tabla 7, en página 13).
Sistema de aseguramiento de la calidad	Enfoque de rendición de cuentas basado en estándares. Responsabilización de altas consecuencias, sistema orientado por el mercado; se espera que los padres estimulen la competencia y regulen la calidad de la oferta a través de su elección de establecimientos en base a resultados. En cuanto a sus componentes: - Tiene una <u>autoevaluación voluntaria</u>. <u>Evaluación externa</u>: Realizada por la Ofsted (organismo no gubernamental encargado del registro e inspección de los servicios de educación inicial) a través de visitas de inspección. La frecuencia regular de inspección es de tres años; periodo que se puede acortar de acuerdo a los resultados de evaluación. Las visitas duran entre uno y dos días e incluyen: - Observación en aula y del centro educativo en general. - Seguimiento de niños, de sus actividades, interacciones y resultados de aprendizaje. - Reuniones con proveedor, observación conjunta y entrega de retroalimentación. - Conversaciones con padres y el personal. - No existe <u>plan de mejora</u>. <u>Uso y consecuencias</u>: Existen 4 resultados posibles para los centros (sobresaliente, bueno, requiere mejoramiento e inadecuado). Los centros que ‘requieren mejoramiento’ serán reevaluados al año, y los ‘inadecuados’ a los seis meses, arriesgando pérdida del registro si es la segunda calificación de

	este tipo. Los resultados son publicados y no se asegura asesoría o acompañamiento para ningún centro.
Debates y lecciones aprendidas	Contribuciones/logros del modelo: 1. Evaluación considera elementos de calidad estructural y de proceso. 2. Currículum está basado en el juego. 3. El EYFSP es bien recibido por los docentes de educación inicial y primeros años básicos. Puntos críticos y desafíos: 1. Estándares como definiciones rígidas que coartan la creatividad e innovación. 2. Evidencia mixta sobre uso de resultados de aprendizaje como indicador de calidad de los establecimientos educativos. 3. Diferencias entre la visión de Ofsted y de otros actores del sistema. 4. Limitado acompañamiento de las Autoridades Locales. 5. Excesiva carga administrativa.

7. Fuentes

Bradbury, A. (2011). *Learner identities, assessment and equality in early years education* (Doctoral dissertation, Institute of Education, University of London).

Bradbury, A. (2013). *Understanding early years inequality: policy, assessment and young children's identities*. Routledge.

Cotzias, M., & Whitehorn, T. (2013). *Topic note: Results of the Early Years Foundation Stage Profile (EYFSP) pilot*. Research report.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. Routledge.

Glatter, R. (2012). Persistent preoccupations the rise and rise of school autonomy and accountability in England. *Educational management administration & leadership*, 40(5), 559-575.

Hopkin, R., Stokes, L., & Wilkinson, D. (2010). *Quality, outcomes and costs in early years education*. National Institute of Economic and Social Research. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.167.1405&rep=rep1&type=pdf>

Mathers, S., Singler, R., & Karemaker, A. (2012). *Improving quality in the early years: a comparison of perspectives and measures*. University of Oxford.

Roberts-Holmes, G. P., & Bradbury, A. (2016). "They are children... not robots, not machines": The Introduction of Reception Baseline Assessment. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de <http://discovery.ucl.ac.uk/1476041/1/baseline-assessment--final-10404.pdf>

Páginas web y reportes consultados

Births in England and Wales - Office for National Statistics. (2016). *Ons.gov.uk*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/birthsdeathsandmarriages/live>

[births/bulletins/birthsummarytablesenglandandwales/2015#over-a-quarter-of-live-births-to-non-uk-born-mothers](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/532575/SFR23_2016_Text.pdf)

Country statistical profile: United Kingdom. *Country Statistical Profiles: Key Tables from OECD*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de <http://dx.doi.org/10.1787/20752288-table-gbr>

Department for Education – National Statistics. (2016). *Provision for children under five years of age in England, January 2016*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/532575/SFR23_2016_Text.pdf

Department for Education & Her Majesty's Treasury. (2015). *2010 to 2015 Government Policy: Childcare and Early Education*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de <https://www.gov.uk/government/publications/2010-to-2015-government-policy-childcare-and-early-education/2010-to-2015-government-policy-childcare-and-early-education>

Department for Education & Standards and Testing Agency. (2014). *Early Years Foundation Stage Profile: Exemplification Materials*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de <https://www.gov.uk/government/publications/eyfs-profile-exemplification-materials>

Department for Education. (1992). *Education (Schools) Act 1992*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1992/38/pdfs/ukpga_19920038_en.pdf

Department for Education. (2006). *Childcare Act 2006*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/21/pdfs/ukpga_20060021_en.pdf

Department for Education. (2006). *Education and Inspections Act 2006*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/40/pdfs/ukpga_20060040_en.pdf

Department for Education. (2013). *Early Years Outcomes*. Recuperado por última vez el 27 de Septiembre de 2016, de http://www.foundationyears.org.uk/files/2012/03/Early_Years_Outcomes.pdf

Department for Education. (2014). *Early Childhood Education and Care: Statutory Guidance for Local Authorities*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/351592/early_education_and_childcare_statutory_guidance_2014.pdf

Department for Education. (2014). *Implementation study: Integrated Review at 2-2½ Years - Integrating the Early Years Foundation Stage Progress Check and the Healthy Child Programme health and development review*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/376698/DFE-RR350_Integrated_review_at_age_two_implementation_study.pdf

Department for Education. (2014). *New Accountability Arrangements for Infant Schools from 2016*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de <https://www.gov.uk/government/news/new-accountability-arrangements-for-infant-schools-from-2016>

Department for Education. (2014). *Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335504/EYFS_framework_from_1_September_2014_with_clarification_note.pdf

Department for Education. (2016). *Childcare Act 2016*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2016/5/enacted>

Department for Education. (2016). *Early Years Qualification List*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de <http://www.education.gov.uk/eypqd/qualifications.shtml>

Department for Education. (2016). *Free childcare and education for 2 to 4-year-olds*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de <https://www.gov.uk/help-with-childcare-costs/free-childcare-and-education-for-2-to-4-year-olds>

Department for Education. (2016). *Reception Baseline Comparability Study*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de <https://www.gov.uk/government/news/reception-baseline-comparability-study-published>

Department for Education. (2016). *Schools, Colleges & Children's Services: Early Years*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de <https://www.gov.uk/topic/schools-colleges-childrens-services/early-years>

Department of Health. (2000). *Care Standards Act 2000*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2000/14/pdfs/ukpga_20000014_en.pdf

Education resources - Public spending on education - OECD Data. (2016). OECD. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de <http://dx.doi.org/10.1787/f99b45d0-en>

Fertility statistics - Statistics Explained. (2016). Ec.europa.eu. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Fertility_statistics

Foundation Years (2012). *Development Matters in the Early Years Foundation Stage*. Recuperado por última vez el 27 de Septiembre de 2016, de <http://www.foundationyears.org.uk/files/2012/03/Development-Matters-FINAL-PRINT-AMENDED.pdf>

Gheera, M; Gillie, C.; Kennedy, S.; Long, R. & Seely, A. (2014). *Government support for childcare under the Labour Government 1997-2010*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de <http://dera.ioe.ac.uk/22752/1/SN06382.pdf>

Her Majesty's Treasury – National Statistics. (2016). *Statistical Bulletin: Public Spending Statistics February 2016*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/503272/PSS_February_2016.pdf

National College for Teaching and Leadership. (2015). *Early Years Initial Teacher Training (ITT): a guide for providers*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de <https://www.gov.uk/guidance/early-years-initial-teacher-training-a-guide-for-providers>

OECD (Taguma, M., Litjens, I. y Wall, S.) (2015) *Quality Matters in Early Childhood Education and Care England*.

Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. (2012). *'Good' now minimum standard Ofsted expects from schools*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016,

de <https://www.gov.uk/government/news/good-now-minimum-standard-ofsted-expects-from-schools>

Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. (2012). *Being inspected as a childminder or childcare provider*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de <https://www.gov.uk/ofsted-inspection-childcare-provider>

Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. (2014). *The framework for the regulation and inspection of provision on the Early Years Register*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/457261/The_framework_for_the_regulation_and_inspection_of_provision_on_the_Early_Years_Register_from_September_2014.pdf

Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. (2015). *Early Years self-evaluation form*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/463409/Early_years_self_evaluation_form.pdf

Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. (2015). *Early Years self-evaluation form guidance*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/463407/Early_years_self_evaluation_form_guidance.pdf

Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. (2015). *The report of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills: Early Years*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/445730/Early_years_report_2015.pdf

Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. (2015). *Early Years and Childcare Registration: 2016 Handbook*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/540262/EY_and_childcare_reg_handbook.pdf

Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. (2015). *The Common Inspection Framework: education, skills and early years*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/461767/The_common_inspection_framework_education_skills_and_early_years.pdf

Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. (2015). *Early Years Inspection Handbook*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/458588/Early_years_inspection_handbook.pdf

Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. (2016). *List of registered Childminder Agencies*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de <http://reports.ofsted.gov.uk/inspection-reports/find-inspection-report/results/any/1000/any/any/any/any/any/any/any/any/0/0#search1>

Population of England 2016. (2016). *Ukpopulation2016.com*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de <http://ukpopulation2016.com/england>

Standards & Testing Agency. (2015). *Early Years Foundation Stage Profile: 2016 Handbook*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/488745/EYFS_handbook_2016_-_FINAL.pdf

Standards & Testing Agency. (2016). *2016 Early Years Foundation Stage assessment and reporting arrangements*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/472680/2016_EYFS_Assessment_and_reporting_arrangements_ARA_PdFA.pdf

Teaching Agency. (2012). *Review of the Early Years Professional Status Standards*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/180957/TA-00084-2012.pdf

United Kingdom - England: Overview - Eurydice. (2016). *Webgate.ec.europa.eu*. Recuperado por última vez el 5 de Agosto de 2016, de <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Redirect>

Terreno Inglaterra

Nombre	Cargo	Fecha entrevista	Contacto
Autoridades			
Mr. Ceri Morgan	Ex Ofsted HM Inspector. Consultor senior para el British Council, el DfE y la Ofsted.	4 Agosto 2016	ceri.morgan@education.gsi.gov.uk
Ms. Funmi Alder	Directora de la escuela primaria Nishkam de West London.	12 de Octubre	funmi.alder@nishkamschool.org
Ms. Katy Weeks	Líder del equipo elaborador del currículum EYFS en el DfE.	21 de Octubre	katy.weeks@education.gov.uk
Mrs. Gill Jones	Directora Nacional (I), Early Education Ofsted.	3 de Noviembre	gill.jones@ofsted.gov.uk
Dr. Sara Bubb	Ex Ofsted HM Inspector, actualmente académica e investigadora del UCL Institute of Education.	30 de noviembre	s.bubb@ucl.ac.uk
Nick Hewlett	Principal Adviser en Early Years para el municipio de Haringey	18 de enero	Nick.Hewlett@haringey.gov.uk
Académicos			
Dr. Lynn Ang	Académica e investigadora del UCL Institute of Education.	9 Agosto 2016	l.ang@ucl.ac.uk
Dr. David Whitebread	Académico e investigador de la University of Cambridge.	8 de Septiembre	dgw1004@cam.ac.uk

Dr Elizabeth Wood	Académica investigadora de la Sheffield University.	14 de Octubre	e.a.wood@sheffield.ac.uk
Dr. Alice Bradbury	Académica investigadora del UCL Institute of Education.	18 de Octubre	a.bradbury@ucl.ac.uk
Otros actores del sistema de educación inicial			
Miembros equipo educativo	4 educadoras iniciales de la escuela primaria Nishkam de West London.	17 de noviembre	funmi.alder@nishkamschool.org
Miembros de equipo de educación inicial	5 miembros equipo de Early Years de municipio de Tower Hamlets	25 de noviembre	Charlotte.Herxheimer@towerhamlets.gov.uk
Miembros de equipo directivo de educación inicial	2 miembros de equipo directivo de Early Years del municipio de Camden	16 de enero	Kay.Williams@camden.gov.uk

Abreviaciones

BIS:	Department of Business, Innovation and Skills
DBS:	Disclosure and Barring Service
DfE:	Department for Education
ECEC:	Early Childhood Education and Care
EHC plan:	Education, Health and Care Plan
ESA:	Employment and Support Allowance
EYE:	Early Years Education
EYFS:	Early Years Foundation Stage (el currículum y/o la etapa)
EYFSP:	Early Years Foundation Stage Profile
EYPS:	Early Years Professional Status
EYTS:	Early Years Teacher Status
GCSE:	General Certificate of Secondary Education
HM:	Her Majesty's
HMCI:	Her Majesty's Chief Inspector
HMI:	Her Majesty's Inspector
ITT:	Initial Teacher Training
JSA:	Jobseeker's Allowance
KS:	Key Stage
LA (o LEA):	Local Authorities (anteriormente Local Education Authorities)
LSCB:	Local Safeguarding Children Board
NVQ:	National Vocational Qualifications
OECD:	Organisation for Economic Co-operation and Development
Ofsted:	Office for Standards in Education, Children's Services and Skills
QTS:	Qualified Teacher Status
RSC:	Regional School Commissioner

SEN: Special Education Needs
STA: Standards and Testing Agency

Irlanda: “El desafío de coordinar iniciativas y recursos para asegurar la calidad de los servicios para la primera infancia”

El sistema de educación y cuidados para la primera infancia es administrado, financiado y monitoreado por múltiples departamentos y agencias. Un rasgo fundamental del sistema de Irlanda es que coexisten al menos tres sistemas de aseguramiento de la calidad para la primera infancia y un número importante de agencias públicas y unidades administrativas vinculadas a su implementación.

En primer lugar, y al centro del sistema, se encuentra el *Solita Quality Assurance Programme* (*Síolta* QAP), a cargo del Departamento de Educación. Publicado en 2006, *Síolta* expresa una noción holística y sofisticada de la calidad, centrada en que los niños y niñas tengan experiencias significativas en todos los ámbitos de su desarrollo, en las interacciones niño(a)-adulto y en el aprendizaje a través del juego. Esta noción se operacionaliza en 16 estándares (que incluyen temas como los derechos del niños, entornos enriquecidos, acción de los padres y familias, consulta a actores, interacciones constructivas, promoción del juego, currículum holístico, planificación y evaluación, salud y bienestar, organización de los recursos, prácticas profesionales, comunicación efectiva, transiciones dentro y entre centros, identidad y pertinencia de los niños y niñas, cumplimiento de la legislación y regulaciones e involucramiento de la comunidad) y 75 indicadores. El proceso de evaluación del *Síolta* QAP incluye un proceso de autoevaluación en el que los educadores de cada establecimiento tienen un rol central en planificar y ejecutar procesos de mejora con el apoyo de un monitor especialista en el marco *Síolta* y en primera infancia. *Síolta* QAP es voluntario y carece de un adecuado plan de implementación por lo que se observa una baja adhesión al sistema.

En segundo lugar, existen una serie de inspecciones regulatorias, que se ejecutan desde mediados de la década de los 90 y son implementadas por la Agencia para los Niños y la Familia (TUSLA). Estas inspecciones constituyen el sistema de monitoreo de más larga data en Irlanda, son obligatorias y están centradas en asegurar las condiciones mínimas de salud y seguridad, aunque incorporan también una dimensión enfocada propiamente en educación desde el 2006. Este sistema de inspecciones es obligatorio y opera en la práctica como el sistema de aseguramiento que se utiliza realmente.

Finalmente, desde el 2016 se comienza a implementar un segundo tipo de inspecciones, llamadas “inspecciones con foco en educación”, a cargo del Inspectorado para la Primera Infancia del Departamento de Educación. También de carácter obligatorio pero limitadas a algunos establecimientos, estas inspecciones se impulsan para complementar las inspecciones regulatorias. El marco de las inspecciones educativas tiene vínculos con el marco *Síolta* pero no utiliza el mismo lenguaje, conceptos o estándares.

En síntesis, el caso irlandés presenta importantes lecciones para el diseño de un modelo de aseguramiento de la calidad para la primera infancia en Chile. En él se observa un alto grado

de consenso en la noción de calidad a la que se aspira, la que además goza de legitimidad entre la comunidad educativa. Sin embargo, el sistema muestra evidentes fallas a nivel de implementación y carece de financiamiento adecuado. Una de las tensiones más profundas del modelo queda en evidencia con la reciente incorporación del nuevo sistema basado en inspecciones, lo que ha generado un cuestionamiento por parte de la comunidad que percibe que el foco está puesto en el control en desmedro del apoyo y acompañamiento a los establecimientos para que estos puedan sostener procesos de mejora continua.

1. El Sistema de Educación Parvularia

1.1. Contexto general del país

Irlanda se ubica en el norte de Europa, pertenece al conjunto de las islas británicas y, a diferencia de su país vecino Irlanda del Norte, constituye una república independiente del Reino Unido. Tiene una población de 4,6 millones, de los cuales el 11% de sus habitantes tiene entre 0 y 6 años de edad (480.000 niños y niñas aproximadamente). En el año 2015, el país tenía un PIB per cápita de casi US\$ 55.000 anuales (según Paridad de Poder Adquisitivo o *Purchasing Power Parity*, PPP) lo que lo ubica como uno de los países más ricos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), solo siendo superado en este indicador por Estados Unidos, Suiza, Noruega y Luxemburgo.

Irlanda reconoce dos idiomas oficiales: el inglés y el irlandés o gaélico. Su sistema de educación ofrece alternativas educativas en que los contenidos son presentados en irlandés y prácticamente todas las páginas y documentos oficiales se publican en ambos idiomas, lo que también ocurre para la educación inicial.

1.2. Caracterización del sistema de educación inicial.

En Irlanda, la educación es obligatoria solo a partir de los 6 años, momento en que los niños y niñas entran a la educación primaria. Existe, sin embargo, una variada oferta de servicios de cuidados y educación voluntarios para la primera infancia. En general, el sistema de educación y cuidados para este grupo etario se caracteriza por involucrar a varias agencias públicas en su gestión, financiamiento y aseguramiento de la calidad, destacándose especialmente tres instituciones.

En primer término, el Departamento de Asuntos sobre la Infancia y Juventud (*Department of Children and Youth Affairs – DCYA*) es la agencia encargada de administrar el grueso del financiamiento público de la oferta de servicios para la primera infancia, especialmente para el grupo 0 a 3 años, a través de los programas *Free Pre-School Year* (también llamado *Early Childhood Care and Education (ECCE) Scheme*), el programa *Community Childcare Subvention (CCS)* y otros programas especiales para el cuidado de infantes de padres que trabajan (denominados TEC)³¹.

³¹ Adicionalmente, el DCYA fue hasta 2013 el organismo encargado de llevar a cabo inspecciones reglamentarias a los centros que atienden a menores entre los 0 y los 6 años para confirmar que estos

En segundo lugar, el Departamento de Educación y Habilidades (*Department of Education and Skills – DES*) fue el encargado de desarrollar el Marco Nacional de Aseguramiento de la Calidad para la Primera Infancia, publicado en 2006 con el nombre de *Síolta* (“semilla” en irlandés). De esta forma, el DES es responsable de todo el sistema escolar público, el cual atiende a una proporción importante de la población de niños de 4 y 5 años. Además, el DES coordina dos programas especialmente orientados a la primera infancia, pero que tienen actualmente una cobertura limitada. A partir de 2016, el DES es también es el responsable de liderar y coordinar inspecciones con foco en educación a los centros que presten servicios en el marco del programa ECCE (DES, 2015).

Por último, el Consejo Nacional sobre Currículum y Evaluación (*National Council for Curriculum and Assessment – NCCA*) es el encargado de aconsejar al DES en materias curriculares y de evaluación de la educación inicial. Este Consejo publicó en 2009 el marco curricular para la primera infancia llamado *Aistear* (“viaje” en irlandés). La adopción de este currículum por parte de los centros de cuidado y educación para la primera infancia es de carácter voluntario (NCCA, 2016; French, 2013), lo que implica que centros infantiles no deben necesariamente sumarse a este marco regulatorio.

Políticas relevantes o últimas reformas

Actualmente, el sistema de educación inicial irlandés se encuentra en un proceso de cambio, buscando desarrollar un sistema con foco en el aseguramiento de la calidad de los procesos educativos. En este contexto, sólo en el 2016 se han implementado dos importantes medidas: i) una actualización de las regulaciones sobre las condiciones estructurales mínimas de los centros de provisión de servicios para la primera infancia y; ii) la implementación de inspecciones con foco sobre los procesos educativos en dichos centros. Según French (2013), las principales iniciativas de política y programas en la última década se han desarrollado en cuatro momentos.

En primer lugar, y durante el año 2006, se introdujo el Marco Nacional de la Calidad en Educación para la Primera Infancia (*Síolta*), que, entre otros elementos, contiene un sistema de aseguramiento de la calidad llamado *Síolta QAP* (*Síolta Quality Assurance Programme*). En este mismo año, se realizaron modificaciones en las regulaciones sobre condiciones mínimas que deben cumplir los centros de cuidado infantil que atienden niños entre los 0 y los 6 años. En segundo término, durante los años 2009 y 2010, se introdujo el Marco Curricular para la Primera Infancia, publicado por el Consejo Nacional de Currículum y Evaluación (*Aistear*) y se comenzó la implementación del programa *Free PreSchool Year* (ahora llamado *Early Childhood Care and Education Scheme*), que originalmente tenía como objetivo asegurar a todos los niños y niñas en edad elegible un cupo gratis en centros de educación inicial. En tercer término, durante el año 2014 se crea la Agencia para los Niños

cumplieran con las regulaciones estructurales contenidas en la Ley sobre Cuidado Infantil de 1991, cuyas normas y regulaciones han sido actualizadas en 2006 y en 2016 (DCYA, 2016). A partir de 2014 estas inspecciones pasaron a ser responsabilidad de la Agencia para los Niños y la Familia (*The Child and Family Agency – TUSLA*) (TUSLA, 2016).

y la Familia (TUSLA) que tiene entre sus tareas llevar a cabo inspecciones regulatorias a los centros de primera infancia. Finalmente, y durante el año 2016, se realiza una ampliación del *Early Childhood Care and Education (ECCE)*, que busca asegurar un cupo gratuito en establecimientos de educación inicial a partir de los 3 años y hasta el ingreso a la primaria. Durante este año también comienza la implementación de las inspecciones con foco en educación para los establecimientos que reciben subvenciones por medio del programa ECCE.

Financiamiento

Irlanda invierte el 0.4% del PIB en educación inicial (lejos del 1% promedio de los países OCDE) (DCYA, 2013). El sistema de educación inicial es financiado en gran parte por las propias familias, en especial los servicios para niños entre 0 y 3 años. Según el reporte del Departamento de Asuntos sobre la Infancia y Juventud, el costo de las salas cunas y jardines es el más alto de Europa y segundo después de Estados Unidos entre los países OCDE (DCYA, 2013). Además de los fondos públicos que reciben las escuelas públicas para la educación de niños en edad pre-escolar (4 y 5 años), existen tres programas de financiamiento público que son administrados por el DCYA (ECCE, CCS y TEC). En estos casos, el financiamiento se entrega mediante transferencias directas a los establecimientos de educación inicial que cumplan con determinados requisitos.

En el caso del *ECCE (Early Childhood and Care Education Scheme Programme)*, el Departamento de Asuntos de la Infancia y Juventud transfiere una subvención por niño matriculado a los centros de cuidado infantil y educación inicial que son elegibles para este programa. A partir de septiembre de 2016, el monto transferido por niño o niña será 64,5 euros a la semana por niño (DCYA, 2016). Esta subvención cubre una jornada parcial de 3 horas, 5 días a la semana por 38 semanas al año (Citizens Information, 2016). El costo remanente de enviar a un niño o niña a un programa de jornada completa es aportado por las familias y se calcula como una proporción del monto antes mencionado. En el caso del *Community Childcare Subvention (CCS)*, las subvenciones son transferidas por el DCYA directamente a los proveedores de servicios de cuidado y educación en la primera infancia. Este subsidio sólo está disponible para centros sin fines de lucro y que hayan suscrito un contrato con el DCYA para participar en este programa. En el programa CCS, el monto de la subvención depende de variables socioeconómicas de los padres y de la jornada que las familias requieran, y comienzan en 8,50 euros a la semana y llegan hasta 95 euros semanales. Según Pobal (2016), aproximadamente 20.000 familias al año se benefician de este programa. En tercer término, el programa TEC (*Training and Employment Childcare Programmes*) entrega subvenciones dirigidos a apoderados que se encuentren matriculados en programas de capacitación elegibles, o bien, que estén volviendo a trabajar. Las familias que participan de este programa pagan un máximo de 25 euros semanales por niño por servicio de jornada completa. Finalmente, las clases para Infantes en Escuelas Primarias Públicas, que son administradas por el Departamento de Educación y Habilidades, reciben fondos especiales del gobierno para comprar equipamiento y material especiales para niños de 4 y 5 años que asisten a escuelas primarias antes de la edad

obligatoria de enseñanza (Citizens Information, 2015). Las escuelas públicas son financiadas en su totalidad por el Estado y son gratuitas.

Cobertura y estructura del sistema

En Irlanda existe una gran variedad de centros de atención para niños entre los 0 y 6 años. Se trata, en su mayoría, de centros privados, algunos de los cuales son elegibles para recibir financiamiento estatal a través de programas de subsidios que son administrados por el Departamento de Asuntos sobre la Infancia y Juventud (DCYA). Según datos de la OCDE, el 98% de los niños entre 0 y 5 años asisten a centros privados no dependientes del gobierno, siendo uno de los países de este grupo que tiene la tasa de asistencia privada más alta (OECD, 2015). Sin embargo, desde los 4 años, los niños pueden matricularse en clases para infantes (*infant classes*) en escuelas primarias públicas (*national schools*). Por esto, a los 4 años más de la mitad de los niños asiste a escuelas públicas y a los 5, la totalidad de los niños se encuentra matriculado en una de estas escuelas. La administración y aseguramiento de la calidad le corresponden al Departamento de Educación y Habilidades (DES).

Ahora bien, fuera del sistema de educación formal existe un amplio rango de programas para la educación temprana a través de iniciativas privadas, comunitarias o de voluntarios. Estos centros y programas tienen diferentes nombres como: *crèches*, *nurseries*, *pre-schools*, *naíonraí* (todos centros donde la lengua principal es el irlandés), *playgroups* y *daycare services*, *toddlers* (grupos de padres y apoderados acompañados con una educadora) y *childminders* (servicio de cuidado ofrecidos en la propia casa del cuidador). En algunos casos, estos centros pueden recibir financiamiento público que es administrado por el DCYA a través de programas como *Early Childhood Care and Education Scheme Programme (ECCE)*, el *Early Start Programme* y el *Community Childcare Subvention (CCS)* (Citizens Information, 2016).

Como se indicó anteriormente, la asistencia es obligatoria en Irlanda a partir de los 6 años, cuando entran a la educación primaria o básica. Así, aunque una proporción importante de niños y niñas de 4 y 5 años asisten a escuelas primarias, las reglas de asistencia no son controladas para este grupo etario. No se tiene conocimiento de que existan normas de asistencia para los niños entre 0 y 3 años que asisten a centros de educación inicial y el financiamiento a través de subvenciones se realiza por niño inscrito y matriculado, pero no depende de la asistencia. La tasa de cobertura según edad se presenta en la siguiente Tabla.

Tabla 1 . Cobertura educación inicial, 2013

Edad	Porcentaje
Bajo los 3 años	29%
3 años	46%
4 años	95%

5 años	100%

Fuentes: Cobertura bajo los 3 años (2012), OECD Family Database, Social Policy Division – Directorate, Cobertura 3 – 5 años, OECD - Education at Glance 2015.

En términos de la estructura curricular de la educación inicial, tanto el marco curricular (*Aistear*) como el marco nacional para la calidad en la primera infancia (*Síolta*) fueron creados orientados a los niños entre 0 y 6 años y no se advierten distinciones *a priori* por tramos etarios en este grupo. En este sentido, las diferencias que se observan en cuanto a niveles educativos y tramos etarios está más bien sujetas al sistema de gobernanza de la educación inicial, en los esquemas de financiamiento y las agencias que administran cada subsistema, pero no a la estructura u organización del sistema.

1.3 Curriculum

Irlanda posee un marco curricular para la primera infancia llamado *Aistear* (“viaje” en irlandés). Como se mencionó anteriormente, *Aistear* fue desarrollado por el Consejo Nacional sobre Currículo y Evaluación (NCCA). Este documento fue desarrollado en forma colaborativa con investigadores, educadores y administradores del sector de educación inicial, siendo publicado en el año 2009. El *Aistear* está diseñado para guiar la práctica con niños entre los 0 y 6 años de edad en los diferentes tipos de centros y modalidades de servicios para la primera infancia que existen en el sistema irlandés. Los materiales vigentes para guiar la práctica tienen todos fecha 2009, año en que este marco curricular fue publicado. De lo anterior, es posible deducir que no han habido revisiones importantes a *Aistear*. Adicionalmente, la información oficial disponible no indica con qué periodicidad el marco curricular es sometido a revisión.

En términos conceptuales, el *Aistear* está basado en 12 principios que se agrupan en tres ámbitos: i) los niños y niñas y sus vidas en durante la primera infancia, donde promueven aspectos como la unicidad, la igualdad, la diversidad y la ciudadanía; ii) los niños y niñas y su conexión con otros, donde se desarrollan aspectos como las relaciones con los padres, el rol de la familia y la comunidad y el rol del adulto y; iii) cómo los niños y niñas aprenden y se desarrollan, donde se discuten elementos como aprendizaje y desarrollo holístico, aprendizaje activo, juego e indagación, experiencias relevantes y significativas, comunicación y lenguaje.

Cada uno de los 12 principios se desarrolla en una frase y luego se explica en tres o cuatro viñetas redactadas desde el punto de vista de un niño o niña. En general, el propósito de *Aistear* es formar niños competentes y confiados. Adicionalmente a estos principios, el *Aistear* se organiza en cuatro temas que describen el contenido de los aprendizajes de los niños en términos de disposiciones, actitudes, valores, habilidades, conocimientos y comprensión. Los cuatro temas están interconectados y son: Bienestar, Identidad y Pertenencia, Comunicar y Explorar.

En general, el marco curricular irlandés es altamente flexible y general, y releva la importancia del juego, las relaciones y el lenguaje para el aprendizaje de niños pequeños.

Su desarrollo y conceptualización está basado en evidencia actual sobre el desarrollo infantil y toda la información está disponible públicamente. Junto con el currículum se han desarrollado también numerosas herramientas para su aplicación: guías para educadores en diferentes tipos de centros, guías para padres, guías para autoevaluación, etc. Llama la atención que el desarrollo de todo este material no está acompañado de una política sobre el uso de *Aístear* en los centro de provisión de servicios de educación inicial. El uso de este marco es voluntario y no existen instancias para evaluar externamente su uso en la práctica (NCCA, 2009).

2. Concepto de calidad de la educación y estándares de oportunidades de aprendizaje

2.1. Concepto de calidad de la educación

Aunque durante la última década ha habido una extensa y fructífera discusión sobre la calidad del cuidado y educación durante la primera infancia, no existe una definición oficial de calidad para el sistema de educación inicial. Las diferentes agencias responsables de proveer servicios para la población entre 0 y 6 años, y las políticas e instrumentos para el aseguramiento de la calidad tienen definiciones propias de la calidad, que tienen la intención de estar interrelacionadas y complementarse mutuamente.

A pesar de esto, en el Marco Nacional de Calidad Para la Educación en Primera Infancia (*Síolta*) se plasma de manera concreta la noción de calidad hacia la que transita el sistema irlandés de educación inicial. El modelo *Síolta* es nombrado y utilizado como referente en todos los instrumentos y políticas que tienen relación con el aseguramiento de la calidad para este nivel. En términos de contenido, el *Síolta* presenta tres elementos interrelacionados: principios, estándares y componentes. Se señala en los manuales de uso del marco que *“los principios de calidad representan la visión que fundamenta y provee el contexto para las prácticas de calidad en el cuidado y educación para la primera infancia en Irlanda. Son interdependientes y no es la intención que sean presentados cada uno por separado.”* (*Síolta* , 2006, pág. 3)

Los 12 Principios de Calidad de *Síolta* se presentan en el Recuadro que aparece a continuación. Como se puede desprender de estos, la noción de calidad del sistema es amplia y holística. La calidad es entendida, a la vez, como el respeto a los niños, niñas y sus experiencias durante sus primeros años de vida; como el reconocimiento de la importancia de las interacciones entre niños y adultos y la importancia de las familias en el desarrollo y aprendizajes de los niños y niñas; como la valoración de la diversidad individual, cultural y étnica de los niños; como la provisión de entornos seguros, saludables y estimulantes y; como la implementación de un currículum holístico y centrado en el juego. De esta forma, la calidad es entendida como un concepto amplio y complejo, dónde el niño o niña, sus experiencias e interacciones deben ser el foco en todos los ámbitos que son significativos para ellos.

Tabla 2: Principios de calidad de *Síolta*

1. La primera infancia es una etapa de la vida significativa y distinguible y debe ser nutrida, respetada, valorada y apoyada por su propia importancia.
2. La individualidad del niño, sus fortalezas, derechos y necesidades son centrales para la provisión de experiencias en la primera infancia de calidad.
3. Los padres son los educadores primarios de los niños y tienen un rol preeminente en promover su bienestar, aprendizaje y desarrollo.
4. Relaciones sensibles, comprensivas y recíprocas, y que sean consistentes en el tiempo son esenciales para el bienestar, aprendizaje y desarrollo de los niños pequeños.
5. La igualdad es una característica esencial de la calidad del cuidado y educación en la primera infancia.
6. Los centros para la primera infancia de calidad reconocen y respetan la diversidad y aseguran que la identidad individual, personal, cultural y lingüística de todos los niños y sus familias sean validadas.
7. El entorno físico del niño tiene un impacto directo en su bienestar, aprendizaje y desarrollo.
8. La seguridad y bienestar de todos los niños deben ser protegidos y promovidos en todos los ambientes para la primera infancia.
9. El rol del adulto entregando experiencias de calidad durante la primera infancia es fundamental.
10. La provisión de experiencias de calidad en la primera infancia requiere cooperación, comunicación y respeto mutuo.
11. La pedagogía en primera infancia se expresa en el currículum o programas de actividades que adoptan un enfoque holístico hacia el desarrollo y aprendizajes del niño y reflejan la naturaleza inseparable de naturaleza y cuidado.
12. Jugar es central para el bienestar, desarrollo y aprendizaje de los niños pequeños.

Fuente: *Síolta* (2016).

2.2. Estándares de calidad

A diferencia de la noción de calidad, que no se encuentra explícitamente definida sino que se desprende de los principios orientadores, si existen estándares de calidad definidos claramente en los manuales para el uso del marco de la calidad del *Síolta*, publicados en 2006 y vigentes hasta la fecha. Se trata de 16 estándares formulados con un título corto que describe el área que abarca y luego es explicado describiendo las acciones que se deben tomar o las condiciones mínimas que se deben cumplir para alcanzar el estándar. De acuerdo con la propia fundamentación de los documentos de *Síolta*, los estándares definen las prácticas de calidad y corresponden a las dimensiones que serán evaluadas.

Cada estándar presenta un conjunto de indicadores (llamados componentes) que facilitan la aplicación práctica de *Síolta*. En total, *Síolta* presenta 75 componentes. Algunos estándares se presentan con un sólo componente (por ejemplo, el estándar 15 – Legislación y Regulación), mientras que en otros casos el estándar incorpora 8 componentes (Estándar 2 – Entornos) tal como se puede observar en la Tabla 3. Los componentes de la calidad se explican adicionalmente a través de un conjunto de “claves para la reflexión” (*signposts for reflection*) formuladas como preguntas sobre acciones y prácticas, además de ejemplos de “temas para para pensar” cuyo objetivo es promover una práctica consciente entre los educadores en la primera infancia (Ver anexo 1).

Tabla 3. Estándares, número de componentes y ejemplos de componentes

Estándar y definición	Número componentes	Ejemplo de componentes
1. Derechos del niño: Garantizar que los derechos de cada niño se cumplan requiere que estos tengan la oportunidad de ejercitar elecciones libres y utilizar su propia iniciativa en tanto participantes activos e involucrados en su propio desarrollo y aprendizaje.	3	1.3. A cada niño se le hace posible la participación activa en las rutinas diarias, conversaciones y en todas las situaciones apropiadas. El adulto lo considera como un igual.
2. Entornos: Entornos enriquecidos, tanto en las salas como en los patios y espacios exteriores de los establecimientos están bien mantenidos, son seguros, asequibles, adaptables y apropiados para la etapa de desarrollo y ofrecen una variedad de experiencias desafiantes y estimulantes.	8	2.8. El entorno provee un manejo seguro para el consumo de alimentos.
3. Padres y Familias: Valorar e involucrar a los padres y familias requiere una estrategia de asociación proactiva evidenciada por la implementación de una gama de procedimientos, procesos y políticas claramente enunciada y asequible.	4	3.1. Educadores y apoderados tiene oportunidades formales e informales para comunicarse y compartir información sobre los niños.
4. Consulta: Garantizar que la toma de decisiones sea inclusiva requiere procesos de consulta que promuevan la participación y busque, escuche y actúe sobre la mirada de los niños, padres, educadores y otros actores relevantes.	2	4.1. El establecimiento invita activamente a contribuir a los procesos de toma de decisión y estrategias para el desarrollo y entrega del servicio de un rango amplio de partes interesadas y actores claves.
5. Interacciones: Fomentar interacciones constructivas (entre niños/as, entre niños/niñas y adultos y entre adultos) lo que requiere explicitar políticas, procedimientos y prácticas que enfatizan el valor del proceso y se basen en el respeto mutuo, trato igualitario y sensibilidad.	6	5.4: El estilo interactivo del adulto está enfocado en el proceso y no en los resultados. Es balanceado entre hablar y escuchar, ofrece al niño la elección de responder y lo alienta a expandir su lenguaje. Sigue la iniciativa e interés del niño y lo desafía en forma apropiada.
6. Juego: Promover el juego requiere que cada niño tenga suficiente tiempo para dedicarse a oportunidades de exploración, creación y de “construcción de sentido” que estén a su libre disposición, asequibles, apropiadas para su etapa de desarrollo y de buenos materiales, en compañía de otros niños, con la participación y apoyo de adultos y por sí solos, cuando sea apropiado.	7	6.3. Las oportunidades de juego y/o exploración provistas para el niño reflejan su etapa de desarrollo, le dan al niño o niña la libertad para lograr el dominio y éxito y lo desafían a hacer transiciones hacia nuevos aprendizajes y desarrollo.
7. Currículum: Alentar el desarrollo y aprendizaje holístico de cada niño requiere de la implementación de un currículum o programa verificable, de amplias bases, documentado y flexible.	6	7.3. El currículum se refleja e implementa a través de la rutina diaria del niño o niña, oportunidades de aprendizaje espontáneas, actividades estructuradas y actividades iniciadas por los niños

8. Planificación y Evaluación: Enriquecer e informar todos los aspectos de la práctica dentro de un cierto ambiente requiere de ciclos regulares de observación, planificación, acción y evaluación.	4	8.4. Los resultados de las estructuras y procesos de revisión son registradas, guardadas y compartidas según sea apropiado.
9. Salud y Bienestar: Promover la salud y el bienestar del niño requiere protección frente a posibles daños, provisión de comida nutritiva, oportunidades apropiadas para el descanso, relaciones seguras caracterizadas por la confianza y el respeto.	7	9.4. El establecimiento es proactivo en fomentar el desarrollo de hábitos saludables de alimentación al tiempo que fomentan el disfrute y apreciación de la comida como una experiencia social positiva.
10. Organización: Organizar y administrar los recursos efectivamente requiere de una filosofía acordada y escrita que se base en políticas y procedimientos claramente comunicados para guiar y determinar la práctica.	7	10.6. El establecimiento mantiene una administración meticulosa y relevante de registros al tiempo que mantiene niveles apropiados de confidencialidad.
11. Práctica Profesional: La práctica profesional requiere que los individuos posean habilidades, conocimientos, valores y actitudes apropiadas a su rol y responsabilidades dentro de cada centro. Además, requiere de una reflexión regular sobre práctica y compromiso en el contexto de un desarrollo profesional.	5	11.5 Los adultos demuestran sensibilidad, calidez y una actitud positiva hacia los niños y sus familias.
12. Comunicación: Comunicar efectivamente para resguardar los intereses de los niños y niñas requiere de políticas, procedimientos y acciones que promuevan un proactivo compartir del conocimiento e información entre actores pertinente, con respeto y confidencialidad.	4	12.2. El establecimiento comparte proactivamente información, cuando sea apropiado y con el interés de servir a los niños de mejor manera, con otras partes interesadas.
13. Transiciones: Garantizar la continuidad de las experiencias de los niños requiere de políticas, procedimientos y prácticas que promuevan una gestión sensible de las transiciones, vínculos dentro y entre diferentes centros, mantenimiento y transferencia de información relevante e involucramiento cercano de padres y, cuando sea apropiado, profesionales relevantes.	4	13.1. Se facilita que las transiciones no sean disruptivas, promoviendo que las relaciones clave dentro del establecimiento sean consistentes.
14. Identidad y Pertinencia: Promover identidades positivas y un sentido de pertenencia fuerte requiere de políticas, procedimientos y prácticas claramente definidas que empoderen a cada niño, niña y adulto para que desarrollen autoconfianza e identidad de grupo y para que tengan una comprensión y mirada positiva sobre la identidad y derechos de los otros.	3	14.1. El establecimiento registra por escrito todas las políticas, procedimientos y prácticas relacionadas con la promoción de identidades positivas y un fuerte sentido de pertenencia dentro del establecimiento y la pone a disposición de todas las partes interesadas.
15. Legislación y Regulación: Estar en cumplimiento con la ley requiere que todas las regulaciones relevantes y requerimientos legislativos sean alcanzados o excedidos.	1	15.1. Toda la legislación y regulaciones relevantes son logradas o excedidas por el establecimiento.

16. Involucramiento de la Comunidad: Promover involucramiento de la comunidad requiere del establecimiento de redes y conexiones evidencias en políticas, procedimientos y acciones que extiendan y apoyan el compromiso de cada adulto y cada niño con su comunidad más amplia	4	16.4. El establecimiento promueve activamente la ciudadanía del niño(a) en su comunidad local, regional y nacional.

Fuente: Síolta (2016).

3. Modelo de Aseguramiento de la Calidad

3.1. Visión global del Sistema de Aseguramiento de la Calidad

En los últimos años, Irlanda ha iniciado un proceso de cambio en relación con las expectativas sobre los servicios de educación inicial y el tipo de calidad al que se aspira. Mientras hace 20 años el foco estaba puesto en normar y asegurar la seguridad y bienestar físico de los niños y niñas que atendían los diversos centros, actualmente el foco está puesto sobre la calidad de las interacciones, en que los niños y niñas tengan experiencias significativas y relevantes basadas en el juego y que, en general, se conviertan en niños confiados y seguros en sí mismos. Este proceso de transición puede evidenciarse a través de las modificaciones en las inspecciones regulatorias que se han aplicado en el país, a través de la introducción del Síolta y a través de la incorporación de inspecciones con foco en educación o evaluaciones externas, todos cambios que han modificado la lógica del SAC en el país.

Respecto de las inspecciones, en 1991 Irlanda aprobó la Ley General sobre Cuidado Infantil (Childcare Act, 1991) que dispuso regulaciones para los centros de educación inicial que comenzaron a regir en 1996 (Pre School Regulations 2016). Así, a partir de 1997 se comenzaron a realizar inspecciones regulatorias bajo la responsabilidad del Departamento de Asuntos de Infancia y Juventud (DCYA) y hasta 2014 éstas fueron llevadas a cabo por inspectores bajo el alero de la agencia de Servicios para Niños y Familias (HSE) del Servicio Ejecutivo de la Salud. Los inspectores son enfermeros del sector público (*public health nurses*)³² e inspectores de salubridad (*environmental health officers*). A partir de 2014 la ejecución de las inspecciones regulatorias fue trasladada a la nueva Agencia para los Niños y Familias (TUSLA), específicamente a la unidad llamada “*Inspectorado para los Primeros Años*” (*Early Years Inspectorate*), generando así una transformación relevante en la estructura general del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

Un segundo elemento relevante en la construcción histórica del SAC ha sido la implementación del Marco Nacional para la Educación en la Primera Infancia *Síolta*. A partir

³² La enfermera del sector público, o *public health nurse* típicamente trabaja desde centros locales de salud pública sin costo para la población. Entre otras cosas, realizan visitas domiciliarias regulares a hogares con niños desde el nacimiento hasta los tres años en las que aconsejan sobre alimentación, lactancia, vacunaciones, etc. También visitan las escuelas públicas y en ellas realizan evaluaciones auditivas y de visión para todos los estudiantes de primaria.

de 2008, la Unidad de Políticas para la Primera Infancia (EYEPU – *Early Years Education Policy Unit*) del DES es responsable de la implementación de *Síolta* (Síolta, 2016). Formalmente, los centros infantiles adhieren a *Síolta* a través de su Programa de Aseguramiento de la Calidad (*Síolta QAP – Quality Assurance Programme*), constituyendo parte central del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en este nivel. El material generado por *Síolta* (guías, manuales, pautas y ejemplos de prácticas) es gratuito y está disponible en línea (www.siolta.ie), lo que ha permitido el uso informal y voluntario del marco para la calidad (Síolta, 2016).

Por último, se han incorporado durante los últimos años al Sistema de Aseguramiento de la Calidad irlandés evaluaciones externas de la calidad de los centros para la primera infancia. Así, desde abril de 2016 se realizan evaluaciones externas de la calidad de las experiencias de aprendizaje de los niños mayores de 3 años que participan del programa ECCE. Estas evaluaciones consisten en un programa de inspecciones distinto al de las inspecciones regulatorias mencionadas anteriormente, pero que se espera sean complementarias.

Enfoque global (principios, propósitos y fundamentos)

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la educación inicial en Irlanda es fragmentado: las responsabilidades sobre los diferentes componentes se encuentran en diferentes agencias y departamentos estatales y operan en forma paralela. No existen, en este sentido, documentos que utilicen lenguaje referido al SAC como un todo, sino que más bien cada institución o marco de estándares tiene sus propios procedimientos para el aseguramiento de la calidad en los distintos componentes del sistema.

Ahora bien, aunque no existe una definición de principios del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en su conjunto, es posible advertir que el SAC se encuentra en una fase de implementación de políticas e instrumentos que buscan plasmar una concepción de calidad centrada en los procesos pedagógicos y experiencias de los niños, que vienen a complementar y redefinir (en algunos casos) los estándares regulatorios sobre seguridad, salud y bienestar que deben cumplir los centros educativos. Al mismo tiempo, el sistema y las diferentes agencias que lo componen están realizando un esfuerzo importante de coordinación y articulación de las diferentes medidas y herramientas.

Esta orientación holística de calidad se evidencia en varios documentos y sitios web oficiales de las diferentes agencias y grupos de expertos que se han conformado para desarrollar nuevos instrumentos y mejorar los actuales. Así por ejemplo, el Departamento de Asuntos de la Infancia y Juventud (DCYA) señala a propósito de las nuevas regulaciones sobre seguridad, salud y bienestar de los niños en los centros de educación temprana que la meta de las nuevas regulaciones (que fueron implementadas en junio de 2016) es “*contribuir a la construcción de altos estándares y estar basadas en nuestro estándares de calidad internacionalmente respetados, descritos en Síolta, el Marco Nacional para la Calidad de la Educación Inicial y Aístear, el Marco Curricular de la Primera Infancia*” (DCYA, 2014). Igualmente, las recientemente implementadas inspecciones con foco en educación se basan en un marco de calidad que incorpora los principios de Síolta y Aístear (DES, 2016).

Para comprender las distintas formas en que se estructura o los componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, El diagrama 6 esquematiza tres procesos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad: Dos a cargo del Departamento de Educación (el Sólta QAP y las Inspecciones con foco en Educación) y uno a cargo de TUSLA (las inspecciones regulatorias). Para cada uno de estos procesos, se describen las principales actividades, componentes y consecuencias de cada Sistema de Aseguramiento de la Calidad (según corresponda).

Diagrama 1. Instituciones a cargo del proceso, componentes del sistema y consecuencias

Inspecciones regulatorias	Sólta QAP	Inspecciones con foco en educación
• Institución a cargo: TUSLA • Año introducción: 1996 • Foco: Salud, bienestar y seguridad • Procesos: Visitas, reporte de cumplimiento • Consecuencias: Posible cierre, generación de cambios. Sin incorporación de rankings.	• Institución a cargo: Departamento de Educación • Año introducción: 2006 • Foco: Estándares de calidad Sólta (16) • Procesos: Auto evaluación, plan de mejora, portafolio y evaluación externa • Consecuencias: Reporte de calificación sin consecuencias.	• Institución a cargo: Departamento de Educación • Año introducción: 2016 • Foco: Contexto, procesos, experiencia y administración • Procesos: Visita de inspector, retro-alimentación • Consecuencias: Evaluación por área, denuncia de irregularidades, publicación resultados.

3.2 Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad

Autoevaluación.

De los tres programas de aseguramiento de la calidad que existen (Inspecciones Regulatorias, Inspecciones con Foco en Educación y El Programa de Aseguramiento de la Calidad *Síolta QAP*) sólo este último utiliza el proceso de autoevaluación. *El Síolta QAP* delinea un procedimiento estandarizado para que los centros de educación inicial realicen una autoevaluación que opera como línea de base. El trabajo de autoevaluación se realiza con el apoyo de un coordinador del programa *Síolta QAP* y requiere que los trabajadores del centro reflexionen críticamente sobre su práctica en relación con cada uno de los 75 componentes o indicadores del marco para la calidad Síolta.

Planes de mejora

La idea de planes de mejora está presente en dos componentes o vías en que se desarrolla el SAC. En el caso del programa *Síolta QAP*, el plan de mejoramiento de la calidad se realiza con base en los resultados de la autoevaluación y es diseñado íntegramente por los propios educadores del centro adherido al programa. Por otra parte, las inspecciones con foco en educación tienen como uno de sus objetivos generar sugerencias de mejora en las áreas evaluadas. En este caso, las acciones de mejoramiento son propuestas y son responsabilidad del director del establecimiento. En la implementación de las mejoras, los centros pueden solicitar apoyo de mentores del Inspectorado del Departamento de Educación.

Supervisión y evaluación externa

Los tres programas de aseguramiento de la calidad (*Síolta QAP*, Inspecciones Regulatorias e Inspecciones con Foco en Educación) presentan un componente de evaluación externa. Por una parte, el *Síolta QAP* tiene un componente de evaluación externa en la etapa final del programa. Para ello, el personal de los centros adheridos a *Síolta QAP* prepara un portafolio con evidencia de puesta en práctica y los logros obtenidos como resultado del plan de mejoramiento de la calidad. Un evaluador experto revisa la evidencia contenida en el portafolio.

Por su parte, las inspecciones con foco en educación, y como su nombre lo indica, son evaluaciones centradas en las experiencias de aprendizaje e interacciones en los centros de educación inicial, cubren cuatro áreas operacionalizadas en 20 indicadores (Ver anexo 3): i) calidad del contexto como soporte de los aprendizajes y desarrollo de los niños; ii) calidad de los procesos como soporte de los aprendizajes y desarrollo de los niños; iii) calidad de las experiencias de aprendizaje y logros; iv) calidad de la administración y liderazgo para el aprendizaje. En el caso de las inspecciones con foco en educación, los centros evaluados son notificados de las visitas con 48 horas de anticipación, aunque en algunos casos está permitido no notificar a los centros. Las visitas duran aproximadamente un día completo y la actividad principal del inspector es observar los procesos y prácticas de los centros educativos.

A pesar de que tanto *Síolta QAP* como las inspecciones con foco en educación contemplan evaluaciones externas, la principal evaluación externa del SAC es la inspección regulatoria que realiza la Agencia para los Niños y las Familias (TUSLA). Estas inspecciones tienen por objetivo velar porque se cumplan las normas regulatorias para centros de educación y cuidado durante la primera infancia contenidas en las regulaciones 2016 de la Ley General de Cuidado Infantil. Las áreas sujetas a inspección son múltiples e incluyen evaluación sobre la salud, bienestar y desarrollo de los niños, el equipamiento y personal entrenado para los primeros auxilios, la gestión y cualificaciones del personal, los metros cuadrados disponibles por niño, las normas sobre manejo del comportamiento de los niños, la existencia de registro de información sobre los niños, la existencia de información disponible para padres, la infraestructura del establecimiento y las medidas de seguridad existentes en este, las normas sobre nutrición y cantidad de comidas y los seguros de salud en caso de accidentes en el centro educativo. La ley estipula que cada centro debe ser visitado al menos cada 18 meses y que nuevos centros deberán ser inspeccionados al cabo de 3 meses de haberse recibido la notificación y registro de apertura. Sin embargo, de acuerdo con documentación oficial sobre la implementación de las inspecciones con base en las nuevas regulaciones de 2016, está previsto que esta meta no pueda cumplirse en todos los condados debido al bajo número de inspectores (TUSLA, 2016, pág. 69).

Uso y consecuencias de los resultados

Los tres componentes del SAC incorporan elementos relacionados con el uso y consecuencia de los resultados. En el programa *Síolta QAP*, la evaluación externa del portafolio que contiene evidencias sobre las acciones realizadas para el mejoramiento de la calidad sirve luego como insumo para las certificaciones que otorgan otras agencias que monitorean la calidad estructural de los centros de educación inicial, aunque no existen consecuencias formales de esta evaluación.

En cuanto a las inspecciones regulatorias, estas tienen por resultado la producción de un informe que indica el nivel de cumplimiento del centro evaluado en relación a las regulaciones estructurales normadas en la Ley General sobre Cuidado Infantil. TUSLA tiene entre 4 a 6 semanas para elaborar dicho informe y el responsable del centro evaluado 10 días para contestar. El incumplimiento de ciertas normas puede provocar la petición de cierre del centro. En casos menos graves, el inspector realiza una advertencia o sugerencia de mejoramiento específica a la norma incumplida. Al momento no existe un sistema de clasificación o ranking, aunque está planificado crear uno a partir de 2017.

Por último, después de ocurrida una inspección con foco en educación se deberá generar una instancia de retroalimentación inicial durante el mismo día de la visita o en los días que siguen a ésta. En ella se comunican los principales hallazgos sobre las fortalezas y debilidades encontradas así como sugerencias de mejora. A partir de este proceso, cada área recibe una calificación cualitativa en las siguientes categorías: insuficiente, suficiente, bien, muy bien, excelente, pero no se otorga una calificación para el centro en su totalidad. Las conclusiones de esta evaluación son redactadas en un informe que es entregado a quien lidera el centro educativo, quien tiene la posibilidad de aclarar y precisar el reporte.

Finalmente, éste es publicado en línea. Al igual que en el caso del *Síolta QAP*, no se derivan sanciones ni premios de estas inspecciones.

3.3. Cambios en el modelo

Los principales cambios en los modelos de aseguramiento de la calidad de la educación inicial han sido gatillados por investigaciones que relevan la importancia de esta etapa de desarrollo en los niños y niñas, informes internacionales que han mostrado prácticas poco apropiadas para el aprendizaje en la infancia temprana y, más recientemente, denuncias en los medios sobre condiciones insatisfactorias y fuera de norma en el funcionamiento de los centros de atención en la primera infancia (Murphy, 2015; French, 2013). De allí que muchos de los esfuerzos se hayan concentrado en la reestructuración de las inspecciones regulatorias en 2006 y 2016 y la creación de la Agencia para los Niños y Familias (TUSLA) en 2014.

Como ya se mencionó anteriormente, las regulaciones mínimas que comenzaron a operar en 2016 esperan mejorar el concepto y noción de calidad e incorporar los estándares de *Síolta* y *Aístear*. En parte esto responde a la preocupación de que estas regulaciones estaban centradas en la salud y seguridad física de los niños y niñas, pero no se preocupaban de la calidad de las interacciones y experiencias de aprendizaje. Además, existía un diagnóstico sobre algunas debilidades de las inspecciones que daban cuenta de la ausencia de un servicio de inspecciones coordinado a nivel nacional, el bajo número de inspectores y la existencia de reportes de inspección no diseñados para su publicación, lo que implicaba que en la práctica los reportes eran difundidos pero la presentación de la información no era amigable y estaban centrados en los aspectos deficitarios de las evaluaciones sin incluir aspectos positivos de las evaluaciones.

Considerando estos análisis, a partir de 2013 se han tomado medidas para mejorar estos y otros aspectos. Así, la creación del nuevo inspectorado en TUSLA se diseñó pensando en mejores niveles de coordinación con las demás agencias, se han dispuesto aumentos presupuestarios para contratar más personal para las inspecciones y se han diseñado y publicado reportes con nuevos y mejorados formatos. En esta misma línea, la introducción de *Síolta* y su programa para el aseguramiento de la calidad puede considerarse como uno de los cambios más relevantes del último tiempo. Como se ha mostrado, *Síolta* utiliza una noción de calidad centrada en la práctica educativa y que releva la importancia del juego en el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas (Murphy, 2015), generando procesos y lógicas no existentes en los otros componentes del SAC.

4. Modelos de Calidad de la Gestión Educativa

4.1 Análisis de la articulación y gestión del modelo con otros componentes.

La descripción y análisis presentados hasta ahora permite concluir que el sistema de educación y cuidados para la primera infancia irlandés es altamente fragmentado y carece de una agencia pública que lidere las iniciativas y políticas para el sector. Éste es administrado, financiado y monitoreado por múltiples departamentos y agencias públicas que parecen adaptarse en forma reactiva a las demandas del entorno sin una planificación clara respecto de la implementación de las iniciativas.

Por ello, en Irlanda coexisten al menos tres sistemas de aseguramiento de la calidad para la primera infancia y un número importante de agencias públicas y unidades administrativas vinculadas a su implementación. Como se describió en las secciones anteriores, han habido esfuerzos por articular mejor el trabajo de cada una de esas agencias. Un ejemplo concreto es la creación de la Unidad de Políticas para la Primera Infancia co-localizada en el Departamento para Asuntos de la Infancia y Juventud (DCYA) y el Departamento de Educación y Habilidades (DES). Sin embargo, los esfuerzos de coordinación de las diferentes agencias no parecen haber rendido los frutos esperados hasta ahora, ya que muchos establecimientos de educación inicial experimentan una gran sobrecarga administrativa de parte de las inspecciones regulatorias y otras auditorías financieras y laborales. En este contexto, la implementación de los marcos comunes entre *Síolta* y *Aistear* ha quedado relegada al no existir una planificación efectiva para su ejecución ni contar con financiamiento.

Esta desarticulación del sistema irlandés se observa también en relación a los otros componentes del sistema de educación inicial que se describen a continuación.

Currículum nacional, concepto de calidad y estándares

En Irlanda existen dos marcos para la primera infancia: *Síolta*, el marco para la calidad y *Aistear*, el marco curricular. *Aistear* fue elaborado y lanzado después de *Síolta* y fue diseñado para enfatizar y llevar a la práctica el marco para la calidad. En este sentido, entre ambos marcos hay un alto grado de concordancia conceptual y se basan en la misma noción holística e integral de calidad. Así, mientras *Síolta* se enfoca en todos los elementos de la calidad de los centros de cuidado infantil y sus entornos (familia y comunidad), *Aistear* se focaliza en la provisión de experiencias desafiantes, positivas y agradables para todos los niños y niñas y complementa y apoya varios de los estándares de *Síolta* (Murphy, 2015).

En 2015 el Consejo Nacional sobre Currículum y Evaluación irlandés (NCAA) lanzó un documento llamado “Guía para la Práctica *Aistear-Síolta*” (NCCA, 2015), cuyo propósito es apoyar el uso de ambos marcos para la primera infancia en los establecimientos. El origen de este documento está relacionado con que los requisitos de la mayoría de los programas de financiamiento público para centros de educación inicial exigen suscribir a los principios de ambos instrumentos. La guía contiene una serie de herramientas cuya intención es

facilitar la revisión crítica del currículum en cada establecimiento, identificar prioridades de desarrollo y elaborar planes de mejora.

Por ello, esta guía recoge solamente los estándares de *Síolta* que tienen relación con el currículum. La guía entonces, refiere a 9 de los 16 estándares del modelo de calidad y especifica, para cada estándar cubierto, cuáles componentes de ese estándar se abordan. La idea es que, al aplicar el marco curricular *Aistear*, los establecimientos puedan, al mismo tiempo, dar cumplimiento a los estándares y componentes de calidad relevantes y relacionados con el currículum de *Síolta* y su programa de aseguramiento de la calidad, *Síolta QAP*.

Ahora bien, aunque a nivel conceptual se observan importantes esfuerzos por lograr que los estándares de calidad y el currículum se articulen y promuevan la misma noción de calidad, lo cierto es que en la práctica se observan importantes obstáculos para lograr dicha articulación. Ya se ha mencionado que el sistema de aseguramiento de la calidad de *Síolta QAP* es voluntario y tiene muy poca cobertura, por lo tanto en la práctica no tiene capacidad de favorecer (u obligar) la adopción de sus componentes en los establecimientos. Si bien existen exigencias que atan el recibir subvenciones públicas (especialmente del programa ECCE) a la adhesión de los establecimientos a los principios de ambos marcos, es claro que estas exigencias son débiles y no son suficientes para lograr la implementación plena de *Aistear* o *Síolta* en el conjunto del sistema.

Por su parte, tanto las inspecciones regulatorias como las inspecciones con foco en educación hacen alusión a *Síolta* y *Aistear* en sus respectivos modelos. En el caso de las primeras, es claro que la vinculación es extremadamente débil, especialmente si se considera que estas inspecciones son realizadas por especialistas en salud y seguridad y no en educación. En el caso de las inspecciones con foco en educación los vínculos con *Síolta* y *Aistear* son mucho más claros y fuertes, pero de todas maneras los actores del sector de la primera infancia han criticado inconsistencias entre los conceptos y lenguaje utilizado en las inspecciones educativas y las presentes en *Síolta* y *Aistear* (Early Childhood Ireland, 2016), lo que también dificulta la conexión entre el marco curricular y el marco de calidad.

Nivel educativo educación primaria (continuidad del SAC)

Como ya se ha explicado anteriormente, en Irlanda existe cobertura educacional casi universal a partir de los 4 años, pero la educación obligatoria no comienza hasta los 6. Los niños y niñas de 4 y 5 años asisten, casi en su totalidad, a los niveles conocidos como *junior infant* y *senior infant* de las escuelas públicas. Se trata, en la práctica, de una entrada temprana al sistema escolar formal. Sin embargo, el sistema escolar tiene su propio sistema de aseguramiento de la calidad (distinto a los mecanismos anteriormente explicados acá) y, en la práctica, es a estas inspecciones a las que están sujetos los niveles iniciales. El sistema de inspecciones para el nivel primario evalúa la correcta implementación del currículum para la Educación Primaria. Así, el *Síolta* va del nacimiento a los 6 años así que técnicamente debería cubrir las clases para infantes *junior* y *senior*. Pero eso no ocurre en la práctica.

Aunque fue el Departamento de Educación quien desarrolló *Síolta*, el Departamento tiene el currículum de primaria que es el que evalúan los inspectores curriculares de primaria”. (Experta en el sistema irlandés de educación inicial).

De esta forma, prácticamente la totalidad de las salas de clases a las que asisten los niños de 4 y 5 años implementan el currículum para la Educación Primaria que data de 1999 y que señala los contenidos curriculares de 11 asignaturas. Si bien sus contenidos han sido adaptados para atender a niños menores de 6 años, diversos estudios (Murphy 2015) muestran que el enfoque de las clases es excesivamente didáctico y con pocas oportunidades para la exploración autoguiada o el juego.

Ahora bien, aunque el marco para la calidad de la primera infancia *Síolta* no es utilizado, el marco curricular *Aistear* ha encontrado, lentamente, cabida en las aulas para *junior* y *senior infants* a través de algunas iniciativas lideradas por el Consejo Nacional de Curriculum y Evaluación que buscan incorporar metodologías basadas en el juego. Un estudio ha mostrado que a través de la incorporación de *Aistear* los educadores reciben ejemplos concretos sobre cómo utilizar el juego para desarrollar los aprendizajes y anima a los educadores (a veces) a seguir las iniciativas de los niños y niñas cuando planifican e implementan clases. Esto último es especialmente difícil pues el currículum de educación primaria enfatiza más el rol del adulto que el de los niños y niñas (Murphy, 2015).

En síntesis, y a pesar de los esfuerzos, en Irlanda la calidad de la educación inicial no es evaluada conforme a los estándares que el país ha acordado a través de *Síolta*. Por lo mismo, se puede concluir que se requiere de más coordinación a nivel nacional para lograr estas conexiones.

Sistema de asesoría técnica y acompañamiento a los equipos educativos

El trabajo de acompañamiento por parte de mentores (llamados también coordinadores) es parte central en el sistema *Síolta QAP*. Este sistema de aseguramiento de la calidad puede, de hecho, ser concebido como un sistema de acompañamiento y apoyo para los establecimientos. Un estudio de validación del sistema incluso recomienda que el proceso sea reconocido para el cumplimiento de los requisitos de desarrollo profesional docente de los otros sistemas de aseguramiento que operan en el país (Early Years Education Policy Unit, 2013).

Según Murphy (2015), al menos dos evaluaciones han demostrado la importancia del desarrollo profesional continuo y el acompañamiento en los planes de mejora de la calidad para el sector de educación inicial irlandés. La autora señala que el nivel de calificaciones de los trabajadores del sector inicial es bajo y es poco realista esperar que el personal participe íntegramente de las iniciativas para mejorar la calidad sin un sólido apoyo continuo. Pero para la educación inicial, Irlanda cuenta con limitadas instancias de desarrollo profesional subvencionadas por el Estado.

En 2014 se lanzó la iniciativa *Better Start (Mejor Comienzo)*, un programa nacional que presta servicios para la mejora de la calidad en establecimientos que atienden a niños y

niñas en la primera infancia. Es un programa gratuito para los establecimientos, y su foco principal es proveer apoyo y acompañamiento a los establecimientos en los que las inspecciones regulatorias identifiquen la necesidad de mejorar la calidad. Se priorizan, por el momento, los servicios de jornada completa con más de 40 niños. Los mentores de *Better Start* se especializan en la mejora de la calidad a través de la implementación de la “Guía para la Práctica *Aistear-Síolta*” descrita anteriormente. En otras palabras, este programa en particular está alineado con el sistema *Síolta QAP* y se alinea con este. Sin embargo, se trata de un programa cuyo financiamiento a largo plazo no está asegurado y con un portafolio de servicios acotado (Better Start, s. f.; Murphy, 2015), por lo que constituye una incógnita para el futuro.

5. Debates y Lecciones Aprendidas

5.1. Fortalezas y contribuciones del modelo

El sector de la primera infancia irlandés ha experimentado numerosos cambios en poco tiempo y ha transitado, en poco más de 10 años, desde un sistema centrado en asegurar requisitos mínimos de salud y seguridad a través de la implementación de inspecciones a mediados de la década de los 90, a centrar la atención en la calidad de las experiencias de los niños y niñas pequeños en los establecimientos de educación inicial a mediados de los 2000.

La principal fortaleza de los modelos de aseguramiento de la calidad de la educación inicial que conviven en Irlanda se encuentra en la elaboración conceptual de ambos marcos para la calidad existentes *Síolta* y *Aistear*. Como se ha mencionado anteriormente, tanto las inspecciones regulatorias como las inspecciones con foco en educación adscriben a ambos marcos e intentan, al menos en el diseño, fomentar la noción de calidad descrita en ellos. Por lo anterior, la principal contribución de *Síolta* y *Aistear* ha sido otorgarle al país y al sector de la educación inicial una noción común de calidad, legitimada en base a un amplio acuerdo de la comunidad.

Aunque es claro que resta un largo camino por delante, estos modelos han relevado el rol central de los niños y niñas pequeños en el proceso educativo y han cambiado, a juicio de los expertos entrevistados y de la evidencia recolectada, las expectativas que la sociedad tiene respecto de la educación en este nivel. En suma, ambos modelos reflejan un amplio acuerdo, gozan de legitimidad entre los miembros de la comunidad de la primera infancia y trazan una meta y camino para brindar mejores oportunidades de aprendizaje a todos los niños y niñas.

También es importante reconocer los cambios legales que llevaron a que en el año 2006 se implementaran modificaciones a las inspecciones regulatorias en las que por primera vez queda consignada la dimensión educativa dentro del sistema de monitoreo. Igualmente, la comunidad educativa ha recibido positivamente que las nuevas inspecciones educativas sean llevadas a cabo por profesionales del mundo de la educación, capacitados para evaluar

y reconocer prácticas de calidad al interior de los establecimientos de cuidado y educación temprana.

5.2. Debates, puntos críticos y desafíos del modelo

El enfoque actual presenta innumerables desafíos para el sector y en distintos niveles. Parece importante destacar aquí que el contexto en que opera el sector es débil en al menos dos dimensiones centrales. En primera lugar, y en comparación con otros países de la OCDE, el sistema de educación inicial irlandés presenta bajos niveles de inversión pública. Así, se advierte (a partir de las entrevistas con expertos así como del conjunto de reportes revisados) que la inestabilidad o falta de financiamiento para los diferentes programas del sector es un obstáculo importante que distrae del foco en la calidad a las autoridades de las diferentes agencias involucradas. En segundo lugar, y como ocurre en otros países, las calificaciones de los educadores son bajas y las condiciones de trabajo precarias en comparación con otros trabajadores de la educación. Los sueldos de los educadores de este nivel apenas rondan el sueldo mínimo, lo cual constituye un segundo gran obstáculo.

Considerando lo anterior, a continuación se presentan tres puntos críticos del sector de la primera infancia irlandés: multiplicidad de sistemas, inexistencia de un plan de implementación y foco en inspecciones.

Multiplicidad de Sistemas

Los esfuerzos que se han hecho para mejorar la colaboración y articulación de los diferentes departamentos a cargo de los diferentes componentes de los sistemas de aseguramiento de la calidad han sido poco efectivos. Esto se evidencia en la coexistencia de tres modelos de aseguramiento de la calidad que operan paralelamente, sobrecargando a los establecimientos con trabajo burocrático³³ para verificar el cumplimiento de los estándares regulatorios y, ahora, los estándares educativos de las nuevas inspecciones.

Inexistencia de un plan de implementación para Síolta y Aistear

Un segundo nudo crítico dice relación con la inexistencia de un plan nacional o una estrategia acordada para la implementación de los marcos para la primera infancia. Las razones para ello no son claras pero pueden tener su origen en la crisis económica de 2008 que afectó fuertemente a Irlanda. Tal como declara una experta *“El Centro para el Desarrollo y Educación de la Primera Infancia desarrolló Síolta y se suponía que iba a ser la principal agencia para el sector, pero vino el colapso económico y fue cerrado.”* (Experta en el sistema irlandés de educación inicial).

Por lo tanto, si bien existe un modelo de aseguramiento sólido y consensuado, no hay planes concretos para su ejecución, financiamiento y estabilidad en el mediano y largo plazo. Irlanda debate hace años una estrategia política para la primera infancia, y ha

³³ Es necesario tener en cuenta que además de las inspecciones de TUSLA, existen otros tipos de inspecciones a las que están sujetos los establecimientos de educación inicial como por ejemplo auditorías financieras e inspecciones de la dirección del trabajo, así como sistemas de acompañamiento como Better Start y otros.

publicado múltiples documentos que trazan las prioridades para el sector. Sin embargo, la estrategia no ha sido implementada (se había proyectado que su ejecución comenzaría durante 2013) y muchas de las iniciativas que se han ejecutado se han hecho sin un horizonte claro.

Foco en inspecciones en lugar de implementación de Síolta y Aistear

En Irlanda, las inspecciones (evaluaciones externas y estandarizadas) tienen carácter obligatorio, mientras que el modelo *Síolta*, que pone acento en la autoevaluación y en la responsabilización del equipo de educadores es voluntario y carece de un plan de implementación propiamente tal. Esto se traduce en que en la práctica las inspecciones regulatorias, centradas en estándares mínimos de seguridad y salud, operan como sistema de aseguramiento de la calidad. En vez de estar anidadas en el sistema de aseguramiento de la calidad y funcionar como una base de calidad o lo que en otros países se conoce como licenciamiento, las regulaciones de salud y seguridad funcionan todavía, 10 años después del lanzamiento de *Síolta*, como el único instrumento de aseguramiento de la calidad. A ellas se incorporan en 2016 las inspecciones con foco en educación, cuyo alcance e impacto aún está por observarse.

La introducción de las inspecciones con foco en educación han sido comunicadas oficialmente como una medida complementaria a las inspecciones regulatorias de TUSLA, cuyo objeto es elevar la calidad de la educación inicial. No ha sido posible identificar las razones por las cuales el Departamento de Educación ha creado un nuevo sistema para asegurar la calidad de los establecimientos en vez de fortalecer o fomentar el uso de *Síolta QAP*. Los actores de la comunidad de la primera infancia no parecen estar informados de las razones de fondo para la introducción de este nuevo sistema y en general, manifiestan frustración con esta decisión: *“Hay un fuerte sentimiento en el sector de que las inversiones se centran en inspecciones y demandas de control por sobre el apoyo. En consecuencia, ahora tenemos un nuevo sistema de inspección en vez de inversión para la implementación de Síolta y de Aistear”*(Early Childhood Ireland, 2016: 4).

Algunas de las preocupaciones en relación con las nuevas inspecciones que han expresado los establecimientos y organizaciones son: i) el riesgo de que estas inspecciones se transformen un modelo educativo en sí mismo al poner estándares demasiado rígidos que impidan conversar la diversidad de curriculums y enfoques; ii) que las inspecciones obvían las condiciones de trabajo precarias de los educadores del sector, iii) la preocupación por la consistencia y coordinación con otros sistemas de inspección; iv) el foco limitado de las inspecciones, ya que solo se evalúa a las salas que reciben fondos del programa ECCE, excluyendo además a los servicios para los menores de 3 años sin explicar por qué y; v) la inexistencia de apoyos o capacitaciones claras paralelas a las inspecciones.

6. Síntesis

Dimensión	Modelo SAC:

Concepto de calidad de la educación	- Enfoque del concepto: No es explícito, emana de los principios orientadores señalados en el Marco Nacional de Calidad Sólta. Desarrolla una noción holística, centrada en que el/la niño/a tenga experiencias significativas en todos los ámbitos de su desarrollo, permeada por el respeto a la diversidad, la relevancia que pone en las interacciones niño/a-adulto y el aprendizaje a través del juego.
Estándares de oportunidades de aprendizaje	Tipo/Estilo: 16 estándares formulados con un título corto y una explicación que describe las prácticas asociadas. Dimensiones: Derechos del niño; Entornos; Padres y Familias; Consulta (participación); Interacciones, Juego, Currículum, Planificación y Evaluación, Salud y Bienestar; Organización, Práctica Profesional; Comunicación; Transiciones; Identidad y Pertinencia; Legislación y Regulación; Involucramiento de la Comunidad. Nº de indicadores: 75
Sistemas de aseguramiento de la calidad	- Tres sistemas: i) Sólta; ii) Inspecciones Regulatorias y iii) Inspecciones con Foco en Educación. Conceptualmente, el principal SAC es el Sólta, que tiene un foco en la autoevaluación y la profesionalización. - Componentes: - Existencia de autoevaluación: Sí (elemento central) - Existencia de Plan de Mejora: Sí - Evaluación externa: Sí, a cargo del Departamento de Educación en el marco del programa Sólta QAP. - Uso y consecuencias de los resultados: Reporte de calificación sin consecuencias.
Debates y lecciones aprendidas	- Contribuciones/logros del modelo: refleja una noción consensuada y sofisticada de la calidad en educación inicial. - Puntos críticos y desafíos: no hay plan para su implementación como política a nivel nacional. Implementación hasta ahora es anecdótica. Coexiste con otros sistemas de aseguramiento (inspecciones) y existe tensión entre objetivos y procesos de esos sistemas y la noción de calidad elaborada en <i>Sólta</i>.

7. Fuentes

Better Start. (s. f.). Better Start Quality Development Service. Recuperado 12 de septiembre de 2016, a partir de <https://www.pobal.ie/BetterStart/Pages/Home.aspx>

Citizens Information. (2014, Septiembre 4). *Pre school education and Childcare*. Retrieved Agosto 2, 2016, from Community Childcare Subvention Programme: http://www.citizensinformation.ie/en/education/pre_school_education_and_childcare/community_childcare_subvention_programme.html

Citizens Information. (2015, Octubre 22). *Pre school education and childcare*. Retrieved Agosto 2, 2016, from Early childhood education: http://www.citizensinformation.ie/en/education/pre_school_education_and_childcare/early_childhood_education.html

Citizens Information. (2016, Junio 16). *Pre school education and childcare*. Retrieved Agosto 2, 2016, from Early childhood and care education scheme: http://www.citizensinformation.ie/en/education/pre_school_education_and_childcare/early_childhood_care_and_education_scheme.html

Citizens Information. (2016, July 5). *Pre-school Education and Childcare*. Retrieved August 2, 2016, from Your Childcare Options: http://www.citizensinformation.ie/en/education/pre_school_education_and_childcare/your_childcare_options.html

DCYA. (2013). *Right from the Start - Report of the Expert Advisory Group on the Early Years Strategy*. Department of Children and Youth Affairs. Dublin: Government Publications.

DCYA. (2014). *Pre School Inspections*. Retrieved Agosto 2, 2016, from Background: <http://www.dcy.gov.ie/viewdoc.asp?DocID=3007>

DCYA. (2016). *Department of Children and Youth Affairs*. Retrieved August 2, 2016, from Childcare: <http://www.dcy.gov.ie/viewdoc.asp?fn=%2Fdocuments%2Fchildcare%2FChildcareMainPage.htm&mn=chiu&nID=1>

DCYA. (2016, Junio). *Department of Children and Youth Affairs*. Retrieved Agosto 2, 2016, from Community Childcare Subvention Programme: <http://www.dcy.gov.ie/viewdoc.asp?fn=%2Fdocuments%2Fchildcare%2FCCSDocsJune2012%2FCCSMainPage.htm&mn=chiu&nID=3>

DCYA. (2016, July). *ECCE Fees*. Retrieved August 2, 2016, from Early Childhood and Care Education Programme - Notice: <http://www.dcy.gov.ie/viewdoc.asp?fn=/documents/ecce-scheme/20160721ECCEFeesNotice.pdf>

DCYA/DES. (2014, Noviembre). *Department of Children and Youth Affairs*. Retrieved Agosto 3, 2016, from Joint Statement on Early Years Inspections focused on Education: <http://www.dcy.gov.ie/viewdoc.asp?fn=%2Fdocuments%2Fchildcare%2F20141117StatementonEducationFocussedEarlyYrs.htm&StartDate=1+January+2014&UserLang=GA>

DES. (2015). *Department of Education and Skills*. Retrieved August 2, 2016, from The Education System/Early Childhood: <https://www.education.ie/en/The-Education-System/Early-Childhood/>

DES. (2015). *The Education System - Early Childhood*. Retrieved Agosto 3, 2016, from Early Years Education focused Inspections: <http://www.education.ie/en/Publications/Inspection-Reports-Publications/Early-Years-Education-Reports/>

DES. (2016). *A guide to Early-Years Education-Focused Inspections in Early-Year Settings participating in the Early Childhood Care and Education (ECCE) Programme*. Dublin: The Inspectorate.

Early Childhood Ireland. (2016). *Early Years Education-Focused Inspections Feedback*. Recuperado a partir de <https://www.earlychildhoodireland.ie/education-focused-inspection-reports/>

Early Years Education Policy Unit. (2013). Final Report on the Development and Implementation of the Síolta Quality Assurance Programme, (December).

French, G. (2013). *Aistear - A journey without a roadmap*. Dublin Institute of Technology. Dublin: Dublin Institute of Technology.

Murphy, R. (2015). Early Childhood Education in Ireland: Change and Challenges. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(2), 287-300.

NCAA. (2009). *Aistear - Principles and Themes*. National Council for Curriculum and Assessment. Dublin: NCAA.

NCAA. (2009). *NCAA - Aistear Practice Guide*. Retrieved Agosto 3, 2016, from <http://www.ncca.ie/en/Practice-Guide/Aistear/Introduction-to-Aistear-Principles-and-Themes.pdf>

NCAA. (2015). *Aistear Síolta Practice Guide*. Recuperado a partir de <http://www.ncca.ie/en/Practice-Guide>

NCAA. (2016). *National Council of Curriculum and Assessment*. Retrieved August 2, 2016, from Early Childhood Education: http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Early_Childhood_and_Primary_Education/Early_Childhood_Education/

OECD. (2015). *Education at a Glance 2015*. Retrieved August 2, 2016, from OECD Education indicators Ireland: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2015/ireland_eag-2015-62-en#.V6FU05MrLR0

Pobal. (2016). *Funding Programmes*. Retrieved Agosto 2, 2016, from Early Education and Childcare: <https://www.pobal.ie/FundingProgrammes/EarlyEducationandChildcare/Pages/ECCE.aspx>

Síolta. (2006). *Síolta User Manuals. Full and Part-Time Day Care*. Dublin: Department of Education and Skills.

Síolta. (2016). *Síolta - The National Quality Framework for Early Childhood Education*. Retrieved Agosto 2, 2016, from About: <http://siolta.ie/about.php>

Síolta. (2016). *Síolta - The National Quality Framework for Early Childhood Education*. Retrieved Agosto 3, 2016, from Quality Assurance Programme: http://siolta.ie/quality_assurance_program.php

TUSLA. (2016). *Child and Family Agency*. Retrieved August 2, 2016, from Early Years Inspectorate: <http://www.tusla.ie/services/family-community-support/pre-school-services/>

TUSLA. (2016, Julio 25). Questions asked to Tusla Early Years Inspectorate with Regard to Regulations 2016. Dublin.

Entrevista:

Nombre	Cargo	Fecha entrevista	Contacto
Geraldine French	Directora Programa Educación en Primera Infancia, DCU, St. Patrick's College. Formó parte de los equipos de trabajo que desarrollaron los marcos para la calidad <i>Aistear</i> y <i>Síolta</i> .	5 Septiembre 2016	geraldine.french@dcu.ie

Israel: “Amplia cobertura y alta segmentación social, étnica y religiosa”

Israel tiene una cobertura sobresaliente de matrículas para el sistema inicial de educación. Para el año 2012 las matrículas entre los 3 y 4 años ya eran universales (74% para los 3 años y 88% para los 4 años) y con la implementación obligatoria de educación para los niveles de pre-kínder y kínder (4 a 6 años), esta cobertura ha seguido aumentando.

El sistema sin embargo se caracteriza por su alta segregación en diferentes dimensiones. Por un lado para los tramos de niñas y niños menores de 3 años, el sistema es operado bajo la responsabilidad del Ministerio de Economía y en este sentido no posee un enfoque educativo (ni currículum) que se relacione con los niveles siguientes, bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación.

Además la oferta tanto de jardines infantiles (pre-escolares) como de guarderías está segregada por su esquema de financiamiento (públicos y privados), regulación (oficiales y no-oficiales), reconocimiento (reconocidos y no-reconocidos), y orientación religiosa (seculares, religiosos y ultra-ortodoxos).

Finalmente incluso para el tramo público obligatorio, la gran mayoría de las familias realizan gastos de arancel y cursos extra programáticos, pues la gratuidad y subsidios están focalizados a la población definida como vulnerable.

En este contexto se constató que no existe un sistema de aseguramiento de la calidad para el tramo de menores de 3 años, mientras que el sistema de evaluación y medición de la calidad para los pre-escolares no es difundido al público ni está en conocimiento de parte de expertos en Educación Inicial del propio país, por lo que la información recogida respecto a al currículum y al SAC ha sido incompleta y fragmentada.

1. Sistema de Educación Parvularia

1.1. Contexto general del país

El sistema educacional en Israel está administrado por distintos organismos. Si bien el ministerio de Educación coordina y crea la política educativa, existen organismos intermedios y de otras carteras que administran el sistema escolar dependiendo de su nivel y de su vertiente religiosa. En primer lugar, el Ministerio de Educación junto con determinar la política educativa, está a cargo de financiar el gasto público en educación desde kindergarten a la educación secundaria superior. Además los municipios a veces complementan parte del gasto público.

Al interior del Ministerio de Educación existen distintas unidades o departamentos que funcionan con cierta autonomía y cumplen funciones clave en el sistema escolar. Es el caso de Autoridad Nacional para Medición y Evaluación en Educación (RAMA), una agencia técnica independiente dentro del ministerio, a cargo de la evaluación del sistema educativo

en Israel, y del Departamento de Examinación en el Ministerio de Educación, responsable de crear las pruebas de admisión y otras cualificaciones de capacitación y educación vocacional (vocational education and training, VET).

Otro organismo que vela por la educación es el Ministerio de Economía e Industria (antes Ministerio de Industria Comercio y Trabajo MICT) que administra los centros de kindergarten y guarderías para menores de 3 años (OCDE, 2016). Además, administra la creación y aplicación de otras pruebas y cualificaciones VET.

Existe además un Instituto para el Liderazgo Escolar que está a cargo de capacitar y profesionalizar a líderes escolares y un Consejo para la Educación Superior (Council for Higher Education, CHE), corporación establecida bajo la Ley del Consejo para la Educación Superior (1958) como un cuerpo responsable de todas las materias de la educación superior, incluyendo la otorgación de permisos para operar instituciones de educación superior, acreditarlas, asegurar su calidad y generar planes de mejoramiento. Otros actores dentro del sistema educativo son los sindicatos de docentes, las cámaras de comercio e industriales, asociaciones no gubernamentales, etc. (OCDE, 2016).

Es importante señalar que en Israel existen distinciones administrativas según el credo religioso de las escuelas. Las vertientes estatales de educación hebrea y árabe son dirigidas por el ministerio de educación, mientras que las estatales religiosas e independientes ultra-ortodoxas, tienen sus propios cuerpos sub-administrativos con mayor autonomía dentro del Ministerio de Educación. En particular, la vertiente independiente ultra-ortodoxa, si bien es financiada por el estado, es menos supervisada por las políticas públicas.

Desde la primaria hasta los niveles secundarios, los estudiantes usualmente son separados en 4 tipos diferentes de escuelas, 3 para la comunidad de habla hebrea (secular, religiosa y ultra-ortodoxa), y una para la comunidad de habla árabe (árabe, y minorías druze y beduinas). Estas distinciones religiosas son fuente de desigualdades educativas relevantes y forman parte de las tensiones que ha descrito la OCDE (2016) para este país. A ello se suma el agrupamiento dentro de las escuelas por habilidades, es decir por logros de desempeño en diferentes áreas de enseñanza.

Respecto a la cobertura, Israel tiene una obligatoriedad muy extendida. La Educación y Cuidado de la Infancia Temprana –en adelante ECEC- usualmente comienza a los 3 años y es obligatoria. Por lo mismo, cuenta con una matrícula en este nivel un poco mayor que el promedio OCDE. Entre los 5 y los 17 años la educación también es obligatoria.

A pesar de que los resultados de Israel en PISA 2012 fueron más bajos que el promedio OCDE, es uno de los países que ha alcanzado las más altas mejoras en matemáticas, lectura y ciencia en los ciclos PISA. Aún así el impacto de los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes en el rendimiento en matemáticas sigue siendo un poco más alto que el promedio de la OCDE, y mantiene fuertes diferencias entre escuelas y al interior de escuelas entre diferentes grupos socioeconómicos.

Israel tiene grandes brechas en el desempeño educativo entre los sub-grupos poblacionales, con un sistema heterogéneo y una relativamente alta dispersión cultural y socioeconómica de los estudiantes, entre escuelas y dentro de las escuelas. Así, si bien el agrupamiento por habilidades y la electividad de escuelas pretende promover la diversidad cultural, estas prácticas están contribuyendo a aumentar la inequidad del sistema y la segregación social (OCDE, 2016).

Diagrama 1. Estructura del Sistema Educativo de Israel (2004)

Educación inicial	Educación Primaria	Educación Secundaria	
Kindergardends publico (3 a 6 años)	Educación primaria (niveles 1-6, 1-8)	Educación secundaria, ciclo 1 (niveles 7-9)	Educación secundaria, ciclo 1 (9-12)
315,000 (77%)	771,000 (97%)	(247,000)	342,000 (96%)
	Educación gratuita y obligatoria (nivel K-10)		Educación gratuita (nivel 11-12)

Fuente: MECS, 2004.

1.2. Caracterización del sistema de educación inicial

Cobertura

Una de las características de Israel es la amplia cobertura de la matrícula de educación inicial que dejan al país con cifras superiores al promedio de los países de la OCDE.

Para el año 2006, existían aproximadamente 2.000 guarderías y aproximadamente 2.000 Salas Cunas operativas, y se calculaba que la demanda de estos servicios aumentaba en un 3 a 4% anualmente, llegando en ese entonces a aproximadamente 80.000 niños en el sistema (UNESCO, 2006). Para el año 2015, 116.269 niñas y niños entre 0 y 3 años asistían a guarderías en centros y en casas, supervisadas por el Ministerio de Economía e Industria, es decir regulados (Moshel, 2015). Se ha extendido el acceso gratuito a educación inicial y cuidado infantil desde los 3 y 4 años y recientemente se ha hecho obligatorio. Las matrículas entre los 3 y 4 años eran universales en 2012 (74% para los 3 años y 88% para los 4 años). En 2013, 58% de las niñas y niños entre 3 y 6 años se matriculaban en instituciones públicas (OCDE, 2016).

Para los años 2014-15, 477.740 niñas y niños asistían a 17.675 cursos en pre-escolares supervisados por el Ministerio. Aproximadamente un 68% de estos niños estaban en educación oficial. De los niños y niñas que no cursan la educación oficial, se estima que un 68% son parte de la corriente ultra-Ortodoxa de educación (Moshel, 2015), es decir, asisten

a algún centro o guardería que no es administrado directamente por el Ministerio de Economía e Industria.

Modalidades de la oferta

El sistema de educación inicial israelí contempla administraciones gubernamentales diferentes y un aprecio por las guarderías coordinadas por mujeres, recogiendo así una tradición que data de largo tiempo y que tiene sus raíces en la historia y las tradiciones religiosas de la sociedad. Se trata de un sistema que reúne iniciativas públicas y privadas, y cuya fiscalización por parte del Estado es muy heterogénea, siendo casi inexistente para las guarderías privadas. Las guarderías públicas son financiadas por el Estado y para sectores específicos de la población tienen bajo costo o gratuidad para las familias, mientras que en el sistema privado se aprecia selección de niños y niñas y pagos más altos de matrículas y aranceles.

Los tipos de guarderías que existen son los siguientes:

Guarderías (Daycare 0 a 3 años):

Guarderías en centros, públicas

Desde el establecimiento del Departamento de Educación Pre-escolar a fines de la década de 1980, como parte de la reestructuración del Ministerio de Educación y Cultura, el nuevo departamento definió el alcance de su actividad hacia las necesidades educativas de los niños entre 0 y 6 años de edad. Sin embargo el ministerio no tiene la responsabilidad legal de todo este rango etario sino que solamente de los niños entre 3 y 6 años de edad. Los menores de 3 años, están bajo la responsabilidad del Ministerio de Economía e Industria, a través de su Departamento de Guarderías y Salas Cunas en Casa (Blass, Bleikh y Zaban, 2012). La mayoría de las guarderías son operadas por organizaciones de mujeres que comenzaron antes de la conformación del Estado de Israel y han continuado a cargo de este grupo etario:

- [WIZO](#) (organización de mujeres)
- [NA'AMAT](#) (movimiento de mujeres)
- [Emunah](#) (organización nacional religiosa de mujeres)
- [Duvdevan-Margalit educational network](#) (red para el público religioso y ultra-ortodoxo) (Israel Government Portal, 2016).

El servicio de guarderías beneficia prioritariamente a los hijos e hijas de:

- Madres trabajadoras
- Madres de niñas y niños en crisis³⁴.
- Madres solteras.

³⁴ En Israel existen programas y presupuestos destinados a familias y niños en riesgo o crisis. Ambos descriptores se utilizan para focalizar políticas en familias y niños que sufren situaciones de violencia “adentro o fuera de sus casas” es decir, atribuidas a la vulnerabilidad socioeconómica, como a la vulnerabilidad del territorio en que habitan (Giladi, 2016).

- Madres inmigrantes dentro de los dos primeros años de aliyah (denominación de la inmigración judía al estado de Israel).
- Madres que trabajan en kibbutzim o moshavim (comunidades de voluntariado judías).
- Madres que estudian en instituciones de educación superior (Israel Government Portal, 2016).

Estos centros operan de domingo a jueves desde las 7:00 a las 16:00 horas y los viernes de 7:00 a 13:00hrs. Algunos centros ofrecen jornadas extendidas de domingo a jueves hasta las 17:00. Las tarifas son idénticas en cada centro público, excepto por las operadas por organizaciones sin fines de lucro. Las familias que cumplan los criterios de elegibilidad pueden recibir subsidios del gobierno (MAIA, 2015), lo que significa que la gran mayoría de la población Israelí paga por el servicio de guarderías, un sector recibe descuentos y casos muy puntuales recibe servicio de manera gratuita (Giladi, 2016).

Guarderías en centros, privadas:

Son más caras que las públicas y cuentan con menos niños y más cuidadores por grupo, comparados con las guarderías en centros. No son supervisadas por ninguna agencia gubernamental. Existen varias organizaciones de pre-escolares privados en Israel como la Organización de Kindergarten y Salas Cunas Privadas, que son en efecto sindicatos de educadores pero no cuerpos fiscalizadores (Israel Government Portal, 2016).

Guarderías en casa, públicas:

Se enfocan a niños entre 6 meses y 3 años. Las guarderías en casas públicas, son supervisadas al igual que las guardería en centros, por el Departamento de Guarderías del Ministerio de Economía e Industria. La principal diferencia entre los dos es que en las guarderías en casa hay menos niños y un solo cuidador. Este cuidador es supervisado por un coordinador que opera de parte de la autoridad local y el Ministerio de Economía e Industria, siendo responsable de las matrículas, y es la autoridad profesional que los supervisa. Los procedimientos y estándares para operar estas guarderías en casa están disponibles en hebreo ([collection of procedures for operating a home daycare](#) PDF) y entrega información adicional sobre las condiciones físicas requeridas en la casa de guardería. Por otra parte los cuidadores de guardería en casa deben tener un certificado clase 1 del Departamento de Capacitación Profesional, del Ministerio de Economía e Industria, y luego de dos años deben obtener el certificado clase 2. También deben tomar un curso de primeros auxilios cada 3 años (Israel Government Portal, 2016).

Guarderías en casa, privadas:

Operan en la casa particular del cuidador, en la mayoría de los casos son pocos niños (hasta 6) y un solo cuidador. Este tipo de guardería no es supervisada. Las tarifas y horarios varían en cada una (Israel Government Portal, 2016; MAIA, 2015).

Pre-escolares (3 a 6 años):

En el caso de los centros de formación inicial del nivel 3 a 6 años, también existe una oferta mixta, -pública y privada- y, a la vez, diversa socioculturalmente por el carácter oficial o no oficial de estos.

Existen 4 tipos de pre-escolares en Israel:

- Pre-escolares oficiales (públicos): son parte del sistema educativo oficial y reconocido, en donde se sigue el currículum establecido por el ministerio, no tienen proceso de selección, no cobran más allá de lo permitido y son financiados por el Ministerio de Educación (Moshel, 2015).
- Pre-escolares no-oficiales reconocidos (privados): son reconocidos por el Ministerio pero no son pre-escolares oficiales. Han recibido licencia para operar del Ministerio de Educación, y reciben una subvención de 720 NIS mensuales por niño (que corresponde a un 75% de aporte estatal). Estos centros están obligados a enseñar sólo un 75% del currículum y pueden seleccionar a las familias y cobrar aranceles adicionales. Existen dentro de esta categoría instituciones exentas, las parte del sistema ultra-Ortodoxo de educación, que no están obligadas a enseñar el currículum y a no seguir las reglas del ministerio respecto a la selección de estudiantes, y reciben un 55% de financiamiento ministerial (Moshel, 2015).
- Pre-escolares no-oficiales no-reconocidos (privados): con al menos 10 niños de 3 y más años: sujetos a supervisión del Ministerio (Moshel, 2015).
- Pre-escolares no-oficiales no-reconocidos con menos de 10 niños de 3 y más años (privados): no están sujetos a la supervisión del Ministerio, y poseen un estatus similar a las guarderías (Moshel, 2015).

No existe el dato sobre el número de pre-escolares privados ni del número de niños que asiste a ellos, ni hasta qué punto el Ministerio realmente supervisa los pre-escolares que legalmente debe supervisar (Moshel, 2015).

Dentro de esta oferta regulada y no-regulada, el sistema se organiza en dos niveles educativos:

Kindergarten previo al obligatorio (pre-escolares públicas y privadas, niños entre 3 y 4 años):

La educación obligatoria para los grupos entre 3 y 4 años está regulada desde 1984 pero se ha implementado sólo parcialmente desde 1999. Los pre-escolares públicos son operados por las municipalidades. También hay pre-escolares privados que ofrecen servicios por tarifas más altas. El registro y autorización de los pre-escolares privados está a cargo del Ministerio de Educación pero según señalan varios autores, en la práctica rara vez cumple este rol y lo hace de manera insatisfactoria (Blass, Bleikh y Zaban, 2012; Moshel, 2015).

Kindergarten Obligatorio (pre-escolares públicas 5 a 6 años):

Son administrados en conjunto por el Ministerio de Educación y las autoridades municipales, pero el ministerio es el responsable de preparar el currículum y supervisar los pre-escolares. Algunas municipalidades, ONGs y proveedores comerciales ofrecen jornadas extendidas con programas para las tardes por una tarifa. En municipalidades árabes y comunidades ultra-ortodoxas judías existen “pre-escolares reconocidos no-oficiales” que son operados por organizaciones privadas. Estos pre-escolares son autorizados y supervisados por el Ministerio de Educación, pero según señalan los autores, esta supervisión es limitada y lejos de ser satisfactoria (Blass, Bleikh y Zaban, 2012; Moshel, 2015).

Niveles educativos que la conforman/tramo etario de cada nivel

Tabla 1. Niveles educativos

Grupos etarios	Nivel Educativo
0 a 3 años	Guarderías, en centros y en casa, Salas Cunas y Pre-Sala Cuna.
3 a 5 años	Kindergarten previo al obligatorio.
5 a 6 años En algunas comunidades de 3 a 6, o de 4 a 6 años.	Kindergarten obligatorio.

Fuente: Elaboración propia a partir de Blass, Bleikh y Zaban, 2012; MAIA, 2015; Israel Government Portal, 2016.

Para el año 2015, 116,269 niñas y niños entre 0 y 3 años asistían a guarderías en centros y en casas supervisadas por el Ministerio de Economía e Industria (Moshel, 2015).

Se ha extendido el acceso gratuito a educación inicial y cuidado infantil desde los 3 y 4 años y recientemente se ha hecho obligatorio. Las matrículas entre los 3 y 4 años eran universales en 2012 (muy superiores a los promedios de la OCDE, 74% para los 3 años y 88% para los 4 años). En 2013, 58% de las niñas y niños entre 3 y 6 años se matriculaban en instituciones públicas (OCDE, 2016).

Para los años 2014-15, 477.740 niñas y niños asistían a 17.675 cursos en pre-escolares supervisados por el Ministerio. Aproximadamente un 68% de estos niños estaban en educación oficial. Un 68% de los pre-escolares no-oficiales reconocidos son parte de la corriente ultra-Ortodoxa de educación (Moshel, 2015).

Financiamiento

El financiamiento del sistema ECEC es mixto. Primero es compartido entre los ministerios (de educación y de economía cuando corresponde), las municipalidades y, además, por los padres, según reglas que consideran la edad de los niños, la situación socioeconómica del municipio, y la situación económica de los padres (Blass, Bleikh y Zaban, 2012).

El Ministerio de Economía e Industria (ex MICT) comparte los gastos de construcción de guarderías y subsidia aranceles de postulantes elegibles. El presupuesto anual para subsidios de guarderías en centros y en casas era de 1.330.461.000 NIS en el 2015, lo que

representa un 42% del presupuesto del Ministerio de Economía e Industria (Moshel, 2015). Según este autor, el ministerio a más que duplicado el gasto fiscal en guarderías en centros y en casas, y sin embargo ese presupuesto no se ha dirigido a disminuir las brechas de desigualdad en el sistema, pues las condiciones de admisión a guarderías subsidiadas priorizan niños de madres trabajadoras más que a niños en riesgo, no existe supervisión sobre los fondos de subsidio, se ha autorizado el cobro de arancel adicional sobre el precio de tope, y los criterios de matrícula y subsidio infringen el derecho de las poblaciones vulnerables a los servicios (Moshel, 2015). Existen desde esta perspectiva factores que favorecen la segregación escolar en la educación inicial.

El presupuesto para la División de Educación Pre-escolar 2015 fue de 5.500.702.000 NIS es decir el 12% del presupuesto del Ministerio, lo que significó una considerable alza respecto del presupuesto del 2010 (2.641.764.000 NIS que en ese entonces representaba el 5.6% del presupuesto del ministerio). Esta alza se debe a la implementación de tres reformas importantes que: la Ley de Educación Obligatoria para niñas y niños de 3 y 4 años, la transferencia de cuidados después de la escuela a responsabilidad del Ministerio de Educación, la Reforma de Segundo Asistente (Second Aide Reform), y el suplemento del presupuesto asociado a la implementación del programa “Nuevo Horizonte” que comenzó el 2007 y se completó el 2013 (Moshel, 2015).

Regulaciones nacionales importantes

Las guarderías en Israel fueron creadas por organizaciones de mujeres antes de la formación del Estado, como parte de un plan para liberar fuerza de trabajo de hombres y mujeres. Así, estas guarderías se pensaron para madres trabajadoras y para niñas y niños de familias vulnerables, desde cero hasta los 4 años, cuando entraban a kindergarten. Una vez establecido el Estado de Israel, se reguló la educación de niñas y niños con la ley de 1949 sobre Educación Obligatoria, que hoy se aplica desde los 3 años, dejando todavía sin legislación ni marcos regulatorios al tramo entre 0 y 3 años. De esta manera los centros operados por organizaciones de mujeres continuaron ocupándose de este tramo etario y la intervención del gobierno se limita a la ubicación de niñas y niños de familias vulnerables y de familias inmigrantes, cubriendo sus aranceles casi totalmente por los servicios sociales (Blass, Bleikh y Zaban, 2012).

El Ministerio de Economía e Industria (antes Ministerio de Industria, Comercio y Trabajo, antes de eso Ministerio de Trabajo y Bienestar, y en un principio era el Ministerio de Trabajo) maneja los asuntos relativos a las guarderías y salas cunas en centros y en casas particulares. Desde este ministerio el enfoque de las guarderías ha cambiado hacia la protección ya no de grupos vulnerables sino que como un servicio que sirve a la población trabajadora, especialmente para incentivar la incorporación de la mujer a la fuerza laboral (Blass, Bleikh y Zaban, 2012; Moshel, 2015).

Como fue consignado con anterioridad, el resto de las modalidades de educación inicial (desde 3 a 6 años) y de los niveles educativos (básica, secundaria y superior) son responsabilidad del Ministerio de Educación. En este sentido mantener esta separación de

las guarderías y salas cunas contribuye a mantener diferentes enfoques educativos respecto al rol de estos servicios, donde el Ministerio de Educación ve a los pre-escolares como medios importantes para la educación y socialización de las niñas y niños y por tanto son ellos su público objetivo, las guarderías al estar bajo la responsabilidad del Ministerio de Economía e Industria, son vistas más bien como un servicio para los padres, y en este sentido es entendido como un servicio de niñera o guarderías (Blass, Bleikh y Zaban, 2012).

En Israel no existen requerimientos para la autorización y supervisión de centros para niñas y niños entre 0 y 3 años. La ley de Supervisión de Guarderías de 1965, plantea requerimientos pero tal como las enmiendas a la ley, no están siendo ejecutadas. El ministerio entonces, supervisa guarderías manejadas por operadores que han firmado un acuerdo voluntario, a las cuales sí se aplican estándares de operación. No existe sin embargo un currículum para las niñas y niños entre 0 y 3 años (Moshel, 2015).

Los estándares que el Ministerio de Economía e Industria establece para la operación de guarderías están detallados en un documento disponible sólo en hebreo (2009)³⁵. El cumplimiento de estándares implica además de la firma de un acuerdo de operación que debe renovarse cada año, la obtención de un logo (ícono de reloj) que permite publicitar la situación de certificación de la guardería. Una síntesis de estos estándares se encuentra disponible en la web que puede ser traducida con recursos del navegador. La lista se reduce a 4 dimensiones:

- 1.- Aprobación Arquitectónica
- 2.- Condiciones de seguridad de la residencia
- 3.- Ocupación habitual de residencia y mano de obra (ratio)
- 4.- Calificaciones e instrucción del personal de la casa (MEI, 2016).

De la información disponible en la web oficial del Ministerio de Economía e Industria, susceptible de traducir con recursos del navegador, se describen las dimensiones de la siguiente manera:

Aprobación Arquitectónica:

Se especifican condiciones para el establecimiento de guarderías en departamentos, para guarderías públicas, y de equipamiento para todo tipo de guarderías (todos los documentos en hebreo, en formato pdf). El procedimiento de aprobación incluye la visita de un arquitecto a evaluar las dependencias y supervisar modificaciones.

Tabla 2. Indicadores Estructurales

Edad	Grupo	Tamaño Máximo del Grupo	Ratio niños/Personal	Área activa	m ² por niño
6 a 15 meses	Lactantes	15	6/1	50 m ²	3,3
16 a 24 meses	Niños pequeños	22	9/1	70 m ²	3

³⁵<http://economy.gov.il/Publications/Publications/Pages/StandardsOperationDaycare2009.aspx>

25 a 36 meses	Niños mayores	27	11/1	70 m ²	2,6

Fuente: Elaboración propia a partir de MEI, 2016b

Clase de 15 Lactantes	1 Cuidador Responsable ("Tipo 2") 1 Terapeuta certificado ("Tipo 1") 1 (incomprensible en traducción)
Clase de 22 niños pequeños	1 Cuidador Responsable ("Tipo 2") 1 Terapeuta certificado ("Tipo 1") 1 Asistente de terapeuta certificado
Clase de 27 niños mayores	1 Responsable de servir colaciones 1 Terapeuta certificado ("Tipo 1") 1 Asistente de terapeuta certificado
Clase de 35 niños	1 Maestro certificado 1 Terapeuta certificado ("Tipo 1")
Recursos Humanos Generales	1 asistente de servicio 1 manipulador de alimentos

Fuente: Elaboración propia a partir de MEI, 2016b.

Cualificaciones del personal

Director: Formación académica en psicología, sociología, trabajo social, preferentemente en el campo de la primera infancia. Después de un par de años, el director del Instituto debe someterse a la formación de conductor de niños en edad escolar de la División de Capacitación y Desarrollo de Personal del Ministerio de Economía e Industria e Industria.

Terapeuta Cuidador Responsable: Un curso de diploma para los cuidadores en guarderías "Tipo 2", de la División de Capacitación y Desarrollo de Personal del Ministerio de Economía e Industria e Industria.

Terapeuta: Un curso de diploma para los cuidadores en guarderías "Tipo 1", en nombre del Departamento de formación y desarrollo de personal en el Ministerio de Economía e Industria e Industria.

Cocineros: 10 años de Educación formal y el conocimiento en el campo de la economía doméstica.

Maestro: Licenciatura en Educación o Psicología, práctica de la Niñez Temprana, Formación en gestión de la educación, experiencia en gestión de equipos, antigüedad de al menos dos años en labor educativa (MEI, 2016c).

En el portal del Ministerio de Economía e Industria se encuentran disponibles también recomendaciones para guarderías y jardines respecto a nutrición de infantes, que reúnen documentos (en hebreo) emanados desde el Ministerio de Salud, Ministerio de Educación y Ministerio de Seguridad Nacional (MEI, 2016d).

En términos concretos sin embargo, aproximadamente un 25% de niñas y niños menores de 3 años son educados en centros de los que se desconocen sus condiciones, incluyendo el nivel educativo del personal, el nivel de seguridad ni el nivel pedagógico (Moshel, 2015).

En 2008, el MICT (antiguo Ministerio de Economía e Industria), realizó un censo de las guarderías examinando la cobertura y cumplimiento de la ratio. Arrojó que los centros en localidades urbanas estaban más copados que los rurales, y superaban la capacidad permitida por los estándares. Para infantes el número era 42,7% más alto que el estándar, para grupos de niños pequeños era 31,7% más alto que el estándar, y para niños era 40,3% más alto que el número permitido. Este hacinamiento era mayor en las guarderías de áreas de nivel socioeconómico más bajo. El nivel más bajo de hacinamiento se daba en centros donde la mayoría de los niños eran árabes. El autor menciona que frente a esta situación, el MICT con la publicación de su “Procedimiento de Exceso de Capacidad”, autorizó exceder el número de niños establecido en el estándar para guarderías. En este sentido, la baja calidad estructural de las guarderías en Israel hoy, no están en línea con el estándar para acompañar el adecuado desarrollo de las niñas y niños. Aún así, los niños pequeños en Israel permanecen en los centros educativos la mayor cantidad de horas -51 horas semanales-, entre todos los países de la OCDE (Moshel, 2015).

Respecto a la formación de educadores para el tramo de 0 a 3 años, un censo realizado entre 2006 y 2007 que examinó las características del personal de ECEC, catastró la totalidad de guarderías operativas de ese entonces y arrojó que un 53,6% de los directores de centros cumplían los estándares requeridos y que un 44,9% de los directores no tomaban el curso requerido para operar centros. Respecto al desarrollo profesional, el censo arrojó que un 73,2% de las guarderías Judías y un 68,8% de las Árabes, ofrecían capacitaciones educativas en sus centros, sin embargo el censo no chequeó los contenidos de estos cursos ni el nivel educacional del personal de las guarderías (Moshel, 2015).

Según el autor, la mayoría de los cuidadores de guarderías comienzan a trabajar sin entrenamiento y toman un curso básico (curso “Tipo 1”), generalmente dictado por la organización que opera la guardería. Quienes estén interesados tienen el derecho a tomar capacitación adicional (curso “Tipo 2”) que les significa un leve aumento en el salario. Este autor señala además que existe un problema de alta rotación de cuidadores (recogido de entrevistas). Una de las organizaciones operadoras más grandes y antiguas en Israel, WIZO, reportó que solo entre el 10 y 15% de sus empleados se mantenían en sus trabajos más de 3 años (Moshel, 2015).

La formación profesional de profesores de pre-escolares se hace en diferentes Colleges de Capacitación de Profesores, como una carrera de cuatro años con un grado de Bachellor en Educación. El cuarto año es de práctica. Adicionalmente el Ministerio de Educación opera una capacitación en centros pedagógicos para profesores en servicio (Centros PISGAH), para profesores de kindergarten. Los asistentes y auxiliares son contratados sin entrenamiento profesional, pero el Ministerio de Educación con el centro del gobierno local

operan un curso de certificación de 270 horas, repartidas en un curso de 2 años (UNESCO, 2006).

El profesorado de pre-escolares es en un 99,3% ejercido por mujeres. Un 84% del profesorado tiene un grado académico (comparado con un 91% en educación básica y 89% en educación media), 13% tienen Magíster o mayor cualificación (comparado con un 24% en educación básica y 38% en educación media). El promedio de edad del profesorado de pre-escolares es de 43 años con un promedio de 17 años de ejercicio (Moshel, 2015).

Reformas relevantes en el último período

La obligatoriedad de la educación a partir de los 3 años surge con la creación del Estado de Israel. En efecto, la primera ley al respecto data de 1949, no obstante su implementación ha sido un proceso de varias décadas. Esta amplia cobertura marca una de las características regulatorias del país que, como se afirmó anteriormente, está muy relacionada con la promoción del trabajo de las mujeres. Las leyes y reformas más importantes desde la creación del Estado son las siguientes:

- Ley de Educación Estatal, 1953, determina guías para el contenido de la educación estatal en semanas escolares de 6 días. La ley aplica para padres de niños desde los 5 años.
- Ley de Educación Obligatoria, 1949, demanda estudios obligatorios para cada niño desde los 3 a los 15 años. La educación es gratuita desde los 5 años. Esta ley fue enmendada (1989) y extendida incluyendo a los niños entre 3 y 17 años, pero se ha implementado gradualmente desde el año 2010.
- Ley de Inspección de Guarderías, 1965, regula las citas de inspección de inspectores autorizados para entrar a las guarderías autorizadas.
- Ley de Inspección de Escuelas, 1968, establece una licencia para la apertura y operación de escuelas. Se aplica a instituciones con más de 10 estudiantes.
- Ley de Jornada Completa y Enriquecimiento de Estudios, 1997, agrega horas completando un total de 41 horas de estudio.
- Ley de Educación Especial, 1988, establece que niños con discapacidades desde los 3 a 21 años, obtendrán educación especial en acuerdo con sus necesidades individuales. La ley regula la integración de niños con NEE en el sistema educativo regular.
- Ley de Niños en Riesgo, 2000, define condiciones de riesgo de niños hasta los 3 años, y hace posible la provisión de guardería en cercanías a su residencia.
- Ley de Educación Gratuita para Niños Enfermos, 2001 (UNESCO, 2006).

Se han desarrollado tres reformas importantes en el último tiempo en el sistema educativo, que han implicado trabajo conjunto del Ministerio de Educación y los sindicatos de profesores:

- Nuevo Horizonte (2007-2013, Ofek Hadash, חדש אופק) es una reforma nacional de la educación básica y secundaria centrada en la enseñanza y profesores. La reforma se enfoca la antigüedad de los profesores, desarrollo profesional, evaluación y registro.
- Reforma de Segundo Asistente (2015), a la luz de las críticas públicas por el hacinamiento en los pre-escolares, en particular para los cursos de 3 y 4 años, se decidió mejorar el estándar y financiar el costo de un segundo asistente en las clases de pre-escolares con treinta o más niños. En algunos pre-escolares el segundo asistente se financió antes de la reforma, ya sea por autoridades locales o por los propios padres (Moshel, 2015).
- Valor para cambiar (2011, Oz Latmura, לתמורה עוז) es una reforma que sigue objetivos similares pero enfocados a la educación secundaria superior, con un sistema basado en incentivos y recompensas para escuelas con buen desempeño (OCDE, 2016).

El año 2004 se decidió modificar el currículo para la instrucción de kindergarten, con el fin de disminuir las brechas provocadas por factores económicos, sociales y sectoriales. Se decidió establecer un currículum central para kindergarten que abarcaría cuatro áreas principales: Lenguaje (habilidades de literacidad literaria, desarrollo de habilidades de expresión, habilidades de escritura y lectura), Matemáticas Ciencia y Tecnología (pensamiento lógico, conceptos básicos de matemáticas y familiarización con ambiente tecnológico), Artes (desarrollo de habilidades y experiencia musical, movimiento y artes plásticas), Habilidades de Vida (educación de salud, habilidades sociales, educación física, seguridad en la vía pública) (UNESCO, 2006).

No existe, sin embargo, ninguna referencia a la concreción de este proceso en los portales oficiales ni informales, y se encuentra, como currículum actual, el mismo existente para el año 2004, es decir, no actualizado.

1.3. Currículo

No existe currículum para niñas y niños en guarderías. Como hemos desarrollado en apartados anteriores, la bibliografía es consistente al afirmar que las guarderías, es decir las modalidades de cuidado de niñas u niños menores de 3 años, se han implementado como servicios para cuidar a los niños y así liberar a las madres para el mundo laboral, y en este sentido no se aprecian preocupaciones en términos de su función educativa o pedagógica.

Respecto a los pre-escolares (kindergarten), que sí se considera como el primer escalafón del sistema educativo, podemos observar (considerando el currículum del año 2004 y la propuesta de modificación de dicho currículum, sintetizada en el documento de UNESCO, 2006), que el currículum para niñas y niños entre 4 y 6 años se orienta por una mirada más

bien cognitivo-conductista, centrada en el desarrollo de conductas, competencias y adquisición de conocimientos, como veremos con mayor detalle en el apartado siguiente.

2. Concepto de calidad de la educación y estándares de oportunidades de aprendizaje

2.1 Concepto de calidad de la educación

Como señalamos con anterioridad, en Israel no existe un currículum para las niñas y niños entre 0 y 3 años (Moshel, 2015). En los portales ministeriales se señala que cada organización sostenedora posee sus propios marcos, sin embargo estos tampoco se encuentran disponibles en los portales de las diferentes organizaciones de mujeres.

En este sentido, considerando los estándares ministeriales de autorización de guarderías, se puede concluir que la calidad de las guarderías se asocia a sus condiciones estructurales, es decir sus instalaciones, ratio y cualificación del personal. A la vez, los grados de autonomía y escasa fiscalización de las guarderías privadas con orientación religiosa ultraortodoxa, permite inferir que la calidad educativa está asociada a las prácticas culturales y religiosas de la comunidad y que su sello está determinado por el credo u orientación política-religiosa.

Por su parte en el caso del currículum de kindergarten (4 a 6 años), disponemos de las referencias a un “currículum básico”, vigente desde el año 2000, enfocado principalmente en el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales (literacidad, valores cívicos y culturales). Y la referencia a un plan de reforma del currículum (“currículum central”), que en el año 2004 pretendía actualizar el currículum y reforzar el desarrollo de habilidades cognitivas y el manejo de contenidos matemáticos y científicos, con el fin de disminuir las brechas en estas materias a la hora de ingresar a la escuela.

De estas referencias podemos deducir que la idea de calidad de la educación para el nivel de kindergarten, se asocia al desempeño de las niñas y niños en pruebas estandarizadas de los niveles escolares que le suceden.

2.2. Estándares de calidad

El “currículum básico” de kindergarten, según referencias en un documento sobre Educación en general, del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2004), se señala que:

Los servicios educacionales en el nivel pre-escolar se enfocan a fortalecer y animar las siguientes esferas:

- Promover habilidades cognitivas, inculcando herramienta para lidiar con información y exposición a conocimiento en diversas áreas basado en un currículum específico.
- Inculcar habilidades de vida y habilidades sociales, valores sociales y nacionales, y promover relaciones personales.

- Promover una personalidad independiente, la capacidad para tratar a otros con respeto y tolerancia, aceptando similitudes y diferencias.
- Promover literacidad lingüística y simbólica, familiarización con la tecnología y medios de comunicación, inculcar sensibilidad a la estética y el reconocimiento de las artes y de varios medios de expresiones artísticas.
- Inculcar habilidades que harán de las niñas y niños en personas dispuestos al aprendizaje a lo largo de sus vidas (life long learners, LLL) (MECS, 2004).

La referencia anterior da cuenta de que la formulación de los estándares es integral, aludiendo a dimensiones cognitivas, sociales, emocionales y relacionales. Se deja en evidencia además la laicidad de estos *metaobjetivos*, en el marco de un sistema de educación inicial que reconoce la autonomía de las comunidades religiosas para administrar centros educativos para la infancia.

El Currículum Básico está basado en tres programas marco (no disponibles en la web):

- Programa para Kindergartens en Israel para niños entre 3 y 6 años, Estatales, Estatales-Religiosos, Árabes y Druze, de 1995. (The Framework Program for State and State-religious, Arab and Druze Kindergartens in Israel for Children Ages 3-6, as of 1995).
- Programa para Niños con Necesidades Especiales en Educación Inicial, en Kindergartens regulares, integrados y especiales, de 1996. (The Framework Program for Special Needs Children in Early Childhood Education, in Regular, Integrated and Special Education Kindergartens, as of 1996).
- Programa para niños entre 2 y 3 años, de 1996. (The Framework Program for Two-to-Three year-olds, published in 1996) (MECS, 2004; UNESCO, 2006).

Se señala también que el personal posee autonomía para elegir los contenidos y metodologías pedagógicas, manteniendo una orientación pluralista y cumpliendo con las necesidades locales. No obstante con el fin de proveer oportunidades equitativas para los niños y niñas el currículum básico incluye ciertas materias requeridas (MECS, 2004):

Materias incluidas en el Currículum Básico:

- Habilidades lingüísticas y literacidad general – lenguaje hablado y escrito, lenguaje simbólico, lenguaje matemático, expresiones artísticas (artes plásticas visuales, música, danza, teatro y literatura – a discreción del profesor de kindergarten, el lenguaje de la ciencia, modos de expresión audiovisuales, multimedia en telecomunicaciones y contextos computacionales).
- Habilidades de aprendizaje – habilidades cognitivas, indagación y resolución de problemas (a niveles de complejidad apropiados al desarrollo).
- Habilidades Socio-emocionales – auto-conciencia y asertividad, cooperación y relación con pares, resolución de conflictos sociales, reglas del discurso, reconocer y aceptar diferencias entre personas (respeto mutuo, ayuda y tolerancia), reconocer la importancia y

significancia de las leyes y normas sociales, familiaridad con diferentes culturas, mantención de higiene y salud, protección del medioambiente, seguridad, consumo cultural y medios de comunicación.

- Habilidades de movimiento físico – experiencia diaria con movimiento y el uso de equipamiento de juegos al exterior, entrenamiento físico y juegos de pelota.
- Contenidos educativos para formular una base cultural-social-civil común – el Estado, sus instituciones y símbolos, herencia Israelí, herencia cultural y tradiciones (apropiadas para cada sector), música y literatura folclórica (MECS, 2004).

Sobre este último punto, a partir de una entrevista con una educadora de párvulos chilena formada profesionalmente en Israel³⁶, se recoge que los contenidos del currículum para los jardines infantiles (pre-kínder y kínder), es fundamentalmente la enseñanza del calendario judío, es decir sus fiestas y ritos a lo largo del año. Señala también que como marco general se consideran las etapas de desarrollo de las niñas y niños y el desarrollo de habilidades, con un énfasis en el juego y la exploración como principal metodología de aprendizaje. En términos concretos esto se notaría en la ausencia de libros de trabajo o guías de apresto en los jardines y su disposición como espacios de “rincones”, a los que las niñas y niños se pueden acercar libremente durante la jornada según su interés. Respecto a la experiencia de la entrevistada en el sistema de educación inicial en Chile, el sistema de Israel se destaca por otorgar a las niñas y niños una “libertad impresionante”.

En un sentido similar, la entrevistada describe que en los jardines no existe la preocupación por el desempeño de los niños, y que si bien, con el paso de los años algunas cosas se han ido rigidizando, “imitando el modelo estadounidense”, se mantiene la defensa por que no existan indicadores de logros ni repitencia para este ciclo. Esta despreocupación por la transición al sistema escolar se da, desde su perspectiva, porque la formación de las y los educadores de párvulos en Israel contempla el abordaje de pre-kínder, kínder, 1° y 2° básico, por lo que se cuenta con 4 años para el desarrollo de las habilidades necesarias para la vida escolar.

En otra entrevista, realizada con una académica Israelí a cargo de Programas para ECEC del NCJW Research Institute for Innovation in Education³⁷, se recogió consenso respecto a que el currículum para kínder y pre-kínder se centra en el desarrollo emocional, motor, y de habilidades de lectura y escritura de las niñas y niños, sin embargo se sostuvo que en la práctica cada jardín infantil es diferente, y que el nivel de juego y exploración dentro de las dinámicas de los jardines no están instauradas como norma.

En este sentido la entrevistada sostuvo que por ejemplo desde el gobierno existe un interés por promover el uso de tecnología en el nivel pre-escolar lo que ha significado que se ha comenzado a instaurar en algunos jardines la instalación de computadores y tablets para

³⁶ Encargada de coordinación pedagógica del tramo pre-kínder y kínder del Instituto Hebreo en Chile.

³⁷ Directora Académica Nacional de “Early Childhood Programs: From Birth till the University” del NCJW Research Institute for Innovation in Education.

los niños, sin embargo, desde la perspectiva de la entrevistada ello no contempla necesariamente las necesidades del desarrollo motor y emocional que las niñas y niños de este tramo etario requieren reforzar, mientras que los propios educadores no están capacitados muchas veces para acompañar el uso de estas tecnologías. En este sentido, la académica sostenía que un aspecto mucho más crucial en la ECEC, como el involucramiento de los padres, aún es muy bajo y depende de cada educadora en Israel.

Respecto a la transición al sistema escolar, la académica ofrece una perspectiva diferente a la educadora entrevistada, pues sostiene que en general los niños no quedan preparados para ingresar a la escuela y que los padres recurren a cursos y programas fuera de los jardines para fortalecer el desarrollo de habilidades requeridas por el sistema escolar. En este sentido se enfatiza el carácter todavía segregador por nivel socioeconómico del sistema público.

3. Modelo de aseguramiento de la calidad

3.1. Visión global del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

Respecto a las guarderías, en un estudio se menciona que el Ministerio de Economía e Industria entrega recursos a la guarderías para que realicen supervisiones internas, sin embargo el ministerio no supervisa ni chequea cómo y hasta qué punto las organizaciones desarrollan estos procesos de evaluación y supervisión interna de sus centros (Moshel, 2015).

Durante la elaboración de este informe fue imposible obtener información detallada del SAC del sistema educativo pre-escolar de Israel. Se constató la inexistencia de documentos informativos en idiomas diferentes al hebreo, y no se pudo acceder a los textos en hebreo. La académica experta en ECEC de Israel entrevistada declaró no conocer el sistema de evaluación y aseguramiento de la calidad que utiliza el Ministerio de Educación, mientras que la educadora formada en Israel, también se declaró ignorante al respecto, aunque reconoció que existía un sistema de evaluación externa a los jardines infantiles, que se encargaba, entre otras cosas, de derivar a las niñas y niños a recibir atención psicológica cuando era necesario. Por otro lado comentó que era relativamente esperable que ni el sistema ni sus resultados fuesen difundidos, pues a cada familia corresponde un determinado jardín infantil según el barrio de residencia y los cupos disponibles, por tanto no existe un enfoque que privilegie la información hacia el “consumidor” en la medida en que la educación para este tramo es obligatoria y pública.

En suma fue imposible recoger estándares claros de calidad para la educación inicial en Israel, ni información sobre su historia, operación, instituciones involucradas, uso de resultados, etc.³⁸

³⁸ En sucesivas reuniones se declaró a la contraparte que la metodología utilizada fue insuficiente para registrar información sobre el sistema de aseguramiento de la calidad en Israel. Las fuentes entrevistadas confirmaron que se trata de información que no es pública.

4. Modelo de gestión de la calidad educativa en educación parvularia

La literatura revisada permite inferir que existe una discusión en Israel respecto a la efectividad de los sistemas de evaluación y seguimiento de la educación parvularia. Existiría una tradición que le otorga mucha autonomía a los centros y que respeta los procesos evaluativos locales, casi siempre basados en la observación, versus una mirada evaluativa que promueve el uso de estándares y test para la educación inicial (Breznitz y Yamin, 2008).

Respecto a los sistemas de medición y evaluación para el sistema escolar, se constató que existe un organismo a cargo de desarrollar y aplicar evaluaciones al desempeño en educación, llamado RAMA, Autoridad Nacional Para la Medición y Evaluación de la Educación (National Authority for Measurement and Evaluation in Education). Este organismo posee autonomía y depende del Ministerio de Educación. Se centra en la aplicación de pruebas estandarizadas para la educación escolar³⁹.

En el año 2008, a solicitud del director general de RAMA y del Ministerio de Educación, se creó un Panel Investigativo de Diagnóstico, Medición y Evaluación en Educación Inicial, bajo la Iniciativa para Investigación Aplicada en Educación. Este panel debía sondear la situación actual de los pre-escolares y 1° a 3° básico en Israel, para generar conocimiento basado en prácticas e investigación empírica, para optimizar las políticas para educación inicial. Los objetivos del panel fueron:

- Examinar el diagnóstico, medición y evaluación en educación temprana de Israel, desde un punto de vista teórico y práctico, centrándose en tres aspectos del desarrollo: (a) ajuste socio-emocional; (b) habilidades de lenguaje y literacidad lingüística; (c) habilidades matemáticas.
- Sondear las necesidades del sistema educativo, en términos de monitoreo, diagnóstico, medición y evaluación de niñas y niños típicos en pre-escolar hasta segundo básico (entre 3 y 8 años).
- Sondear las herramientas normativas de evaluación usadas hoy en día en el sistema educativo y describir el propósito de cada herramienta, la información que provee (monitoreo, diagnóstico, evaluación de funcionamiento), el grupo etario al que se enfoca, el modo en que se usa, sus usuarios, la capacitación necesaria para usarlo, y los receptores de la información obtenida.
- Identificar los componentes de la disparidad entre el sistema educativo real y el ideal, es decir, identificar las necesidades que están siendo atendidas y las que no.

³⁹ <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/OdotRama/> visitada el 28/07/2016, actualmente portal caído. No se ha encontrado a la fecha, la página oficial de RAMA activa.

- Recomendar maneras de ampliar el conocimiento, desarrollo de herramientas apropiadas y mejoramiento de la enseñanza, diagnóstico, medición y evaluación (Breznitz y Yamin, 2008).

La impresión general del panel es que existía una escasez de instrumentos estandarizados de monitoreo, medición y evaluación en Israel, que posibilitaran el examen inteligente y sistemático del desarrollo de la infancia temprana a nivel individual y de sistema. La situación era especialmente grave en el sector Árabe (Breznitz y Yamin, 2008).

Se constató que existía desconexión entre las investigaciones y la aplicación del conocimiento en el desarrollo de instrumentos de diagnóstico, medición y evaluación. Los tests usados actualmente en el sistema educativo consideran el conocimiento y evidencia acumulada. MABATIM, una instrumento desarrollado a nivel nacional y ampliamente diseminado en el sistema educativo, era usado en muchas evaluaciones de pre-escolares (hablantes de hebreo y de árabe), basadas en observaciones de parte del profesor, sin embargo investigadores y académicos no estaban involucrados en este proceso y ello se notaba en las deficientes descripciones de la habilidades esperadas de los niños en todas las áreas de desarrollo (Breznitz y Yamin, 2008).

Por otro lado, se criticaba la falta de normas que permitirían sacar conclusiones respecto a las habilidades de los niños y tomar decisiones respecto a su funcionamiento. Esta falta de normas a escala nacional se reflejaba también, según los autores, en el uso de herramientas que no cumplen con estándares de validez y confiabilidad, ni con una racionalidad clara. Así mismo le atribuyen a la ausencia de normas comunes la dificultad que poseen educadores para conectar la teoría (conocimiento sobre desarrollo infantil) y la práctica (evaluación de una conducta particular). En este sentido los autores señalan que es necesario también un estudio sistemático y exhaustivo que mapee el desarrollo de las diversas habilidades de los niños y niñas (especialmente en matemáticas), para poder desarrollar herramientas de diagnóstico, medición y evaluación (Breznitz y Yamin, 2008).

Según este estudio (Breznitz y Yamin, 2008), la herramienta más utilizada para monitorear, diagnosticar y evaluar el desarrollo de los niños en pre-escolar en Israel es MABATIM. Este instrumento fue desarrollado por el Departamento de Educación Pre-escolar del Ministerio de Educación. Está basado en la observación e impresiones de parte del educador, y se usa para identificar las habilidades de los niños en edad pre-escolar. Según los autores, la racionalidad de MABATIM es consistente con las conclusiones de diversos reportes sobre la infancia temprana, y es la única herramienta que se usa a lo largo de todo Israel, sin embargo no ha sido aún validada. Sirve para identificar dificultades temporales o a largo plazo, permitiendo a los educadores diseñar intervenciones para atender problemas lingüísticos, motores, cognitivos y conductuales. Los educadores son entrenados en el uso de MABATIM por paneles del Servicio de Consejería Psicológica, psicólogos infantiles, consejeros infantiles e instructores del Departamento de Educación Pre-escolar (Breznitz y Yamin, 2008).

Mabatim no obstante está siendo usada para propósitos que no está diseñada, como psicodiagnóstico y monitoreo. Para diagnóstico también se utilizan otros instrumentos como tests proyectivos, e instrumentos estandarizados validados internacionalmente como La lista de Conductas de Niños (The Child Behavior Checklist, CBCL). Esta última no ha sido actualizada ni adaptada a la realidad multicultural israelí y la impresión de los autores es que la mayoría de los psicólogos, al no tener alternativas, están empleando mayormente tests proyectivos para diagnosticar, como Children's Apperception Test (CAT), House-Tree-Person (HTP), y a veces Rorschach (Breznitz y Yamin, 2008).

Otra investigación también identificó como problemático el marco normativo del sistema educativo en que se inserta el sistema de educación inicial en Israel, específicamente la división de responsabilidades entre el Ministerio de Economía e Industria y el Ministerio de Educación. Según los autores, ello implica:

- Ausencia de continuidad educativa para la infancia, estableciendo diferencias entre el sistema de guarderías y pre-escolares, que se reflejan en su grado de supervisión, costos, contenidos y nivel de capacitación profesional.
- Dificultad para detectar oportunamente problemas educativos y de aprendizaje, pues los niños están ingresando formalmente al sistema educativo recién a los 4 o 5 años (en la medida en que las guarderías no se consideran parte del mismo sistema).
- La naturaleza problemática de la cualificación de educadores de infancia temprana, en la medida en que se ha definido la infancia temprana como el rango entre 0 y 6 años a la luz de que la rama de educación pre-escolar es responsable de este rango completo, en la práctica ha supuesto la coordinación y cooperación de dos ministerios que no enfrentan el proceso de formación de educadores de la misma manera, y ello dificulta también el cumplimiento de prácticas profesionales y obtención de certificados (Blass, Bleikh y Zaban, 2012).

Concluimos, como en apartados anteriores, que no existe un modelo de gestión de la calidad de educación parvularia. La diversificación de jardines infantiles y centros educativos, las distintas dependencias de estos y la falta de un registro del modelo que esté publicado en la web del Ministerio de Educación, son expresivos de la ausencia de un modelo único. Más bien existen instrumentos evaluativos que se utilizan indistintamente por los centros, no sujetos a un sistema obligatorio. La literatura revisada da cuenta de un debate en curso respecto a la necesidad de estandarizar la evaluación de la educación inicial y contar con instrumentos coordinados que apoyen la gestión y seguimiento de todos los centros. Es probable que en este debate, la tradición y la reivindicación por la autonomía en la gestión y evaluación de los centros de educación inicial sea muy fuerte y logre resistir los esfuerzos de estandarización.

5. Lecciones, Puntos Críticos y Debates respecto al modelo

5.1. Lecciones y fortalezas

Sistema de educación inicial con alto grado de autonomía y respeto por las tradiciones culturales

En atención al desarrollo histórico y cultural de Israel, se aprecia que la oferta de educación parvularia es diversificada y responde a los requerimientos de una sociedad diversa religiosa y culturalmente. Las distinciones entre guarderías poseen una raíz cultural, centrada en el rol de las mujeres y la religión, que, a la luz de lo revisado, funciona con alta autonomía y con escasa supervisión del Ministerio de Educación. En los niveles de lo que se denomina kínder previo al obligatorio y kínder obligatorio, tampoco hay un currículo único pues, no obstante el ministerio de educación posee lineamientos curriculares comunes, la dependencia y modalidad de cada kínder le otorga la posibilidad de profundizar en aquellos aspectos que el centro crea convenientes.

Lo anterior, desde cierta perspectiva, puede leerse como una fortaleza, al no existir modelos centralizados ni estandarizados para una sociedad en la que coexisten la población judía y árabe y que, al interior de cada una de ellas, hay tradiciones y costumbres religiosas diversas que afectan directamente los estilos de educación de los niños y niñas y sus prácticas de crianza.

Sistema de educación inicial con amplia cobertura

Una segunda fortaleza es la cobertura de la educación parvularia. Las explicaciones de la literatura apuntan al apoyo y financiamiento que otorga el estado a través del Ministerio de Economía y que se relaciona directamente con la inserción de las mujeres en el mundo productivo. Existe una oferta oficial gratuita que permite el acceso a casi el 80% de la población infantil, lo que sitúa a Israel con una de las tasas de cobertura más alta de los países de la OCDE. Es interesante constatar que esta cobertura es posible por la inyección de recursos de un ministerio que regula la productividad y que toma decisiones de forma autónoma al ministerio de educación.

5.2. Debates y puntos críticos

Sistema de educación inicial altamente segregado por etnias

La autonomía de las modalidades de educación inicial, se traduce, paradójicamente, en una debilidad, pues los estudios revisados denuncian una alta segregación de la oferta educativa de naturaleza cultural y étnica que coincide con la estratificación socioeconómica. Las guarderías y centros que acogen a la población árabe, según las estadísticas de los estudios revisados, poseen mayores problemas para la implementación del currículo general, menos recursos y menos conexión con las familias. En el otro extremo, las guarderías ultraortodoxas de tradición judía operan con una autonomía absoluta segmentando a la población infantil y sin estadísticas ni información oficial acerca de sus desempeños. Las investigaciones revisadas denuncian una alta segmentación de la población que se gesta en

la educación parvularia y que se perpetúa en el tiempo, sin que ello ha sido asumido por el estado israelí.

Sistema de administración de la educación inicial fragmentado

En relación a lo anterior, el Ministerio de Educación opera como un coordinador general del currículum de la educación inicial, pero no es evidente la tuición que posee para regular los desempeños ni evaluar los logros de estos niveles. Por otra parte, el ministerio de economía financia parte de la oferta educativa en desconexión con el ministerio de educación. A ello se suman las organizaciones civiles (familias, corporaciones de mujeres, grupos religiosos, entre otros) que operan como actores educativos sin coordinación común o ciertos consensos respecto a las metas del sistema. Las entrevistas realizadas son controvertidas, pues una de las entrevistadas considera muy positiva la autonomía de los centros y no releva esta fragmentación; mientras que otra, denuncia que esta fragmentación atenta contra el logro de aprendizajes y produce que niños y niñas resulten muy mal preparados para entrar a la educación primaria. De aquí que, según ella, exista un mercado alternativo, al alcance de familias con poder adquisitivo, para preparar a los niños académicamente para ingresar a 1° básico.

Falta de información pública

En la elaboración de este informe queda en evidencia la falta de información pública accesible y completa. Los informantes respaldan esta visión. Parte importante de los documentos generales están en hebreo, pero además, no hay registros de aprendizajes ni lineamientos curriculares de la educación infantil que se publiquen en las páginas gubernamentales. Esta particularidad, es sin duda, una debilidad en mira a realizar estudios comparados.

6. Síntesis

Dimensión	Modelo SAC
Concepto de calidad de la educación	En Israel no existe un currículum para las niñas y niños entre 0 y 3 años (Moshel, 2015). La información oficial ministerial señala que cada organización sostenedora posee sus propios marcos, sin embargo estos tampoco se encuentran disponibles en los portales de las diferentes organizaciones de mujeres. Los grados de autonomía y escasa fiscalización de las guarderías privadas con orientación religiosa ultraortodoxa, permite inferir que la calidad educativa está asociada a las prácticas culturales y religiosas de la comunidad, y que su sello está determinado por el credo u orientación política-religiosa. En el caso del currículum de kindergarten (4 a 6 años), disponemos de las referencias a un “currículum básico”, vigente desde el año 2000, enfocado principalmente en el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales

	(literacidad, valores cívicos y culturales). Y la referencia a un plan de reforma del currículum (“currículum central”), que en el año 2004 pretendía actualizar el currículum y reforzar el desarrollo de habilidades cognitivas y el manejo de contenidos matemáticos y científicos, con el fin de disminuir las brechas en estas materias a la hora de ingresar a la escuela: - Promover habilidades cognitivas, inculcando herramienta para lidiar con información y exposición a conocimiento en diversas áreas basado en un currículum específico. - Inculcar habilidades de vida y habilidades sociales, valores sociales y nacionales, y promover relaciones personales. - Promover una personalidad independiente, la capacidad para tratar a otros con respeto y tolerancia, aceptando similitudes y diferencias. - Promover literacidad lingüística y simbólica, familiarización con la tecnología y medios de comunicación, inculcar sensibilidad a la estética y el reconocimiento de las artes y de varios medios de expresiones artísticas. - Inculcar habilidades que harán de las niñas y niños en personas dispuestos al aprendizaje a lo largo de sus vidas (life long learners, LLL) (MECS, 2004).
Estándares de oportunidades de aprendizaje	- No existen estándares oficiales definidos para el aprendizaje ni para el aseguramiento de la calidad en la educación inicial. Los estándares ministeriales de autorización de guarderías, se asocian a sus condiciones estructurales, es decir sus instalaciones, ratio y cualificación del personal.
Sistema de aseguramiento de la calidad	- En Israel no hay un sistema de aseguramiento de la calidad único. La literatura permite identificar tipos de centros infantiles, lineamientos generales de un currículum de kínder e instrumentos de evaluación genéricos. Se otorga más importancia a los sistemas de evaluación de cada centro que a un sistema estandarizado. - Los estudios dejan en evidencia que existe un debate académico (no sabemos si el debate es de política educativa también) sobre la necesidad de contar con un sistema que levante estándares y, especialmente, cuente con instrumentos coordinados para evaluar la calidad de la educación parvularia. A la luz de lo analizado, la segmentación socio-cultural del país hace difícil lograr estos acuerdos.
Debates y lecciones aprendidas	Fortalezas - Sistema de educación inicial con alto grado de autonomía y respeto por las tradiciones culturales. - La oferta de educación parvularia es diversificada y responde a los requerimientos de una sociedad diversa religiosa y culturalmente. - La cobertura de la educación parvularia es una de las más altas de la OCDE y está relacionada con la inserción de las mujeres en el mundo productivo.

	Puntos críticos y desafíos - Sistema de educación inicial altamente segregado por etnias. La alta segregación de la oferta educativa de naturaleza cultural y étnica coincide con la estratificación socioeconómica. - Sistema de administración de la educación inicial fragmentado. El Ministerio de Educación opera como un coordinador general del curriculum y actúa desorganizadamente con el Ministerio de Economía. - Falta de información pública. Los documentos públicos están en hebreo, pero además, no hay registros de aprendizajes ni lineamientos curriculares de la educación infantil que se publiquen en las páginas gubernamentales. Esta particularidad, es sin duda, una debilidad en mira a realizar estudios comparados.

7. Fuentes

Blass y Bleikh, 2013. Implementation of the Compulsory Education Law for Ages 3-4. Challenges and Recommendations. Policy Paper No. 2013.01. Taub Center for Social Policy Studies in Israel.

Blass, Bleikh y Zaban, 2012. Pre-Primary Education In Israel Organizational And Demographic Perspectives. A report submitted to the Bernard van Leer Foundation. Kimhi, Ed. Contributing authors: Blass, Bleikh, Zaban. Policy Paper No. 2012.01. Taub Center for Social Policy Studies in Israel. Disponible en: <http://taubcenter.org.il/pre-primary-education-in-israel-organizational-and-demographic-perspectives/>

Breznitz y Yamin, 2008. Diagnosis, Assessment, and Evaluation from Preschool to Second Grade. Status Report and Recommendations by the Review Panel on Diagnosis, Assessment, and Evaluation in Early Childhood Education. Initiative for Applied Research in Education, Israel Academy of Sciences and Humanities, Ministry of Education, Rothschild Foundation (Yad Hanadiv).

Israel Government Portal, 2016. Guide to Childcare in Israel. Visitado el 26/07/2016 <http://oldgov.gov.il/FirstGov/TopNavEng/EngSituations/ESKKindergarten/ESKFacilities/ESKVarioustypes/>

MAIA, 2015. Education, 7th Edition. Ministry of Aliyah and Immigrant Absorption.

MECS, 2004. Facts And Figures. State of Israel, Ministry of Education Culture and Sport (MECS), Economics and Budgeting Administration.

MEI, 2016. Criteria for Daycare. Ministry of Economy and Industry. Visitado el 26/07/2016 <http://economy.gov.il/Employment/DayCareCenters/Operators/Pages/CriteriaforDaycareSymbol.aspx>

MEI, 2016b. Capacity and Man Power. Visitado el 26/07/2016 <http://economy.gov.il/Employment/DayCareCenters/Operators/Pages/CapacityandManPower.aspx>

MEI, 2016c. Personel Qualifications. Visitado el 26/07/2016 <http://economy.gov.il/Employment/DayCareCenters/Operators/Pages/PersonnelQualifications.aspx>

MEI, 2016d. Recommendations. Visitado el 26/07/2016 <http://economy.gov.il/Employment/DayCareCenters/Pages/Recommendations.aspx>

Moshel, 2015. Early Childhood Education as a Means for Reducing Inequality: Research, Policy and Practice. The Initiative for Applied Education Research. Disponible en <http://education.academy.ac.il/english/BackgroundMaterialsList.aspx?FromHomepage=true>

OCDE, 2016. Education Policy Outlook Israel. OCDE.

UNESCO, 2006. Israel Early Childhood Care and Education (ECCE) programmes. Country profile prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong Foundations: Early Childhood Care and Education.

Entrevistados:

Nombre	Cargo	Fecha entrevista	Contacto
Dra. Ayelet Giladi	Directora Académica Nacional de “Early Childhood Programs: From Birth till the University” del NCJW Research Institute for Innovation in Education, de la Hebrew University of Jerusalem.	15 Agosto 2016, entrevista vía Skype	ayelet.giladi1@mail.huji.ac.il
Claudia Caro	Encargada pedagógica del Gan, pre-escolar del Instituto Hebreo en Chile, Educadora de Párvulos con estudios profesionales en Israel.	12 de Agosto 2016, entrevista vía telefónica	56-2-29417943
Dra. Selma Simonstein	Presidenta de la OMEP Chile, Educadora de Párvulos, Magíster en Educación, Dra. (c) en Psicología y Educación de la Universidad de Granada, Diplomada en Teoría del Aprendizaje, con Postítulo en Educación Parvularia y Comunidad en el Centro Golda Meir de Israel.	5 de Agosto, conversación informal vía telefónica	ssimonstein@gmail.com

Massachusetts - Estados Unidos: “Creación de un Sistema de Clasificación y Mejoramiento de la Calidad de la Educación Inicial de Participación Voluntaria”

La mayoría de los estados en Estados Unidos implementan modelos de aseguramiento de la calidad en educación inicial llamados Sistemas de Clasificación y Mejoramiento de la Calidad (*Quality Rating and Improvement System – QRIS*). Estos sistemas tienen tres objetivos: a) desarrollar procesos de rendición de cuentas, entendidos como procesos de monitoreo del cumplimiento de determinados estándares; b) generar sistemas de evaluación, definidos como un proceso sistemático de recolección de información para generar un juicio acerca de un componente de la calidad, que permite generar un ordenamiento o puntaje de los centros; y c) llevar adelante actividades de monitoreo, entendidas como el seguimiento del cumplimiento de los estándares evaluados.

En Massachusetts, el modelo *MA QRIS* fue lanzado en enero de 2011. Anteriormente, el Departamento de Educación Inicial y Cuidado (DEEC), entidad que está a cargo de todas las políticas estatales para el sector, había comenzado a trabajar en la elaboración de un modelo provisorio de aseguramiento de la calidad. Es importante mencionar que los estándares y criterios que se utilizan actualmente surgen de un proceso de consulta a representantes de la comunidad de la educación inicial. Por lo tanto, se trata de un modelo creado “desde abajo” que no tuvo un modelo teórico o conceptual predeterminado.

El modelo *MA QRIS* se compone de 5 estándares de calidad (Currículum y Aprendizaje; Entornos seguros y saludables; Calificaciones de los Educadores y Desarrollo Profesional; Compromiso e Involucramiento de la Familia y la Comunidad; Liderazgo, Gestión y Administración) operacionalizados en 79 criterios e indicadores, que en su mayoría se evalúan utilizando las Escalas de Medición de Ambientes (ECERS, ITERS, FCCERS, entre otros instrumentos). Los criterios se utilizan para evaluar los centros de educación inicial y clasificarlos según niveles de calidad que van del 1 al 4, donde el nivel 1 corresponde al nivel básico que permite obtener la licencia para operar. Para cada estándar se definen una serie de criterios e indicadores, medibles y observables.

Entre las contribuciones del modelo al sector de la primera infancia en Massachusetts está el otorgar un marco común y metas compartidas en relación con la calidad para la educación inicial. Adicionalmente, se trata de un modelo que ha estado permanente sujeto a revisiones y mejoras y se observa un alto grado de consistencia entre el modelo y otros aspectos del sistema de la primera infancia.

Los principales desafíos del modelo tienen que ver con la implementación del mismo, ya que el proceso de postulación es arduo y la cantidad de criterios se percibe como excesivos y significan una sobrecarga de trabajo administrativo para los establecimientos. Esto se ve acrecentado al no haber alineación de los requisitos con los requerimientos de los diferentes esquemas de subvenciones que existen en Massachusetts.

1. Sistema de Educación Parvularia

1.1 Contexto general de país/región

Massachusetts, oficialmente *Commonwealth of Massachusetts*, se encuentra localizado en el noreste de Estados Unidos. Tiene aproximadamente 6,5 millones de habitantes según el Censo de 2010. La población de este estado es mayoritariamente blanca, aunque un 11% se identifica como latino o hispano y un 8% como negro o afroamericano (*african-american*). Se trata de un estado afluente en términos económicos, en el que la media del ingreso por hogares bordea los US\$ 67.000 anuales. Su capital es la ciudad de Boston.

Massachusetts es, dentro de Estados Unidos, un estado reconocido por la alta calidad de la educación que se imparte en el sistema público. Tanto en pruebas estandarizadas nacionales (como por ejemplo, la *National Assessment of Educational Progress, NAEP*) como internacionales (como el *Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS*), los estudiantes de Massachusetts se ubican consistentemente en los primeros lugares. Sin embargo, el estado muestra también una de las brechas más amplias en términos de equidad: la diferencia de resultados entre los distritos más ricos y más pobres está entre las más altas del país (Balonon-Rosen, 2016).

Los niños y niñas entre los 0 y 5 años representan un 7% (442.529 individuos) de la población total del estado. Aproximadamente un tercio de ellos pueden ser clasificados como niños prioritarios basado en el rango de ingresos de sus familias. Además, existe un 17,4% del grupo etario que no habla inglés como lengua materna, un 6,7% que tiene necesidades educativas especiales y un 0,9% vive en situación de calle (DEEC, 2012).

1.2 Caracterización del sistema de educación parvularia

En 2005, se formó el Departamento de Educación Inicial y Cuidado de Massachusetts (DEEC) con el propósito de desarrollar un sistema de educación y cuidado infantil efectivo y coordinado. La nueva agencia unió la Oficina de Servicios de Cuidado Infantil con la División de Servicios de Educación Temprana del entonces Departamento de Educación (que hoy es el Departamento de Educación Primaria y Secundaria).

El DEEC administra todos los programas de subsidios para el financiamiento de programas preescolares, otorga los licenciamientos a los centros que no están basados en escuelas (la mayoría) y está a cargo de llevar adelante las políticas del sector y de implementar el sistema de aseguramiento de la calidad en la primera infancia. Los programas de financiamiento alcanzan a aproximadamente 55.000 niños y niñas de familias vulnerables cada año, mientras que los diversos centros de cuidado y educación infantil benefician, en conjunto, a unos 275.000 niños y niñas (DEEC, 2012).

Oferta de educación parvularia

El sistema de Educación Inicial y Cuidado en Estados Unidos comprende una serie de programas de medio tiempo y tiempo completo. En general, cerca del 66% de la educación y cuidado de 0 a 3 años es sin fines de lucro, mientras que el resto es con fines de lucro. Las formas más usuales de cuidado y educación fuera del hogar para niños hasta los 3 años son de carácter privada.

Para niños sobre los 3 años, existen, generalmente tres tipos de servicios: a) compra de servicios: en general, centros de educación y cuidado privados o cuidado infantil en el hogar, que suelen estar sujetos a requerimientos mínimos para funcionar (licencias) y estándares para ser financiados por agencias estatales de bienestar social; b) la escuela pública, a cargo de cada estado, que ofrece servicios gratis de kindergarten (niños y niñas de 5 años) de medio tiempo, alcanzando más de 90% de cobertura. La mayoría de los distritos ofrecen también programas financiado con fondos públicos para niños y niñas de 4 años y; c) *Head Start* y *Early Head Start*, programas comprehensivos de desarrollo de niños y niñas de 0 a 5 años y sus familias, aunque generalmente atienden a niños y niñas de 3 a 4 años, enfocados en la “preparación para la escuela” para niños y niñas provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico (Bennett & Tayler, 2006), aunque en Massachusetts tienen baja cobertura.

Financiamiento

El financiamiento público para la educación inicial se distribuye principalmente por la vía de subsidios a niños y niñas que cumplen con los requisitos de elegibilidad para los diferentes programas. Estos requisitos tienen que ver con la situación socioeconómica y de vulnerabilidad de las familias y los niños y niñas. En Massachusetts, estos fondos (de origen mayoritariamente federal) son administrados por el anteriormente mencionado Departamento de Educación Inicial y Cuidado (DEEC). A partir de los 5 años, cuando los niños y niñas entran al Kindergarten, el grueso del financiamiento es público ya que a partir de esa edad los niños y niñas comienzan a asistir a escuelas públicas. En Massachusetts existen tres programas principales de subsidios (Weber, 2014):

Por una parte, está el programa de Cuidado Infantil Elegible en base al Ingreso (IE) que otorga aportes financieros a niños y niñas de familias de trabajadores de bajos ingresos. Son beneficiarios de este programa 34.000 niños y niñas y hay una lista de espera de 28.000 para recibir el beneficio. En segundo término, existe el programa del Departamento de Asistencia Transitoria (DTA) que otorga beneficios a los niños y niñas del programa de Ayuda Transitoria para Familias con Niños Dependientes. Reciben subsidios 14.700 niños y niñas por este programa. En tercer término, está el programa del Departamento de Niños y Familias (DCF) que entrega subsidios a niños que han están en el sistema de adopciones o se encuentran en situación de abandono o abuso por parte de sus cuidadores. Son beneficiarios de este programa 7.000 niños y niñas. Además, existen dos programas más reducidos que otorgan beneficios a familias en situación de calle y a madres y padres adolescentes.

Los subsidios para el cuidado infantil son entregados a través de dos modalidades: contrato de plazas y *vouchers*. La mayoría de los subsidios destinados al programa IE y todos los que corresponden al programa DTA se distribuyen a través de *vouchers*, mientras que el resto de los fondos para el programa IE, así como los que corresponden al programa DCF y los otros dos programas para padres adolescentes y familias en situación de calle se distribuyen a través de contratos con los establecimientos y centros, que reservan plazas para los niños y niñas a quienes se dirige el subsidio (Isaacs, Katz, Minton, & Michie, 2015).

El costo de la educación inicial en Massachusetts es el más caro de Estados Unidos. Para un niño menor de 3 años, un programa jornada completa en un centro educacional, el costo promedio anual es de USD \$16.549. Esto representa el 15% del ingreso para una familia duoparental y el 61% del ingreso para una madre soltera (ChildCare Aware of America, 2014, p. 3; 51)

Cobertura y estructura del sistema

La asistencia a los niveles preescolares no es obligatoria. Sólo a partir de los 5 años, cuando los niños y niñas ingresan al sistema formal de educación en Kindergarten es obligatorio estar matriculado en un programa. Ahora bien, según datos la OCDE, el 41% de los niños de 3 años y el 66% de los niños de 4 años se encuentran matriculados en programas de educación inicial o preescolar en Estados Unidos. Ambos indicadores se encuentran por debajo del promedio para países de la OCDE donde el 72% de los niños y niñas de 3 años y el 88% de los niños y niñas de 4 años están matriculados en programas de educación inicial (OECD, 2015a).

La cobertura para los niños de 5 años es prácticamente universal pues a esa edad los niños y niñas se integran al sistema formal de educación. En Massachusetts hay alrededor de 360.000 niños y niñas entre los 0 y los 4 años edad. En total hay 219.899 matriculados en programas de educación inicial. De ellos, aproximadamente el 78% asiste a programas en centros especializados de educación inicial mientras que el resto lo hace en programas impartidos en casas particulares (BTWIC, 2016; ChildCare Aware of America, 2014, p. 50).

1.3 Curriculum

No existe un currículum universal para la educación inicial en Massachusetts. El Departamento de Educación Inicial y Cuidado (DEEC) ofrece una variedad de guías y documentos que contienen estándares curriculares para los diferentes grupos etarios y áreas temáticas. Entre ellos, destacan los *“Lineamientos para las Experiencias de Aprendizaje de Preescolares”* y el documento denominado *“Directrices de Educación Temprana en Massachusetts para Bebés y Preescolares”* (DEEC, 2010; Massachusetts Department of Education, 2003). Creados en 2003 y 2010 respectivamente, ambos documentos resumen los lineamientos que la comunidad de primera infancia ha acordado son los enfoques y áreas más importantes a abordar en los centros de cuidado y educación temprana para niños entre los 0 y 4 años. Estos documentos están disponibles en el sitio

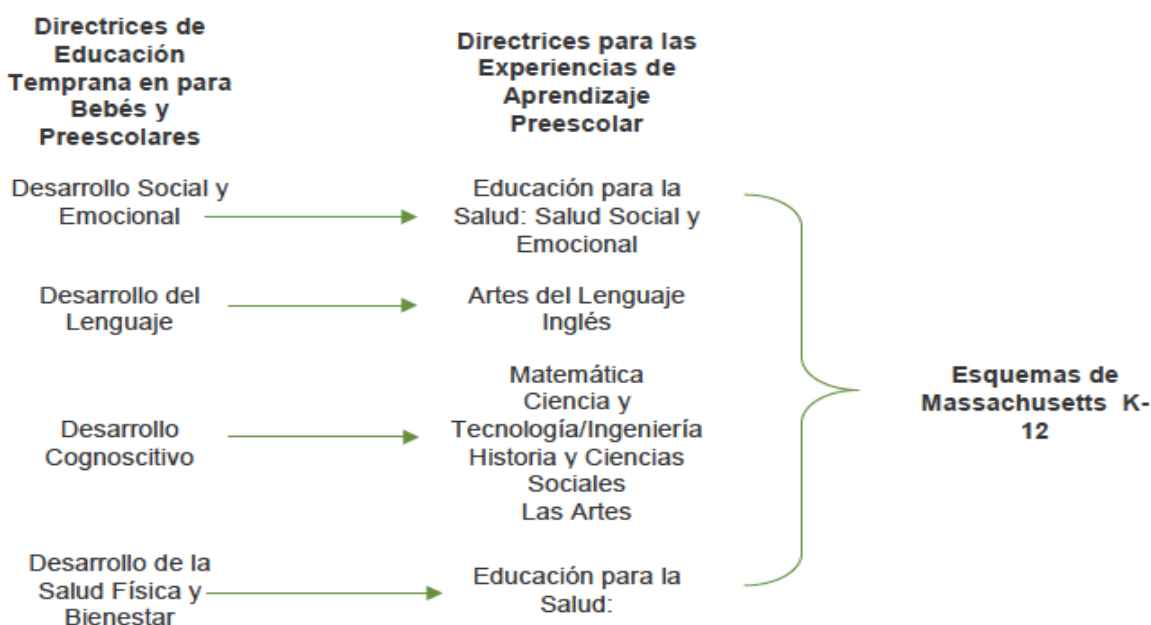
web del DEEC y, según la información recabada, no han sido modificados desde los respectivos años de publicación ni existe información sobre próximas revisiones⁴⁰.

Los lineamientos para el aprendizaje de los niños y niñas en la educación inicial fueron publicados en 2003 y están dirigidos a niños y niñas de 3 y 4 años. Orientados a la preparación para la escuela, se basan en el marco curricular para la educación primaria y secundaria y, por lo tanto, las sugerencias y actividades están organizadas por asignatura: Lenguaje, Ciencias, Historia y Ciencias Sociales, Salud y Artes. En 2010 se publican las directrices para el aprendizaje de bebés y preescolares, dirigido al trabajo con niños entre los 0 y los 3 años. Dentro de ese grupo etario, se distinguen lineamientos para los bebés pequeños (0 a 8 meses), bebés mayores (6 a 12 meses), preescolares pequeños (12 a 24 meses) y preescolares mayores (22 a 33-36 meses).

Los principios que guían estas directrices reconocen a la familia como principal agente educativo en la vida de los niños y niñas y al juego como la actividad a través de la cual los niños y niñas menores de 4 años aprenden. Las directrices están organizadas en cuatro ámbitos de desarrollo: social y emocional, lenguaje, cognoscitivo, salud física y bienestar. En el desarrollo de estos ámbitos se busca la alineación con las directrices para las experiencias de Aprendizaje Preescolar, que a su vez empalman con las asignaturas curriculares de la educación formal, tal como se observa en el diagrama a continuación:

⁴⁰ Existen, sin embargo, lineamientos curriculares más recientes sobre áreas específicas (por ejemplo, sobre estándares curriculares para el desarrollo socio-emocional y cómo enfocarse en el aprendizaje a través del juego del año 2015, o lineamientos curriculares específicos para ciencia y tecnología en Pre-Kínder del año 2014) pero estos no se señalan como prioritarios ni como necesarios para aprobar las evaluaciones del sistema de aseguramiento de la calidad.

Diagrama 1. Lineamientos curriculares en primera infancia orientados a la preparación para la escuela



Fuente: Directrices de Educación Temprana en Massachusetts para Bebés y Preescolares, p. 20 (DEEC, 2011b).

Otros aspectos importantes

Casi todos los servicios de cuidado de niños que se proporcionan fuera del hogar en Massachusetts (ya sea en una guardería, en un programa de cuidado de niños después de la escuela, o en servicios en casas particulares) deben estar autorizados o licenciados por el Departamento de Educación Inicial y Cuidados (DEEC). Los programas que operan bajo la tutela de los distritos escolares (por ejemplo, Pre-Kínder en escuelas públicas) no requieren licenciamiento por parte del DEEC pues son supervisados por el Departamento de Educación Primaria y Secundaria. Las normas establecidas por el DEEC aseguran condiciones mínimas de salud, seguridad, supervisión y calificaciones del personal, entre otras.

Algunas de las condiciones mínimas que supervisa el DEEC para el licenciamiento son el desarrollo de un programa seguro, saludables, que ofrece actividades que ayudan a los niños y niñas a desarrollarse y crecer y que cuentan con una adecuada proporción entre niños y adultos; la existencia de un personal que cuenta con entrenamiento en primeros auxilios y reanimación cardiopulmonar (CPR) y que se le han comprobado sus antecedentes criminales. Finalmente, y sólo para el caso de guarderías, jardines de infantes o preescolares, el programa cuenta con personal especializado en desarrollo infantil e implementación curricular.

2. Concepto de calidad de la educación y estándares de oportunidades de aprendizaje

2.1. Concepto de calidad de la educación

Aunque no existe una definición explícita de calidad para el sistema educacional y el nivel inicial en particular, es evidente que la noción preponderante, tanto en Massachusetts, como en Estados Unidos en general, está fuertemente vinculada al logro académico, entendido como una medida cuantificable y medible por pruebas estandarizadas y otras evaluaciones escolares.

En el caso específico de la educación inicial en Massachusetts, la calidad se entiende como la preparación para la escuela y así lo consigna el plan estratégico preparado por el Departamento de Educación Inicial y Cuidado (DEEC) para el período 2014-2019. Así, es una meta explícita del DEEC que los niños y niñas participen de programas seguros y de alta calidad que los preparen para la entrada al sistema formal de educación (Kindergarten-12 años). De esta forma, la alta calidad se demuestra en el cumplimiento de los estándares propuestos en el sistema de aseguramiento de la calidad QRIS (DEEC, 2014, pp. 5–7).

Ahora bien, la conexión entre los estándares de calidad existentes que los centros deben alcanzar y la preparación para la escuela no es directa ni evidente. En general, es posible observar dos nociones de calidad subyacentes en esta definición: una estructural y otra de procesos. Así, hay estándares enfocados en asegurar ciertas condiciones mínimas (por ejemplo, el programa posee licencia para operar, calificaciones de los educadores, existencia de materiales apropiados, etc.), mientras otros se refieren específicamente a la calidad de las interacciones entre niños, niñas y adultos.

Esta aparente inconsistencia entre calidad centrada en oportunidades (estructurales y de procesos) que los estándares miden y las metas que declara el Departamento de Educación Inicial y Cuidado sobre preparación para la escuela es reconocida por el DEEC. Según el sitio web de esta entidad (<http://www.mass.gov/edu>), actualmente se están desarrollando estándares que den cuenta de la relación entre los programas de los centros y los resultados educacionales y de desarrollo de los niños y niñas.

2.2. Estándares de calidad

El sistema de Aseguramiento de la Calidad de la educación inicial de Massachusetts (llamado *MA QRIS*) se compone de 5 estándares de calidad que se utilizan para evaluar los centros de educación inicial y clasificarlos según niveles de calidad que van del 1 al 4, donde el nivel 1 corresponde a la obtención de licencia para operar, cuyos elementos principales fueron explicados anteriormente. Para cada estándar se definen una serie de criterios e indicadores, medibles y observables y para los cuales es requerido presentar documentación que certifique que el criterio se ha alcanzado. La Tabla 1 presenta una descripción de los estándares, mientras que la siguiente tabla 2 da cuenta de ejemplos de indicadores de estos estándares.

Tabla 1. Descripción estándares de calidad del Sistema MA QRIS

Estándar de calidad	Descripción y justificación
Estándar 1: Currículum y Aprendizaje: • 1A. Currículum, Evaluación y Diversidad • 1B. Relaciones e Interacciones Niño(a)- Adulto.	La investigación en primera infancia indica que los elementos críticos de un programa de alta calidad incluyen: uso de un currículum comprensivo y apropiado para la etapa de desarrollo alineado con los estándares estatales, un sistema de evaluación que refleje el currículum y los estándares y/o expectativas del estado, adaptaciones para alcanzar las necesidades individuales de los niños y niñas e interacciones positivas entre niños, niñas y adultos que promuevan la autorregulación de estos y su bienestar emocional.
Estándar 2: Entornos (intra y extramurales) seguros y saludables	Los entornos de los programas proveen el contexto para el aprendizaje de los niños y niñas. Son el soporte para la implementación del currículum a través del uso del espacio, materiales y oportunidades para que los niños y niñas experimenten, practiquen sus habilidades, analicen, socialicen y resuelvan problemas. Los entornos deben contribuir a la salud, seguridad y nutrición de niños y niñas pequeños para asegurar un desarrollo y bienestar óptimo.
Estándar 3: Calificaciones de los Educadores y Trabajadores y Desarrollo Profesional • 3A. Calificaciones del Administrador del Programa Designado y Desarrollo Profesional • 3B. Calificaciones de los Trabajadores del Programa y Desarrollo Profesional.	La investigación indica que las personas que trabajan en educación para la primera infancia deben tener desarrollo profesional formal en educación temprana y conocimientos de contenidos de manera de poder apoyar la calidad del programa y tener un impacto en los resultados de los niños y niñas. Adicionalmente, un desarrollo profesional continuo que vincule las actividades en la sala de clases está relacionado con la mejora de los programas y los logros de los niños y niñas están directamente afectados por la calidad de sus experiencias en la sala de clases.
Estándar 4: Compromiso e Involucramiento de la Familia y Comunidad	Las familias deben ser reconocidas como los educadores principales de los niños y niñas y deben, por lo tanto, ser reconocidas y apoyadas en la educación de sus hijos e hijas. Los programas deben entender la interconexión entre la familia y la forma en que un niño o niña aprende y establecer una relación con las familias que esté basada en la confianza mutua, el respeto y la voluntad de incorporarlos como socios. Al mismo tiempo, les entregan información, recursos y apoyo de manera de asegurar que los niños y niñas tengan un ambiente saludable y cálido en el cual crecer y aprender.
Estándar 5: Liderazgo, Gestión y Administración: • 5A. Liderazgo, Gestión y Administración • 5B. Supervisión	Los programas de alta calidad requieren de un liderazgo efectivo con prácticas de gestión y administración que aseguren un ambiente estable, rendición de cuentas fiscales, evaluación de las prácticas y políticas de los programas y el desarrollo de relaciones dentro de la comunidad de manera de apoyar a los trabajadores, y a los niños, niñas y familias a las que sirven.

Fuente: DEEC (2016b, p. 2)

Para pasar de un nivel de calidad a otro, por ejemplo del 2 al 3, los centros deben demostrar que cumplen con todos los criterios de todos los estándares correspondientes al nivel 2. Actualmente se han definido criterios para 4 niveles, y está en construcción un quinto nivel.

Se espera que los criterios del nivel 5 puedan vincular la provisión de una educación inicial de alta calidad con resultados educacionales y de desarrollo positivos para los niños y niñas.

Los estándares de calidad del *MA QRIS* se describen en las guías que el Departamento de Educación Inicial y Cuidados prepara para los programas de educación inicial. Existen tres guías según el tipo de programa (adjuntas como anexo) y en ellas se indican, para cada nivel, todos los criterios e indicadores que los centros deben cumplir para alcanzar un determinado estándar. En total existen 79 criterios para los programas que se desarrollan en centros o escuelas públicas, y 57 para programas en casas particulares y *after schools*. (Schilder, Young, Anastasopoulos, Kimura, & Rivera, 2011, p. 33). Esta información se encuentra en el documento denominado “*QRIS Application Guidance for Family Childcare Programs*”, (DEEC, 2016b).

Tabla 2 – Ejemplo de Criterios e Indicadores por Nivel del Estándar 1B. Interacciones entre educadores y niños(as).

Nivel	Criterio	Ejemplo de Indicadores necesarios
2	1B2.1. El educador ha participado en programas de desarrollo profesional formal sobre cómo alcanzar relaciones positivas con los niños y niñas a través de interacciones positivas y de calidad.	• Programa de capacitación formal cumple con requisitos establecidos en registros legales. • Puntaje de autoevaluación en escala FCCERS-R (<i>Reliable Rater Classroom Observation(s)</i>) es mayor a 3. • Los resultados de la autoevaluación con FCCERS-R son utilizados para crear un plan de mejora continua que describe cómo se pasará a siguiente nivel.
3	1B.3.1. Cuando es necesario, el educador acude a un mentor o consultor externo experto en desarrollo cognitivo, comportamiento y salud mental infantil que lo asiste en la implementación de estrategias para promover relaciones e interacciones positivas y técnicas de prevención o intervención.	• Documento firmado por el proveedor del servicio que indique que el programa utiliza consultoría externa experta en desarrollo cognitivo, comportamiento y salud mental infantil que lo asiste en la implementación de estrategias para promover relaciones e interacciones positivas y técnicas de prevención o intervención. • Autoevaluación FCCERS-R con puntaje 4.5 o mayor. • Los resultados de la autoevaluación con FCCERS-R son utilizados para crear un plan de mejora continua que describe cómo se pasará a siguiente nivel. • Resultados del programa visitas individualizadas de asistencia técnica para el nivel 3 de un especialista en calidad de los programas.
4	1B.4.1. Los Educadores promueven conversaciones significativas con los niños y niñas que son apropiadas para su nivel de desarrollo, usan preguntas abiertas y crean oportunidades para apoyar el desarrollo de un lenguaje más complejo, receptivo y expresivo, fomentan el uso del lenguaje para compartir ideas, resolver problemas y tener interacciones positivas con sus pares.	• Autoevaluación FCCERS-R con puntaje 5.5 o mayor. • Resultados de FCCERS-R con puntaje mayor a 5.5 • Escala de Interacción de Arnett con puntaje 3.2 o mayor. • Plan de mejora continua.

Fuente: Elaboración propia en base a *QRIS Application Guidance for Family Childcare Programs* (DEEC, 2016b)

Principales cambios en el tiempo de los estándares de calidad

El modelo *MA QRIS* fue lanzado en enero de 2011, luego de la aprobación de los estándares por parte de la Junta de Educación de Massachusetts. Para ello, el Departamento de Educación Inicial y Cuidado (DEEC) comenzó en 2007 a trabajar en la elaboración del modelo provisorio, que en 2010 fue sometido a un piloto para su evaluación. A partir de esa evaluación se generaron recomendaciones para mejorar los estándares, los instrumentos de medición y la documentación requerida por el sistema QRIS de Massachusetts.

El DEEC trabajó con un consultor externo (el *Education Development Center*) cuyas recomendaciones se basaron en una revisión de la evidencia, una sistematización de los resultados del piloto y consultas (a través de encuestas y entrevistas) a actores de la comunidad de primera infancia. En concreto, las actividades principales que llevó a cabo el equipo consultor consistieron en revisar el alineamiento de los criterios e indicadores provisionales del MA QRIS con las regulaciones de licenciamiento del DEEC por un lado, y con instrumentos de observación estandarizados ya existentes (ITERS, ECERS, CLASS, etc.), por el otro. Además, realizaron una revisión completa sobre la evidencia que sustentaba a cada uno de los estándares provisionales. Todo ello informó la reformulación de los estándares, criterios e indicadores provisionales (DEEC, 2016d; National Center on Early Childhood Quality Assurance, 2016).

El resultado final fue una reducción importante del número total de criterios e indicadores del modelo de aseguramiento de la calidad y otros ajustes, como que los criterios e indicadores cubiertos en las regulaciones de licenciamiento fueron eliminados, una simplificación respecto de la presentación de documentación, un ajuste de nivel de los criterios, es decir, se ajustaron al nivel de calidad correspondiente o la eliminación de criterios cuando se carecía de evidencia científica sólida que fundamentara su inclusión, cuando no había una alineación entre los indicadores con instrumentos de medición ya existentes o cuando no existía documentación objetiva que comprobara su cumplimiento. La tabla 1 presenta un cuadro comparativo del número de criterios provisionales y los revisados y aprobados.

Tabla 3. Comparación: Número de Criterios Provisional vs Número de Criterios Revisados

	Programas en Centros y Escuelas	Programas en Hogares de Familia	Programas <i>after school</i> y <i>out-of--school</i>
Criterios provisionales	149	139	161
Criterios revisados (aprobados en 2011)	79	57	57

Fuente: Adaptado de Schilder et al. (2011, p. 33)

3. Modelo de Aseguramiento de la Calidad en Educación Inicial

3.1. Visión global del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

En 2007, cuando Massachusetts comienza a diseñar su sistema de aseguramiento de la calidad en primera infancia, 20 estados en EE.UU. habían implementado Sistemas de Clasificación y Mejoramiento de la Calidad (*Quality Rating and Improvement System* - QRIS). El uso del modelo QRIS es promovido a nivel federal y según la OECD en 2014 había 36 estados implementando este tipo de modelos (OECD, 2015b, p. 101). Esta implementación es promovida desde el nivel nacional, ya que la Oficina Nacional de Aseguramiento de la Calidad para la Primera Infancia, dependiente del Departamento Nacional de Servicios de Salud, pone a disposición de los estados una serie de materiales y documentos para apoyar el diseño e implementación de estos sistema (National Center on Early Childhood Quality Assurance, 2016). Según Mitchell (2005), un QRIS tiene tres objetivos clave: a) rendición de cuentas, entendido como un proceso en que se usan métodos válidos y confiables para monitorear el cumplimiento de los estándares; b) evaluación, definido como un enfoque sistemático de recolección de información para hacer un juicio acerca de un componente de la calidad, para luego asignarle un puntaje o nivel; y c) monitoreo, entendido como el seguimiento del cumplimiento de los estándares.

En términos históricos, estos sistemas nacen en la década de los noventa a raíz de los resultados de estudios a gran escala en el país acerca del gran beneficio de la educación inicial para los niños y niñas, en conjunto con la evidencia acerca de los bajos resultados de aprendizaje de estos a nivel nacional y el hecho de que las familias eligen un centro educativo por razones prácticas y no por su calidad. Por otro lado, Head Start, el mayor proveedor público de prekínder en Estados Unidos, ya tenía funcionando estándares de calidad propios, por lo cual, el desafío fue realizar un sistema similar, asociado a incentivos (Schaak, Tarrant, Boller, & Tout, 2012).

En Massachusetts el desarrollo del sistema QRIS comenzó en 2007 a cargo del Departamento de Educación Inicial y Cuidado (DEEC). En una primera etapa se diseñó un sistema con estándares provisorios. En marzo de 2010 se inicia un programa piloto a partir del cual se realizaron ajustes a los estándares y modelo en general. Los estándares fueron aprobados en forma unánime por la Junta de Educación de Massachusetts en Diciembre de 2010 y el sistema comienza a operar en 2011.

Para facilitar la implementación y puesta en marcha del sistema, el DEEC generó una batería de instrumentos de apoyo entre los que destacan una breve guía que detalla paso a paso el proceso que cada centro de educación inicial debe seguir para ingresar al sistema QRIS (incluida en el anexo), cursos introductorias en línea disponibles en inglés, castellano, haitiano, creole, chino, camboyano y portugués, capacitaciones en finanzas y otras formas de asistencia técnica.

Enfoque global (principios, propósitos y fundamentos)

Un Sistema de Clasificación y Mejoramiento (QRIS) se define como un método para evaluar, mejorar y comunicar el nivel de calidad en establecimientos de educación inicial y cuidados y en programas *after-school*. En Massachusetts (MA), el sistema QRIS se concibe como una guía para los profesionales que están al cuidado y educación de niños y niñas en la infancia temprana, sea en centros de educación inicial o en programas de cuidado fuera y después de la jornada escolar⁴¹. El Departamento de Educación Inicial y Cuidado (DEEC), señala que este sistema ofrece un camino para alcanzar la calidad, un reconocimiento de que altas expectativas sobre los programas deben llevar aparejadas medidas de apoyo de parte de las autoridades centrales, incentivos financieros, oportunidades de desarrollo profesional y asistencia técnica basadas en la evidencia sobre desarrollo infantil. La participación de los centros de educación inicial (incluyendo a las escuelas públicas) en el Sistema MA QRIS es voluntaria.

La descripción del sistema de aseguramiento de la calidad *MA QRIS* (DEEC, 2016c), explica que los sistemas QRIS comparten similitudes con otros sistemas de información y ordenamiento para los consumidores, en que los productos y servicios se clasifican de acuerdo a su calidad basado en algún estándar (como el caso de las estrellas de los hoteles) o en las propias críticas de los usuarios. En todos estos casos, la idea es otorgarle al consumidor una idea clara y sencilla sobre la calidad del servicio o producto. Es interesante como en la comunicación oficial sobre el SAC se revela la centralidad que tiene para el sistema de Massachusetts informar las decisiones educacionales de los padres y apoderados y clasificar la oferta para incentivar la competencia.

Instituciones a cargo del proceso, componentes del sistema y tiempo del proceso

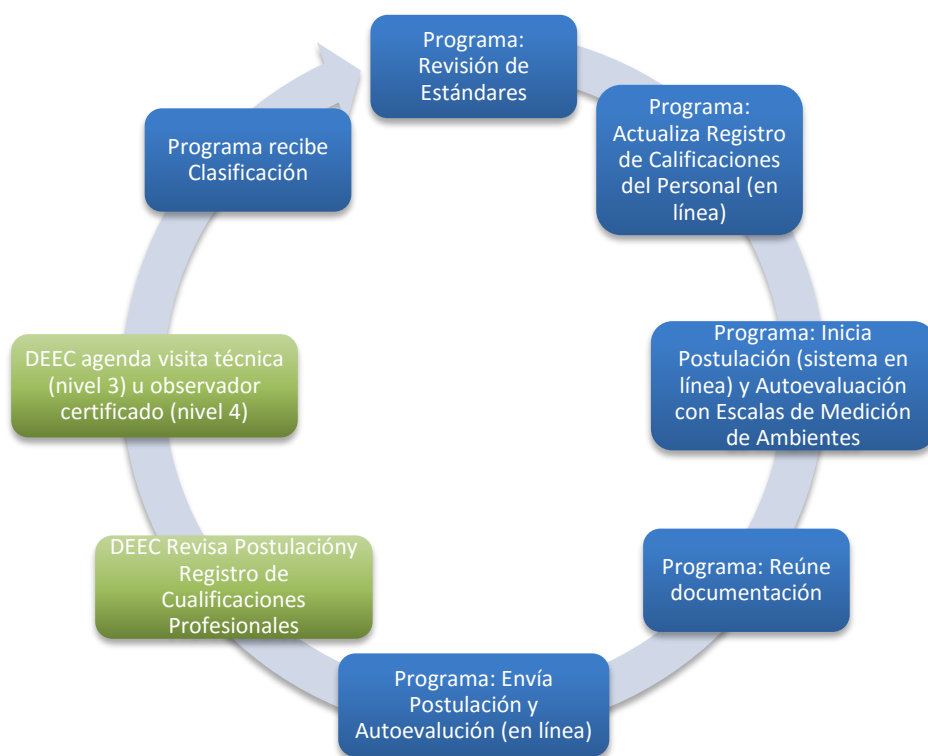
Una vez que un centro de educación inicial o programa obtiene su licenciamiento de parte del Departamento de Educación Inicial y Cuidado (DEEC), alcanzando automáticamente el nivel 1 QRIS, debe postular para alcanzar niveles superiores en la escala QRIS. Para ello, el DEEC dispone de un sistema en línea a través del cual los diferentes centros y programas postulan para la obtención de un determinado nivel presentando una serie de documentos y certificaciones. Una vez que es recibida la postulación completa, ésta es revisada por expertos en el DEEC. A partir de esta revisión y del resultado de evaluaciones externas en el caso de los niveles 3 y 4, se concede la clasificación solicitada. Desde el momento de la postulación hasta que el centro recibe un nivel de clasificación suelen pasar 12 meses.

Los programas deben necesariamente evaluarse en cada uno de los niveles, pues deben demostrar que han cumplido con todos los estándares del nivel solicitado y del nivel

⁴¹ Resulta interesante reparar en el hecho que los documentos y reportes oficiales sobre el *Massachusetts Quality Rating and Improvement System* (MA QRIS) se refieren indistintamente al sistema de aseguramiento de la calidad en su conjunto y a los estándares. Es decir que los estándares constituyen el núcleo a partir del cual todo el entramado institucional opera y muchas veces los documentos utilizan la palabra estándares para referirse al SAC en su conjunto (DEEC, 2016d).

anterior. Es decir, no es posible postular directamente para la obtención del nivel 3 sin haber recibido antes la certificación correspondiente al nivel 2. Desde su lanzamiento en 2011, se han incorporado aproximadamente 5.000 programas al sistema de aseguramiento de la calidad, MA QRIS, que representan un poco más del 50% del total de la oferta de programas (DEEC, 2013).

Diagrama 2. – Esquema del Sistema de Aseguramiento de la Calidad MA – QRIS



Fuente: Elaboración propia en base a la guía: *Completing a QRIS Application and Self-Assessment and Submitting Materials for QRIS Review and Verification* (DEEC, 2011a). Nota: Programa se refiere al programa de educación inicial que se adscribe voluntariamente al proceso de aseguramiento de la calidad de Massachusetts. Estos pueden desarrollarse en centros (guarderías, jardines de infantes, etc.) y en escuelas públicas; en hogares familiares; o corresponder a programas *after school* o programas especiales de verano/vacaciones. Para cada tipo de programa existe un conjunto especial de estándares e indicadores.

3.2 Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad⁴²

Autoevaluación

⁴² La información para esta sección se obtuvo principalmente de las guías y documentos de apoyo para programas de educación inicial que se evalúan disponibles en la página web del Departamento de Educación Inicial y Cuidado de Massachusetts.

Todos los centros y programas que ingresan al sistema QRIS para obtener los niveles 2, 3 o 4 de calidad deben realizar autoevaluaciones estandarizadas en base a las Escalas de Medición de Ambientes (*Environment Rating Scales*) ECERS, ITES o FCCERS. Las observaciones pueden ser realizadas por educadores o personal de apoyo. En la plataforma de postulación se deben ingresar los puntajes obtenidos en cada dimensión y adjuntar toda la documentación que acredite dicho puntaje⁴³. Los puntajes son válidos por dos años por lo que al momento de repostular para acceder al siguiente nivel de calidad los programas deben volver a autoevaluarse.

La autoevaluación está al centro del proceso de aseguramiento de la calidad *MA QRIS*. En base a ella deben elaborarse los planes de mejora y constituye el punto de partida para obtener la clasificación o *rating*. Dependiendo del nivel de calidad al que postula el programa, se agregan a la autoevaluación visitas de supervisión (niveles 3 y 4). Para obtener el nivel 2 el programa debe obtener un puntaje mínimo en la autoevaluación además de enviar toda la documentación anexa que se solicita (por ejemplo, certificado de licenciamiento), evidencia de las calificaciones del personal y resultados de otros instrumentos de medición (por ejemplo, Resultados de Escala Administrativa BAS).

Plan de Mejora

Basado en los resultados de la autoevaluación del programa, éste elabora un plan de mejora continua que detalle las metas que se espera obtener. El plan de mejora es parte de la documentación que debe adjuntarse a la postulación. Massachusetts cuenta con algunos programas de apoyo técnico para la elaboración de los planes de mejora. Estos deben cubrir las siguientes áreas: i) Planes de estudio y aprendizaje; ii) Interacciones entre adultos y niños; iii) Ambientes interiores y exteriores saludables y seguros; iv) Requisitos del personal y desarrollo profesional; v) Compromiso de la familia y la comunidad y; vi) Liderazgo, gestión y administración.

Existe un formato tipo para elaborar el plan de mejora continua disponible en la página web del Departamento de Educación Inicial y Cuidado (ver [aquí](#), también se adjunta como anexo). En él se solicita, para cada dimensión y subdimensión, señalar el puntaje obtenido en la autoevaluación, los puntos fuertes, las áreas a mejorar y desarrollar una breve reflexión basada en las preguntas “¿qué hicimos bien?” y “¿qué podríamos hacer mejor?”(DEEC, 2015).

Supervisión y evaluación externa

Los procesos de supervisión y evaluación externa cambian (y se vuelven más exigentes) a medida que se avanza desde el nivel 2 hasta el 4. En el caso del nivel 2, la evaluación externa se limita a un procedimiento de verificación a distancia llevado a cabo por un especialista en calidad (*Program Quality Specialist – PQS*) del Departamento de Educación Inicial y Cuidado de Massachusetts (DEEC), quien revisa que la postulación ingresada al sistema en

⁴³ Se adjunta un listado con todos los instrumentos de autoevaluación que se utilizan en el *MA QRIS* en el anexo.

línea esté completa y que cumpla con los requisitos y puntajes mínimos para obtener el nivel 2.

En el caso del nivel 3, se agrega una visita técnica programada. El especialista verifica que los puntajes de la autoevaluación ingresados al sistema en línea se condigan con lo que se observe en el establecimiento y realiza observaciones de aula. La visita incluye una reunión con el director del programa en el que se discuten los puntajes de la autoevaluación, se identifican las fortalezas y áreas que es necesario mejorar y se revisa el plan de mejora continua.

Para obtener el nivel 4, un especialista del DEEC revisa la postulación en línea y luego coordina una visita de un observador certificado en el uso de Escalas de Medición de Ambientes. La visita del observador certificado es programada y consiste en observaciones aleatorias a las salas de clases. Estas observaciones duran aproximadamente 4 horas y se procura que las interacciones entre el observador y los educadores y niños y niñas sean mínimas. Después de la visita se agenda una reunión entre el especialista del DEEC y quien dirige el programa donde se siguen los mismos pasos descritos para el nivel 3.

Uso y consecuencias de los resultados

El resultado directo del proceso de evaluación es la obtención de una clasificación en los niveles 2, 3 o 4 de calidad. El nivel 2 es válido por dos años, el nivel 3 por dos años con opción de extenderlo por uno, y el nivel 4 es válido por dos años con la opción de extenderlo por dos años adicionales. Cuando las postulaciones para cualquiera de los 3 niveles no cumplen con los mínimos estipulados, se obtiene el estatus de *“Revisión completa por parte del DEEC”*. En esos casos se despliega un plan de apoyo entre el especialista del DEEC y el programa para generar un plan de mejora. En el caso del nivel 2 el programa cuenta con noventa días para implementar los cambios mientras que para los niveles 3 y 4 no se describen tiempos límites.

Según la información disponible, aún no se implementa la publicación de las clasificaciones en el estado. Sin embargo, una de las metas del plan estratégico del DEEC para el periodo 2014-2019 es mejorar los canales de información, para lo que se incluye como actividad central la difusión sobre los resultados de la calidad. Finalmente, es importante mencionar que la adscripción al sistema *MA QRIS* es voluntaria y, por el momento, su uso no está atado a ningún incentivo financiero.

4. Modelos de Calidad de la Gestión Educativa

4.1 Análisis de la articulación y gestión del modelo con otros componentes.

El sistema de aseguramiento de la calidad de la educación inicial de Massachusetts se caracteriza por buscar explícitamente, en su construcción y posteriores revisiones, alinear los componentes esenciales del modelo con los demás elementos presentes en el sistema de educación inicial en su conjunto. Sin embargo, como es esperable, en la práctica la articulación del sistema dista de ser perfecta y, en ocasiones, se han tomado medidas para mejorar estos aspectos, y en otras la implementación del sistema es aún muy reciente como para tener un diagnóstico completo.

Currículum nacional, concepto de calidad y estándares

Como se señaló en la sección 2, la noción de calidad en Massachusetts está relacionada con la preparación para la escuela. Es decir, que se entiende como una educación de calidad aquella que prepara social y cognitivamente a los niños y niñas para su entrada al sistema escolar. El modelo de aseguramiento MA QRIS busca asegurar esto mediante la inclusión de estándares de calidad para los que exista evidencia empírica sobre su contribución a los logros educativos o de desarrollo de los niños y niñas.

A pesar del esfuerzo por vincular evidencia y calidad, la conexión entre los criterios⁴⁴ de calidad existentes y la preparación para la escuela no es directa ni evidente y, de hecho, muchos de los criterios e indicadores no necesariamente cuentan con evidencia empírica sólida que demuestre su impacto en el logro de los niños y niñas. Su inclusión, en esos casos, responde a otros criterios, ya que se busca que este sea un sistema comprehensivo, que incorpore las visiones de la comunidad y de *stakeholders* del ámbito de la primera infancia y lo que ellos consideran importante para mejorar la calidad de los programas, no limitándose necesariamente a indicadores relacionados con el éxito escolar futuro. Tal como indica la experta de la DEEC entrevistada:

“La preparación para la escuela es definitivamente la meta. Tenemos algunas áreas en QRIS que no necesariamente están vinculadas con eso, tenemos un montón de criterios relacionados con la participación familiar, de la comunidad también y probablemente no podríamos decir que haya evidencia o estudios sólidos, pero bueno, es un sistema comprehensivo. Los elementos sobre currículum, evaluación, desarrollo del lenguaje, todos esos están en QRIS y esos tienen un fundamento más sólido y respaldo por la evidencia [...] cuando se desarrolló el sistema, había necesidades y nichos diferentes, hay muchas cosas ahí porque la gente pensaba que era importante.” (Funcionario Departamento de Educación Inicial y Cuidado, Unidad Apoyo para la Calidad de los Programas). (Profesional experto, DEEC)

⁴⁴ En reportes iniciales del sistema, anteriores a 2011, se llamaba estándares a lo que ahora se denomina criterios. Aunque en el modelo actual el concepto de estándar refiere a una de las cinco amplias dimensiones que evalúa el sistema de aseguramiento, para efectos de cumplimiento, lo que importa es el criterio y su método de verificación.

Ahora bien, Currículum y Aprendizaje es una de las áreas de evaluación que contempla el QRIS y, por lo tanto, forma parte de la noción de calidad que informa la conceptualización del modelo. Como ya se mencionó en la sección respectiva, Massachusetts no tiene un currículum estatal para el nivel inicial sino directrices y lineamientos curriculares para el trabajo con bebés, niños pequeños y en edad preescolar. En general, el currículum a implementar es escogido por los propios programas y los requisitos del sistema QRIS exigen diferentes grados de articulación entre el currículum empleado y estas directrices según los distintos niveles de calidad.

Finalmente, es importante mencionar que a juicio de los expertos entrevistados, los establecimientos han tenido problemas para cumplir con los criterios referidos al currículum y han requerido considerable guía y apoyo de parte de monitores especialistas en QRIS para alinear las prácticas en el aula con los estándares existentes. La profesional experta del Departamento de Educación Inicial señala que es importante no imponer un único modelo curricular, pues el sector se caracteriza por una alta diversidad de enfoques que suelen responder a las necesidades de los niños y sus familias en las distintas localidades. En este sentido, la autora del estudio de evaluación de los estándares del piloto (Schilder 2011) recomienda avanzar hacia incorporar a las medidas de cumplimiento de los estándares una lista de currículums aprobados (en parte esto ya se ha hecho pero parece ser insuficiente) y la posibilidad de utilizar un currículum no listado con la debida fundamentación.

Nivel educativo educación primaria (continuidad del SAC)

El Departamento de Educación Inicial (DEEC) y el Departamento de Educación Primaria y Secundaria (DOE) son dos agencias estatales distintas. El DOE se encarga de administrar y asegurar la calidad de las escuelas públicas y esto incluye al nivel de Kindergarten que es la entrada formal de los niños y niñas al sistema escolar. Ello ocurre generalmente el año en el que los niños y niñas cumplen 6 años.

Como una de las metas de la educación inicial en Massachusetts se ha definido como la preparación para la escuela, ha habido un número importante de iniciativas para mejorar el alineamiento entre los estándares y mejorar la calidad de la educación inicial incluyendo la transición entre el nivel inicial y el primario. También a nivel curricular se ha intentado trazar un desarrollo lineal entre las directrices curriculares para la primera infancia y el currículum para K-12 (ver sección 1.3 y diagrama 8).

Ahora bien, en relación directa con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, el sistema QRIS de Massachusetts no se aplica en escuelas (tampoco el licenciamiento), y no existe una alineación directa o intencional entre los estándares de éste y el sistema de aseguramiento de la calidad en primaria y secundaria. Sin embargo, la iniciativa *Massachusetts Kindergarten Entry Assessment (MKEA)* apunta a una mayor articulación entre el sector de la primera infancia y el sector escolar en relación con los logros esperados de los niños y niñas. Esta iniciativa forma parte de un proyecto mayor que busca articular el nivel inicial y primario, el *Massachusetts Early Learning and Development (MELD)*

Assessment System que buscar medir el desarrollo y avance de los niños y niñas desde el nacimiento hasta el 3er grado. El proyecto ha comenzado con el diseño del MKEA liderado por el DEEC en colaboración con el DOE. Se trata de instalar el uso de instrumentos de evaluación formativa (ya presentes en QRIS) en los distritos escolares y medir el desarrollo y aprendizajes de varios dominios durante el año que los niños y niñas asistan al kindergarten, lo que constituiría un elemento de relación adicional entre ambos niveles.

Sistema de seguimiento y evaluaciones nacionales (si es que existen)

Los resultados de los estudiantes de Massachusetts en las pruebas nacionales (como NAEP, *National Assessment of Educational Progress*) se utilizan de manera general y como contexto en las decisiones de política del Departamento de Educación Inicial, pero no existe una vinculación explícita entre esas evaluaciones y el sistema QRIS de Massachusetts.

Sistema de asesoría técnica y acompañamiento a los equipos educativos

El DEEC tiene una unidad de Desarrollo Profesional que ofrece capacitaciones y entrenamientos para los educadores en establecimientos de la primera infancia. Se trata de programas subsidiados, de un costo aproximado de USD \$ 5 dólares la hora para quien se inscribe. Aunque estos programas están disponibles, el alineamiento con MA QRIS es todavía débil. Otros estados han anidado estos programas en los sistemas de aseguramiento, pero ese no ha sido el caso en Massachusetts.

Adicionalmente, para algunos niveles, los estándares exigen que las calificaciones de algunos de los educadores en los establecimientos sean de nivel superior (*college-level*). En este punto aparece como desafío importante el que existen escasas oportunidades de clases en este nivel en idiomas distintos al inglés. Hay una importante proporción de líderes de establecimientos que no manejan el idioma inglés y que, por lo tanto, no están capacitados para asistir a clases universitarias.

Con respecto al sistema de acompañamiento del propio sistema QRIS, resulta interesante mencionar que los especialistas que realizan las visitas del programa, cumplen también la labor de apoyar a los establecimientos en su paso por el sistema de mejora. Al respecto, señala la entrevistada experta del Departamento de Educación Inicial (DEEC): *“Realmente enfatizamos la parte del mejoramiento (Improvement) y no la parte de la clasificación (Rating). [En QRIS] es una “R” muy pequeña y una “I” enorme y si se pudiera, en negritas.”*

Esto se traduce en que el número de visitas a los establecimientos varía de programa en programa, lo que no estaba programado en el diseño original. En aquellos programas que tienen problemas para lograr cumplir con los estándares, ya sea porque han sido demasiado ambiciosos y están postulando a un nivel muy alto o porque realmente no cuentan con las capacidades para cumplirlos, los especialistas del DEEC pueden repetir las visitas varias veces. En ellas aconsejan a los equipos y los ayudan a pedir más apoyo de las agencias de mentores que apoyan la implementación de QRIS. Esto da cuenta de que el sistema de aseguramiento, hasta ahora, se ha adaptado a la realidad de los centros educativos y releva la importancia de los sistemas de apoyo para la implementación de los procesos de mejora.

5. Debates y Lecciones Aprendidas

Al ser un sistema de implementación relativamente reciente (el piloto data de 2010 y el sistema fue lanzado oficialmente en 2011), Massachusetts ofrece importantes lecciones en momentos que Chile se prepara para redefinir sus propios estándares de calidad en primera infancia y crear un modelo de aseguramiento universal de la calidad.

A la luz de los antecedentes que se pudo recolectar y corroborar en las entrevistas, es posible concluir que muchas de las fortalezas y debilidades del caso de Massachusetts tienen que ver con la elaboración de estándares de calidad de manera participativa. La noción de calidad y los estándares en que se operacionaliza surgen de un amplio proceso de consulta e interacción con la comunidad educativa de la primera infancia. En este sentido, Massachusetts optó por la opción de crear un modelo “desde abajo” y no comenzar con un modelo teórico o conceptual pre-determinado.

5.1. Fortalezas y contribuciones del modelo

El modelo QRIS se inserta en una estructura institucional para la primera infancia sólida y coherente, en la que el Departamento de Educación Inicial (DEEC) ha sido el claro líder en el diseño e implementación. El que exista una sola agencia pública encargada tanto del sistema de licenciamiento como del sistema de aseguramiento de la calidad (ubicadas eso sí, bajo unidades distintas) es una ventaja respecto de la situación en otros estados (y países), donde el licenciamiento está a cargo de otro departamento, dificultando la articulación de criterios y metas.

A pesar de que la incorporación al sistema es voluntaria (aunque muchos fondos de financiamiento público exigen participar de él para poder postular), el sistema ha logrado convocar una importante participación de establecimientos. Aproximadamente 2.000 (de un total de aproximadamente 6.500 establecimientos que cuentan con licencia) están activamente incorporados al sistema. Por lo mismo, puede considerarse que el modelo ha otorgado un marco común y coherente sobre la calidad para parte importante del sistema, trazando un camino lógico y consistente para realizar mejoras.

Otra fortaleza del modelo es que está sujeto regularmente a revisiones. Se trata de un modelo de aseguramiento que ha estado sujeto a continuas mejoras. MA QRIS comenzó con un modelo provisorio que fue sometido a una evaluación piloto en 2010 y luego en 2014 se realizaron ajustes a través de un proceso participativo que volvió a recoger las opiniones de la comunidad educativa. Por último, al momento de redacción de este informe se encuentra en etapas finales de redacción un nuevo estudio de validación que busca, entre cosas, medir el impacto de asistir a los establecimientos en QRIS en el logro socioemocional y cognitivo de los niños y niñas, la relación de los estándares con los impactos, y reducir el número de estándares para aliviar la carga administrativa sobre los establecimientos. Este último estudio de validación (cuyos resultados aún no se difunden

públicamente) se da en el contexto de la adjudicación por parte del estado del fondo federal de la iniciativa *Race to the Top Early Learning Challenge*.

Finalmente, resulta interesante destacar la experiencia de construcción del modelo y la estrategia empleada por el DEEC para generar compromiso de parte de la comunidad de la primera infancia. Según relata una experta, el modelo provisorio construido en base a insumos de los establecimientos y otros actores relevantes, tenía 149 criterios. De ellos, sólo 40 contaban con evidencia empírica que fundamentara su inclusión en el modelo. La nueva lista, reducida, fue presentada en un segundo proceso de consulta, pero la comunidad reaccionó negativamente pues al eliminar ciertos criterios de cumplimiento sentían que el equipo consultor no apreciaba toda la complejidad de asegurar:

“Así, en términos del proceso, y aquí es donde creo que el Jefe del Departamento de Educación Inicial fue muy inteligente en la forma en que ella lo planteó: nosotros realizamos el proceso de investigación, que era independiente, y se llegó con un marco y luego tuvimos una serie de foros. Y presentábamos lo que la investigación había demostrado y luego la gente se ponía de pie y decía: 'Mi estándar no está en la lista. Y no voy a firmar esto a menos de que lo vea en la lista'. Por lo que el Jefe del Departamento decidió que las normas debían estar incluidas, ya que algunas personas realmente sintieron que no sería un modelo válido si su problema particular no se reflejaba.” (Experta en Primera Infancia entrevistada).

En consecuencia, se reincorporaron 39 criterios y con eso se llegó a la lista actual de 79. Estratégicamente, los criterios llevaban un símbolo que indicaba si su inclusión estaba respaldada en la evidencia o bien, se trataba de un estándar valorado por la comunidad. Esta estrategia permitió generar un elevado nivel de compromiso por parte de la comunidad con el sistema de aseguramiento y ha facilitado nuevas revisiones. Se trata de un modelo acordado y que la comunidad siente como propio.

5.2. Debates, puntos críticos y desafíos del modelo

El sistema QRIS de Massachusetts enfrenta algunos desafíos externos, recurrentes en el sector de la primera infancia. Por un lado, el financiamiento para las políticas del sector son inestables e insuficientes. En el caso del QRIS, existe la legítima preocupación por el financiamiento una vez que los fondos federales que lo financian en la actualidad se acaben. Por otro lado, el nivel de calificaciones de los educadores es bajo y las remuneraciones poco atractivas. Estos aspectos son de difícil solución a corto plazo y requieren inversión decidida y estable en el sector.

Otra preocupación expresada tiene que ver con los cambios de prioridades políticas cuando ocurren cambios de administración. El Jefe del Departamento de Educación (Commissioner) es nombrado por el Gobernador de Massachusetts y los equipos suelen cambiar por completo cuando se elige a un nuevo Gobernador. En este sentido, señala una de las entrevistadas, es importante que el sector cuente con organizaciones que aboguen por la

educación y cuidados de la primera infancia, para que exista una presión fuera de la política institucional para mantener ciertas prioridades y programas.

Con respecto al modelo QRIS de Massachusetts, no encontramos cuestionamientos a la conceptualización del modelo. Los nudos críticos que se detallan a continuación tienen que ver con la puesta en marcha e implementación del sistema.

Cantidad de criterios e indicadores y estándares debatidos

Aunque el carácter participativo y consensuado del diseño inicial del modelo es sin duda un aspecto positivo, es necesario evitar que se convierta en un depositario de absolutamente todas las opiniones y particularidades a riesgo de tener un sistema inaplicable por su tamaño. Según la entrevistada del Departamento de Educación Inicial, el modelo actual, con 79 indicadores, es considerado excesivamente complejo y supone una carga administrativa considerable para los establecimientos. Actualmente está en proceso un estudio de validación a partir del cual se propondrá una reducción del número de estándares y la propia comunidad de educación inicial está de acuerdo con eso.

La implementación en otros estados de sistemas QRIS da cuenta de las diferencias en el nivel de detalle con que la información es presentada y aprobada por la comunidad. En el caso de Colorado, por ejemplo, el sistema inicial contemplaba un número reducido de estándares acompañados por instrumentos de medición y puntajes de corte. Sobre esa lista reducida la comunidad pudo ponerse de acuerdo sobre cuestiones generales. En Massachusetts, el proceso de construcción y posterior implementación tiende, en cambio, a quedarse ‘atascado’ en discusiones sobre detalles del modelo que impiden centrarse en aspectos más sustantivos de la mejora educativa⁴⁵. La recomendación entonces es lograr un equilibrio entre el número de indicadores presentes y la inclusión de las perspectivas de la comunidad para lograr compromiso y legitimidad del modelo.

Modelo de clasificación en niveles de calidad por “bloques”

Un debate importante se da en torno al diseño de clasificación en base a niveles de calidad: Massachusetts optó por un modelo de “bloques” (*block system*) en el que los establecimientos deben cumplir con la totalidad de los estándares de un nivel para poder pasar al siguiente⁴⁶. Esto significa que todos los programas con licencia al día deben postular necesariamente al nivel 2 de calidad, el sistema MA QRIS no permite postular al nivel 3 sin haber acreditado antes el 2.

⁴⁵ Al respecto, la experta del equipo que realizó el estudio piloto del MA QRIS recuerda que un punto intenso y que tomó mucho tiempo resolver fue el de la ubicación (uno en cada sala, uno en cada piso, etc) y número de lavamanos que debía tener cada establecimiento.

⁴⁶ En general los sistemas QRIS optan entre dos modelos de clasificación en niveles. El “de bloques” que utiliza Massachusetts o el “de puntos” (que se utiliza por ejemplo en Colorado). En el modelo de clasificación según puntaje, los puntos son ganados para cada uno de los estándares definidos y luego son consolidados en un puntaje final, entonces, cada uno de los niveles representa un rango de posibles combinaciones de puntos. Es posible, entonces, ubicarse en un nivel teniendo un cumplimiento parcial en algunos indicadores.

El debate ha surgido porque algunos establecimientos deben cumplir con exigentes criterios de calidad para recibir ciertos fondos. Éste es el caso de los centros que participan en el programa Head Start, Early Head Start, Universal Prekindergarten (UPK), entre otros. Estos establecimientos han presionado para ser reconocidos automáticamente en niveles más altos de calidad por el solo hecho de estar adheridos a esos programas. Hasta el momento, la clasificación por bloques de cumplimiento se mantiene sin excepciones.

Alineación con requerimientos de programas de financiamiento

Relacionado con el punto anterior, se ha hecho evidente que los requisitos del sistema de aseguramiento QRIS se traslapan con los requerimientos de programas de subvenciones como los mencionados más arriba. Esto implica una considerable carga administrativa para los establecimientos y es considerado muy ineficiente pues significa en ocasiones una duplicación del trabajo.

(...) los requisitos dependen y cambian según el esquema de financiamiento. Por ejemplo Head Start tiene un sistema de monitoreo y otro tipo de acreditaciones también. Estamos viendo que algunos establecimientos han decidido no mantener esas acreditaciones porque es demasiada burocracia. Y QRIS es otro requisito más. Puede ocurrir además, que en un establecimiento tengas una sala en UPK, otra en Head Start y otra con la subvención Childcare Development. Así tienes que adherir a tres diferentes modelos de estándares, además del QRIS. (Experta en primera infancia entrevistada).

Algunos estados han intentado aminorar la duplicación de certificaciones y requisitos entre los sistemas de aseguramiento y los de financiamiento ofreciendo en el QRIS un camino alternativo para la certificación. En Illinois por ejemplo, si el establecimiento pertenece a Head Start no debe presentar todos los requisitos exigidos en el QRIS de ese estado, pues estar en Head Start le permite adscribirse al sistema por una vía alternativa. En Massachusetts algunos criterios se pueden cumplir mostrando la certificación de Head Start, pero estas “convalidaciones” son insuficientes y, de todas formas, los demás instrumentos de cumplimiento (Escala de Medición de Ambientes) deben aplicarse en su totalidad.

Puntos críticos de la puesta en marcha e implementación

En Massachusetts, si bien hubo una implementación piloto, cuando se lanzó el sistema se abrió inmediatamente para todos los establecimientos por lo que hubo miles de postulaciones en un lapso muy corto de tiempo. El Departamento de Educación Inicial (DEEC) no contaba con la cantidad adecuada de personal para procesar todas las postulaciones y en retrospectiva, a juicio de la experta del DEEC, se piensa que un comienzo incremental habría sido más adecuado.

Adicionalmente, tampoco estaban listos algunos protocolos importantes que se requerían para el proceso. Sobre la marcha se hizo evidente la necesidad de contar con guías y material de apoyo para los establecimientos bastante detalladas y protocolos para las visitas técnicas y observaciones. La falta de personal y la falta de material adecuado para la

implementación provocó mucha frustración en el terreno, tanto para los especialistas del DEEC como para los establecimientos.

En relación con la implementación actual, el sistema QRIS de Massachusetts genera quejas de parte de los establecimientos en relación con la cantidad de trabajo administrativo que demanda, que se suma a una plataforma de postulaciones en línea que funciona muy mal (y que se está intentando mejorar). En el corto plazo además, el DEEC deberá hacer públicos los reportes de licenciamiento y las clasificaciones del QRIS, lo que supone otro desafío operacional importante.

6. Síntesis

Dimensión	Modelo SAC por país
Concepto de calidad de la educación	No existe una definición explícita de calidad para el sistema educacional y el nivel inicial en particular. La calidad se entiende como la preparación para la escuela: una meta oficial explícita es que los niños y niñas participen de programas seguros y de alta calidad que los preparen para la entrada al sistema formal de educación (Kindergarten-12 años).
Estándares de oportunidades de aprendizaje	- Tipo/Estilo: Para cada estándar (5) se definen una serie de criterios e indicadores, medibles y observables y para los cuales es requerido presentar documentación que certifique que el criterio se ha alcanzado en uno de los 3 niveles de calidad a los que es posible optar. - Nombrar dimensiones: Currículum y Aprendizaje; Entornos Seguros y Saludables; Calificaciones de los Educadores y Trabajadores y Desarrollo Profesional; Compromiso e Involucramiento de la Familia; y Comunidad; Liderazgo, Gestión y Administración. - Nº de indicadores: 79 (centros educacionales y escuelas); 57 (casas particulares y after schools)
Sistemas de aseguramiento de la calidad	- Enfoque: mejora continua e información parental - Componentes: - Autoevaluación: Sí, en base a instrumentos estandarizados. - Plan de Mejora: Sí. - Evaluación externa: Sí, a cargo del DEEC (nivel 3) o un observador externo calificado en escalas de medición (nivel 4). Se trata de una visita de aproximadamente una jornada cada 2 a 4 años dependiendo de la frecuencia con que el programa se reevalúe (ECERS, ITERS, FCCERS, Arnett-CIS o CLASS). - Uso y consecuencias de los resultados: programa obtiene nivel de calidad 2, 3, o 4 (el nivel 1 corresponde a la obtención de la licencia para operar)

Debates y lecciones aprendidas	-Contribuciones/logros del modelo: Otorga un marco común y metas compartidas en relación con la calidad para la primera infancia. Importante participación a pesar de ser voluntario. Sujeto a revisiones y mejoras. Se observa un alto grado de consistencia entre el modelo y otros aspectos del sistema de la primera infancia. Modelo legitimado por la comunidad genera fuerte compromiso. - Puntos críticos y desafíos: El proceso de postulación es arduo y la cantidad de criterios para cumplir estándares demasiado grande, implica sobrecarga de trabajo administrativo para establecimientos. No hay alineación con requisitos de esquemas de subvenciones.

7. Fuentes

- Balonon-Rosen, P. (2016). Massachusetts Education Again Ranks No. 1 Nationally. Recuperado 16 de agosto de 2016, a partir de <http://learninglab.legacy.wbur.org/2016/01/07/massachusetts-education-again-ranks-no-1-nationally/>
- Bennett, J., & Tayler, C. P. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris.
- BTWIC. (2016). Statistics on Early Education in Massachusetts. Recuperado 17 de agosto de 2016, a partir de <http://www.btwic.org/about-early-ed-in-ma/>
- ChildCare Aware of America. (2014). *Child Care in America: 2014 State Fact Sheets*. Recuperado a partir de http://www.ks.childcareaware.org/wp-content/uploads/2014/09/2014-Child-Care-in-America_State-Fact-Sheets.pdf
- DEEC. (s. f.). *La selección del programa de cuidado de niños*.
- DEEC. (2010). *Massachusetts Early Learning Guidelines for Infants and Toddlers*. Recuperado a partir de http://www.eec.state.ma.us/docs1/curriculum/20110519_infant_toddler_early_learning_guidelines.pdf
- DEEC. (2011a). Completing a QRIS Application & Self-Assessment and Submitting Materials for QRIS Review and Verification. Guía.
- DEEC. (2011b). *Directrices de Educación Temprana en Massachusetts para Bebés y Preescolares*. Recuperado a partir de [file:///Users/Soledad/Dropbox/PEGA/Estudio Estándares/1-Massachusetts/Curriculum/201106-infant-toddler-early-learning-guidelines-span.pdf](file:///Users/Soledad/Dropbox/PEGA/Estudio%20Est%C3%A1ndares/1-Massachusetts/Curriculum/201106-infant-toddler-early-learning-guidelines-span.pdf)
- DEEC. (2012). *Massachusetts Department of Early Education and Care Annual Legislative Report FY 2012*.
- DEEC. (2013). *Annual Legislative Report FY 2014. Legislative Reports*. <http://doi.org/10.1177/03058298840130021001>
- DEEC. (2014). *Early Education and Care Strategic Plan 2014-2019*.
- DEEC. (2015). Plan de Mejora de Calidad Continuo (CQIP) - Programas en Guarderías y Escuelas. Recurso para centros de educación inicial MA QRIS. Recuperado a partir de

<http://www.mass.gov/edu/birth-grade-12/early-education-and-care/qris/qris-toolbox-for-center-based-school-based-programs.html>

DEEC. (2016a). Center and School Based Early Education and Care Programs. Recuperado a partir de <http://www.mass.gov/edu/birth-grade-12/early-education-and-care/find-early-education-and-care-programs/types-of-early-education-and-care-programs-and-tips-for-parents-on-selecting-a-quality-program/choosing-center-school-programs.html>

DEEC. (2016b). QRIS Family Childcare Standards Guidance. Massachusetts Department of Early Education and Care.

DEEC. (2016c). Quality Rating and Improvement System (QRIS). Recuperado 9 de agosto de 2016, a partir de <http://www.mass.gov/edu/birth-grade-12/early-education-and-care/provider-and-program-administration/quality-rating-and-improvement-system-qris.html>

DEEC. (2016d). The Development of the Massachusetts QRIS. Recuperado 10 de agosto de 2016, a partir de <http://www.mass.gov/edu/birth-grade-12/early-education-and-care/qris/the-development-of-the-massachusetts-qris.html>

Isaacs, J. B., Katz, M., Minton, S., & Michie, M. (2015). *Review of Child Care Needs of Eligible Families in Massachusetts*. Urban Institute. Recuperado a partir de <http://www.urban.org/sites/default/files/alfresco/publication-pdfs/2000160-review-of-child-care-needs.pdf>

Massachusetts Department of Education. (2003). *Guidelines to Preschool Learning Experiences*. Recuperado a partir de http://www.eec.state.ma.us/docs1/curriculum/20030401_preschool_early_learning_guidelines.pdf

Mitchell, A. (2005). *Stair Steps to Quality: A Guide for States and Communities Developing Quality Rating Systems for Early Care and Education*.

National Center on Early Childhood Quality Assurance. (2016). About QRIS - Quality Rating and Improvement System Resource Guide. Recuperado 10 de agosto de 2016, a partir de <https://qrisguide.acf.hhs.gov/index.cfm?do=qrisabout>

OECD. (2015a). *Education at a Glance 2015*. Paris. Recuperado a partir de http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015_eag-2015-en

OECD. (2015b). *Starting Strong IV Monitoring Quality in Early Childhood and Care*. Paris. Recuperado a partir de <http://www.oecd.org/publications/starting-strong-iv-9789264233515-en.htm>

QRIS Compendium. (2016). View QRIS Compendium Profiles by State - Massachusetts. Recuperado 17 de agosto de 2016, a partir de <http://qriscompendium.org/view-state-profiles>

Schaak, D., Tarrant, K., Boller, K., & Tout, K. (2012). Quality Rating and Improvement Systems Frameworks for Early Care and Education Systems Change. En S. L. Kagan & K. Kauerz (Eds.), *Early Childhood Systems: transforming early learning*. New York: Teachers College Press.

Schilder, D., Young, J., Anastasopoulos, L., Kimura, S., & Rivera, B. (2011). *Massachusetts Quality Rating and Improvement System Provisional Standards Study: Final Report*. Boston, MA: Massachusetts Department of Early Education and Care. Recuperado a partir de http://www.eec.state.ma.us/docs1/qris/20110307_ma_qris_provisional_study_final_rpt.

pdf

Weber, T. L. (2014). *State of Early Education in Massachusetts. Presentation to the Board of EEC* October 14, 2014. Recuperado a partir de <http://www.mass.gov/edu/docs/eec/commissioner/state-of-early-education-mass.pdf>

Entrevistas

Nombre	Cargo	Fecha entrevista	Contacto
Diane Schilder	Investigadora Principal, Education Development Center (EDC).	12 de Septiembre 2016	gwen.alexander@state.ma.us
Gwen Alexander	Encargada de la Unidad de Apoyo para la Calidad, Departamento de Educación Inicial (<i>Associate Commissioner for Program Quality Supports, DEEC</i>)	30 de agosto 2016	gwen.alexander@state.ma.us

Nueva Zelanda : “Promoviendo la auto-evaluación y la diversidad”

El sistema de educación inicial de Nueva Zelanda está centrado en la comunidad, la cultura y el lenguaje. Si bien no se especifica en ningún documento una definición o concepto de lo que el sistema neozelandés entiende por calidad para este nivel, existen regulaciones para asegurar ciertos mínimos de calidad estructural y de procesos, donde los centros de educación inicial deben cumplir con una serie de requerimientos para luego poder obtener una licencia y poder funcionar. Estos requerimientos mínimos de calidad son sobre el currículum, salud y seguridad, instalaciones y mobiliario, sistema de provisión, administración, y gestión.

A diferencia de otros países, la visión de calidad en Nueva Zelanda considera los valores culturales y el idioma como aspectos centrales de este. El foco de la calidad está puesto en el currículum. La forma en como cada proveedor implementa este marco curricular depende de cada uno de los grupos de interés que participan en estos programas, por lo que la calidad varía de acuerdo a los grupos de interés que participan y es algo que va evolucionando constantemente. Nueva Zelanda tampoco cuenta con Estándares de calidad, pero sí cuenta con principios que están en el centro del currículum y al mismo tiempo con 5 dimensiones que contienen metas y resultados esperados en los niños y niñas que se podrían entender como Estándares. Estas dimensiones son: Bienestar; Pertenencia; Contribución; Comunicación y Exporación.

El sistema de aseguramiento de la calidad busca asegurar la capacidad que tiene cada centro en promover aprendizajes positivos que contribuyan a mejorar el bienestar y el aprendizaje de los niños. El aseguramiento de la calidad comienza desde la creación y entrega de la licencia a cada uno de los diferentes programas que proveen educación inicial. Todos los centros son supervisados cada año para ver si cumplen con los estándares mínimos de esta licencia. La institución responsable de velar por la supervisión de los centros es la Education Review Office (ERO). Los componentes centrales de la supervisión son la auto-evaluación de los centros o evaluación interna, una evaluación externa o visita desde la ERO y luego se escribe un Reporte de cada uno de los centros, el cual es público. La evaluación externa es proporcional a la calidad y cantidad de las autoevaluaciones de los centros. Los centros con capacidad limitada de auto-evaluación la evaluación externa es mayor mientras, que la evaluación externa es menor si se provee un servicio de calidad sostenido en el tiempo y de mejoramiento continuo. Los aspectos centrales que se monitorean son: el desarrollo infantil o los resultados de los niños; la implementación del currículum o consistencia con el marco curricular; la calidad de los servicios y la calidad del equipo técnico-pedagógico. Los centros que cuentan con buenos resultados se evalúan en promedio cada 3 años, mientras que los que tienen bajos resultados, la evaluación es anual.

Entre las principales aspectos positivos, se rescata la importancia de tener un plan estratégico, coordinado e integrado en el marco político. La calidad considera tanto aspectos de procesos como de estructura y la implementación de un sistema de evaluación y monitoreo continuo que se centra en la autoevaluación y en la mejora de los procesos

internos de cada servicio. Asimismo se reconoce el perfeccionamiento docente como algo fundamental. No obstante los logros, todavía quedan aspectos por mejorar, entre ellos las facultades de la ERO para sancionar a los centros que cuentan con baja calidad, los pocos incentivos que genera el Estado para mejorar los estándares mínimos que tienen todos los centros, dejando esto a merced del Mercado y generando desigualdades en el acceso.

1. Sistema de Educación Parvularia

1.1. Caracterización del país

Nueva Zelanda tiene una población de 4,3 millones de habitantes, los que se distribuyen en dos islas: la Isla del Norte, donde habita el 76% de la población, mientras que en la Isla del Sur habita solo el 24% de ella. Nueva Zelanda es reconocida por poseer una herencia bicultural maorí e inglesa. Por esto, tanto el inglés como el maorí son los idiomas reconocidos y oficiales en el país.

La situación económica de Nueva Zelanda ha tenido bastantes cambios en las últimas décadas. Si bien se vio bastante beneficiada por el crecimiento económico mundial de la década pasada, también se ha visto afectada en los últimos años por la crisis económica y financiera en el resto del mundo. En términos de organización política, Nueva Zelanda es una monarquía constitucional con un gobierno parlamentario. La Reina Isabel tiene el título de Reina de Nueva Zelanda, sus funciones y poderes están regulados por la constitución. Un documento muy relevante a nivel político que influyó en los acuerdos gubernamentales es el Tratado de Waitangi, firmado en 1840 por la Corona británica y los Jefes Maorís. Dicho documento, establece las obligaciones de la Corona y de los Maorí, las cuales han sido reafirmadas durante los últimos 20 años. Parte de estos compromisos se reflejan en el campo educativo, donde se provee educación maorí y se desarrollan modelos pedagógicos que fomentan y apoyan esta cultura y lenguaje (Anning, et al., 2008).

El sistema educacional del país está dividido en tres niveles: la educación inicial, la educación primaria y la educación secundaria. La educación primaria, está orientada a niños y niñas de los 5 a los 13 años, aunque es obligatoria solo a partir de los 6. Este nivel tiene una duración de 8 años y es ofrecido en la mayoría de las escuelas de primaria o en las escuelas intermedias separadas. La educación secundaria, por su parte, recibe a niños y niñas de los 13 a los 18 años, existiendo escuelas con distintas modalidades de cobertura. Las escuelas secundarias entregan un currículum integrado y no distinguen entre los programas académicos y los técnicos profesionales. Sin embargo, los estudiantes de los últimos niveles educativos (niveles 11 al 13) pueden elegir sus cursos de una oferta variada que incluye cursos de educación técnica profesional (OECD, 2015).

1.2. Caracterización del sistema de educación parvularia

Políticas relevantes y últimas reformas

La educación inicial en Nueva Zelanda está principalmente centrada en la comunidad y atiende a niños desde que nacen hasta la entrada a la escuela, lo que generalmente ocurre a los 5 años. En general, existen pocos vínculos entre la educación primaria y la educación inicial, ya que ambos niveles tienen currículos, cualificaciones e historias distintas y separadas (Anning et al., 2008).

La historia del sistema de educación inicial en Nueva Zelanda ha estado marcada por importantes transformaciones durante las últimas décadas. A finales de los ochentas, la educación inicial se traspasó desde el Departamento de Bienestar Social al Departamento de Educación. Durante los noventas, se produjo un aumento de la profesionalización, asociado a la implementación de un currículo para el nivel pre-escolar y el crecimiento de la investigación académica en este ámbito (Mutch, 2004). A inicios del presente siglo, el gobierno centró sus esfuerzos en apoyar una política educativa que estuviera centrada en la calidad de la educación inicial. Uno de los documentos que sintetizó esta perspectiva fue el Plan Estratégico para la Primera Infancia "*Pathways to the future: Nga huarahi aratiki*", que estableció tres principales metas y estrategias para este sector: (i) aumentar la participación en servicios de calidad; (ii) mejorar la calidad de los servicios y; (iii) promover relaciones colaborativas entre la comunidad. Entre otras, las políticas asociadas a estas metas fueron: mejorar los requerimientos mínimos en las cualificaciones de los educadores; la implementación de un registro de profesores; la provisión de 20 horas gratis en algún servicio de educación inicial; la provisión de financiamiento igualitario y; el establecimiento de Centros de Innovación para esta área (MoE, 2002).

Entre las últimas reformas o políticas que se han llevado a cabo en Nueva Zelanda, se encuentran las realizadas el año 2010, cuando se anunció junto con el presupuesto del gobierno el Programa de Participación en Educación Inicial (*Participation Programme*). El objetivo de este programa fue aumentar en 3.500 niños y niñas la participación en servicios de educación inicial de calidad para el año 2014, priorizando a aquellos pertenecientes a comunidades que tienen baja participación en estos servicios, específicamente, a los niños y niñas de origen Maori y Pasifika y de sectores más vulnerables de la población (MoE, sitio web).

Para ello, se tomaron distintas acciones. Por una parte, se desarrolló el programa *Involucramiento de Familias Prioritarias (Engaging Priority Families - EPF)*, Esta acción implicó generar programas de apoyo intensivo para los niños y niñas de 3 y 4 años de edad y sus familias, al momento de inscribirse en programas de educación inicial, mientras participan regularmente, apoyar el aprendizaje en casa y una transición exitosa a la escuela. También se desarrollaron acciones de *Apoyo para los Playgroups (Supported Playgroups - SP)*, lo que implicó que se desarrollaran playgroups certificados que contarán con apoyo regular de un educador en áreas con baja participación. En tercer término, se desarrollaron *Servicios de Cuidado flexibles y Sensibles en los Hogares (Flexible and Responsive Home-based services - FRHB)*, que buscaron expandir los servicios existentes de la comunidad en educación inicial en hogares tanto como servicios de cuidado informal con licencias y certificados. En cuarto lugar, se desarrollaron acciones de *Identidad, Idioma, Cultura e*

involucramiento comunitario (Identity, Language, Culture and Community Engagement - ILCCE), que proporcionaron apoyo profesional a los grupos que entregan educación inicial y que tienen cupos disponibles pero que no son receptivos a su comunidad en su identidad, lenguaje y cultura. En quinto término, se desarrolló el *Programa Intensivo de Participación Comunitaria (Intensive Community Participation Programme - ICPP)*, que fueron concebidos como programas vecinales que buscan responder a las razones de por qué los niños y niñas no están participando de un programa de educación inicial. Finalmente, se entregó una *Asistencia Específica para la Participación (Targeted Assistance for Participation - TAP)*, que consistió en becas, incentivos y oportunidades que ayuden a establecer nuevos servicios de educación inicial y cupos, en los lugares donde se está necesitando (Education Counts, 2013).

Oferta de educación inicial

En la actualidad, las licencias y servicios para la primera infancia están bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación. Estos servicios incluyen distintos tipos de centros educativos, como los jardines de infancia, *play-centres* (cooperativas de padres), centros de cuidado de niños y niñas, centros de inmersión maorí, playgroups, Centros de Cuidado Familiar del Pacífico y los *Correspondence School* (servicios para aquellos niños y niñas con acceso limitado a educación inicial). El Ministerio de Educación, a pesar de estar a cargo de las políticas que se implementan en este nivel, no provee ni administra dichos servicios. En términos de la dirección de los centros educativos, es posible distinguir dos tipos de centros: por un lado, los centros dirigidos por una educadora (Teacher-led centres) y por otra, los dirigidos por los padres (parents-led).

Los centros dirigidos por una educadora son aquellos donde a lo menos el 50% de los adultos que están a cargo de los niños y niñas están calificados y certificados como educadoras iniciales y cuentan con una licencia entregada por el Ministerio de Educación. Dentro de los centros dirigidos por una educadora se encuentran cuatro tipos: i) Kindergartens; ii) Centros de Educación y Cuidado (*Education and Care Services*); iii) Centros de Educación y Cuidado en un Hogar (*Home-based Education and Care Centre*) y; iv) Te Kura (*Correspondence School*) (Legislation, 1989).

Por una parte, los kindergartens atienden principalmente a niños y niñas entre 2 a 5 años en jornada de mañana o de tarde. Estos centros ofrecen jornada completa o jornadas parciales, así como también existen programas que tiene a niños de diferentes edades integrados en una sesión. Son dirigidos y administrados por la Asociación de Kindergartens, la cual tiene una licencia entregada por el Ministerio de Educación donde cuentan con un 100% de educadoras certificadas y licenciadas. Por otra parte, los Centros de Educación y Cuidado reciben a niños y niñas desde que nacen hasta que entran a la escuela. Al igual que en los kindergartens, estos pueden asistir a jornada completa o a jornadas más flexibles. Estos centros pueden ser privados, operados por un grupo comunitario u operados por una organización para empleados con niños y niñas pequeños. Además, los programas de estos centros pueden estar organizados de acuerdo a alguna cultura o idioma o estar predeterminado por alguna creencia, filosofía o metodología particular (por ejemplo,

Montessori o Rudolph Steiner). En tercer término, los Centros de Educación y Cuidado en un Hogar reciben a niños y niñas desde que nacen hasta los 5 años. En estos centros se ofrecen sesiones en grupos con hasta 4 niños y niñas en la casa de uno de estos o en la casa de la educadora. Cada educadora debe pertenecer a algún servicio de cuidado en el hogar, el cual provee apoyo a través de un coordinador que está cualificado y certificado como educador inicial. Finalmente, los Te Kura son programas que ofrecen servicios para niños de entre 3 a 5 años y que no pueden acceder a un servicio de educación inicial o kohanga reo. Los educadores de estos programas (*Te Kura ECE Educators*) apoyan a los padres, a los *whānau* y a los cuidadores principales para que los niños y niñas alcancen sus necesidades de aprendizajes.

A diferencia de los centros dirigidos por una educadora, los centros dirigidos por padres y/o cuidadores son aquellos donde estos actores están involucrados en el cuidado y educación de los niños y niñas y reconocen esto como algo fundamental. En estos casos, tanto las familias como el *whānau* tienen la oportunidad de aprender más sobre la parentalidad, el desarrollo social y las redes sociales de la comunidad y construir una mayor confianza, así como liderar la educación y el cuidado de sus hijos. Existen tres principales tipos de centros de esta modalidad: i) los Play Centres; ii) los Te Kohanga Reo y; iii) los Playgroups.

Los Play Centres son centros que atienden niños y niñas desde que nacen hasta que entran a la escuela. Están dirigidos por cooperativas de padres y se organizan en torno a una asociación regional que es dirigida por la Federación de Nueva Zelanda de Playcentres. Por otra parte, los Te Kohanga Reo son centros que cuentan con el Maorí como lenguaje de aprendizaje y ofrecen un servicio que permite una inmersión en el ambiente Maorí. En este tipo de centros, los niños y niñas pueden asistir desde que nacen hasta que estén en edad de entrar a la escuela. Finalmente, los Playgroups son centros de la comunidad dirigidos por padres o *whānau* voluntarios. La jornada regular en estos centros es de máximo 4 horas por día, y pueden establecerse entre una a cinco sesiones a la semana. Para tener un Playgroup, al menos la mitad de los niños y niñas debe tener a alguno de sus padres o cuidadores principales con él. Los Playgroups no cuentan con licencia del Ministerio de Educación, sin embargo deben estar certificados si desean recibir financiamiento del Estado.

Financiamiento

Cualquier servicio de educación inicial deben tener una licencia (de acuerdo a las Regulaciones de Educación del año 2008) para acceder al financiamiento estatal. Respecto del monto del financiamiento, este depende del tipo de servicio. Así, el financiamiento dependerá del número de adultos empleados en el centro y sus cualificaciones; el tiempo que el niño o la niña está ahí; las instalaciones y servicios ofrecidos, (por ejemplo, si proveen comidas, colaciones y otros elementos). Los Playgroups no reciben el mismo nivel de financiamiento como los centros de educación inicial que cuentan con su licencia. Ellos cuentan con certificados que establecen los estándares para el currículo, los coeficientes técnicos, las instalaciones, los protocolos de salud y seguridad, la administración y a partir

de esto son financiados. Para el resto de los programas existen cuatro formas de financiamiento (MoE, sitio web).

Una primera forma de financiamiento es el subsidio a la educación inicial. Esta es la principal manera en que el gobierno financia los servicios que entregan educación inicial y que cuentan con una licencia. Este subsidio busca financiar los costos operativos de los servicios de cuidado infantil mediante el pago de una parte de cada hora que cada niño o niña pasa en el centro o programa, hasta un máximo de seis horas por niño o niña por cada día. Un segundo mecanismo de financiamiento es el de 20 horas de Educación Inicial. Este subsidio es mayor al subsidio anterior, ya que subsidia a los niños y niñas de entre 3 y 5 años en un máximo de 6 horas por niño o niña al día, con un máximo de 20 horas a la semana. Para ser financiados por esta modalidad, los centros deben estar abiertos al menos por 2,5 horas a la semana. Un tercer mecanismo de financiación se conoce como el financiamiento equitativo. Este tipo de financiamiento proporciona recursos adicionales a las comunidades seleccionadas para ayudar el acceso a la educación de la primera infancia. Está disponible en todos los servicios educativos que cuenten con una licencia y que además cumplan ciertos criterios de vulnerabilidad. Para ser elegible se debe contar con las siguientes características: provenir de una comunidad de nivel socioeconómico bajo; necesidades especiales y no ser de habla inglesa; lengua y cultura no inglesa; o estar en una situación de aislamiento social. Finalmente, existe un mecanismo de financiamiento conocido como Tope Anual para Servicios Aislados (ATIS). Este es un financiamiento complementario para servicios aislados y es un ingreso para los pequeños servicios de cuidado infantil en zonas aisladas. El ATIS está separado del componente de aislamiento de la equidad de financiación. Los servicios privados y comunitarios que cuentan con una licencia con un índice de aislamiento de 1.65 o mayor y reciben menos de 20.000 por año en (i) subvención de educación inicial, (ii) 20 horas de educación inicial y (iii) equidad de financiamiento; son elegibles para recibir el ATIS. El ATIS se calcula anualmente de forma retroactiva.

Además de las cuatro formas de financiamiento explicadas anteriormente, se les puede solicitar a los padres o familias tres tipos de pagos: una cuota mensual, una donación y algún recargo opcional. Una cuota mensual es un pago que requiere como condición la inscripción y se puede obligar a su cumplimiento. Los padres pueden pagar por el resto de tiempo que está su hijo en el programa elegido, si sobrepasan las 20 horas máximas a la semana, cumplimiento las 6 horas máximas por día. Al contrario, la donación es un pago voluntario. No existe ninguna obligación de pagar o no existe ningún tipo de aplicación para el pago. Los servicios pueden solicitar algún tipo de donación. Finalmente, los pagos opcionales son los requerimientos de pago por un propósito más específico. En este caso, los padres deben recibir esta solicitud por escrito y por el mismo medio, señalar el acuerdo y no pueden ser penalizados por no querer pagar este recargo solicitado.

Cobertura

La educación inicial en Nueva Zelanda incluye a niños y niñas desde los 0 a los 6 años de edad. Si bien no es obligatoria, el 95% de los niños y niñas con más de 3 años asisten a ella (OECD, 2015). Los niños menores de un año tienen un porcentaje de participación en algún centro de educación inicial del 16% y asisten en menor medida que el resto de las edades.

Posterior a esta edad empiezan a aumentar las tasas de asistencia, llegando al 44% al año, al 65% a los dos años, más del 90% a los 3 años y casi el 100% a los 4 años. La Tabla 1, que se presenta a continuación, describe los porcentajes de cobertura de los servicios de educación inicial (Education Counts, 2016).

Tabla 1. Cobertura educación inicial

Edad	Porcentaje
Menos de un año	15.8%
1 año	44.2%
2 años	64.5%
3 años	93.1%
4 años	97.1%
Promedio	63.0%

Fuente: ERO (2015)

1.3. Currículo

El curriculum neozelandés se encuentra desarrollado en el documento denominado Te Whariki (MoE, 1996). Fue elaborado por un equipo de la Universidad de Waikato y cuya elaboración fue un proceso que duró 5 años. Este equipo consideró un extensivo proceso de consulta a diversos expertos en la materia y el cual remarcó las principales orientaciones y experiencias que fueran apropiadas al contexto nacional, cultural, para el desarrollo, para el individuo, y apropiadas para el contexto educativo. Asimismo, este proceso le dio especial importancia a la asociación con la comunidad Maorí aunando fuerzas y presentando una propuesta única que reunía las ideas e intereses de toda la comunidad neozelandesa en educación inicial. El contrato fue adjudicado en el año 1991 mientras que el primer borrador salió el año 1993 bajo el nombre de *“The Whariki: Draft Guidelines for Developmentally Appropriate Programmes in Early Childhood Services”* (Mutch, 2004). La versión final fue lanzada el año 1996.

El marco curricular de la educación inicial de Nueva Zelanda está basado en que el medio ambiente de aprendizaje de los niños y niñas se extiende más allá de lo inmediato de la casa o de los programas de educación inicial.. De esta manera, toma los elementos del modelo ecológico de Bronfenbrenner y señala que el niño o niña está en el centro (en lo que se denomina el primer nivel) como aprendiz con el medio ambiente inmediato e involucra también elementos de la propia casa del niño o niña, el servicio o establecimiento fuera de su casa y las relaciones entre estos ambientes (segundo nivel), la calidad de las experiencias de los niños y niñas en otros espacios, como el mundo del trabajo, el barrio, los medios de comunicación y las redes sociales informales (tercer nivel) y las creencias y valores que tiene la nación sobre el valor de la educación y cuidado en la primera infancia así como también de los derechos y responsabilidades de los niños y niñas (cuarto nivel) (MoE, 1996). En términos operativos, el Te Whariki se centra en los dos primeros niveles, se tiene claro que los otros son influencias importantes en la calidad de este curriculum.

Existen cuatro principios amplios y esenciales que están al centro del marco curricular de la educación inicial del país: i) el empoderamiento, ii) el desarrollo holístico, iii) la relación entre la familia y la comunidad y, iv) las relaciones con los lugares, las cosas y las personas.

El principio del empoderamiento promueve que todos los servicios de cuidado y educación para la primera infancia ayuden a los niños y niñas y sus familias para desarrollar la autonomía y acceder a los recursos necesarios para que puedan dirigir su propia vida. El principio del desarrollo holístico implica una comprensión del niño o niña como una persona que quiere aprender, ve la tarea como un todo significativo, y ve el todo como algo mayor a la suma de las experiencias individuales. La relación con la familia y la comunidad guarda relación en que el bienestar de los niños y niñas es interdependiente con el bienestar y cultura de distintos grupos, como los adultos en el ámbito de la educación de la primera infancia; los *whānau* o familia extendida, que en la cultura maorí cumple un rol fundamental en la vida de los niños y niñas y; las comunidades locales y los barrios. Finalmente, en el principio de las relaciones con los lugares, las cosas y las personas se enfatiza que los niños y niñas aprenden a través de relaciones de reciprocidad y respuesta con las personas, lugares y cosas. De esta forma, se parte del supuesto de que la interacción ofrece un mundo socialmente rico para que los niños y niñas hagan sentido y entregue oportunidades para que aprendan a probar sus ideas con los adultos y con otros niños.

De estos cuatro aspectos (Empoderamiento, Desarrollo Holístico, Familia y Comunidad y Relaciones) se desprenden cinco pilares o áreas esenciales de aprendizaje y desarrollo que incluyen sus propias metas: el bienestar emocional y físico, el sentido de pertenencia, la oportunidad para contribuir, las habilidades para comunicarse y el interés por explorar y conectarse con el medio ambiente. Asimismo, enfatiza la alianza entre los padres, los educadores y los *whānau*. La implementación del currículum depende de dichos actores, y es un requerimiento legal implementarlo de manera consistente con lo prescrito en este marco (OECD, 2015). No se especifica en los documentos cada cuanto tiempo se actualiza o se revisa el currículum. En entrevista con la experta Carmen Dalli, esta señaló que el currículum empezará un proceso de revisión a partir de octubre de 2016.

Otros aspectos importantes

Nueva Zelanda tiene uno de los coeficientes técnico más bajos por niños y niñas que asisten a jornadas completas. Tienen un promedio de siete niños y niñas por educadora y supera ampliamente el promedio que tienen los países de la OECD. El promedio de educadores hombres está por debajo del promedio de la OECD (OECD, 2016).

2. Concepto de calidad de la educación y estándares de oportunidades de aprendizaje

2.1. Concepto de calidad de la educación

No se especifica en ningún documento una definición o concepto de lo que el sistema neozelandés entiende por calidad en educación inicial. De acuerdo a la OECD (2012), el

sistema de educación inicial en Nueva Zelanda promueve la calidad a través del currículum, documento que debe ser contemplado por los diferentes servicios de educación inicial si quieren obtener una licencia. En este sentido, el currículum es visto como una herramienta que entrega claridad a los equipos de educadoras, ya que permite focalizarse en los aspectos más importantes del desarrollo infantil y responder adecuadamente a las necesidades de los niños y niñas. Adicionalmente, el currículum permite asegurar continuidad en el paso del nivel inicial a la educación primaria e involucrar a los padres y madres al momento de conseguir un buen ambiente de aprendizaje en las casas. También el currículum puede ser visto como un puente entre el equipo técnico de los diferentes programas y los padres, ya que permite compartir información sobre lo que hace el niño o niña en el programa al que asiste.

A diferencia de otros países, la visión de calidad en Nueva Zelanda considera los valores culturales y el idioma como aspectos centrales. Ejemplo de esto es que cada centro de educación inicial está aconsejado en reconocer y considerar la naturaleza de la comunidad en donde se encuentra y está operando y tiene que ajustar sus necesidades acorde a ella. Aunque existe un currículum general, la forma en como cada proveedor implementa este marco depende de cada uno de los grupos de interés que participan en estos programas. La calidad está, de esta forma, culturalmente especificada, por lo que su significado varía de acuerdo a los grupos de interés que participan, por lo que se considera que la calidad es algo que va evolucionando constantemente (Anning, et al., 2008; OECD, 2012).

En este contexto, el currículum de Nueva Zelanda conocido como Te Whariki es considerado como un documento progresista y coherente en las orientaciones y objetivos de la educación inicial (OECD, 2012). El Te Whariki pone al centro de todo a la comunidad, se centra en el bienestar y aprendizaje; asegura contenido apropiado para diferentes grupos etarios dentro de la primera infancia; enfatiza la importancia de tolerar y respetar la diversidad y los valores culturales y, por último; alinea el currículum con la escuela primaria.

2.2. Estándares de calidad

Como se señaló anteriormente, todos los centros que proveen educación inicial deben tener una licencia que busca asegurar ciertos estándares que se encuentran regulados tales como, contratar educadores calificados e implementar un currículum bicultural. La licencia que deben obtener los centros está establecida y regulada en la Acta de Educación de 1989 (Legislation, NZ, 1989), la cual creó un marco legal que define los requerimientos que debe cumplir un centro de educación inicial y cuidado y fue modificada en 2008. Dos documentos forman parte de este marco regulatorio, construyendo de esta manera los estándares de calidad del país: i) *Licensing Criteria for Early Childhood Education and Care Centres 2008* (Criterios para entregar licencias a los Centros de Educación Inicial) y; ii) *Early Childhood Curriculum Framework* (Marco curricular), conocido como Te Whariki (ERO, 2016 sitio web).

Por una parte, en la Acta de Educación modificada el 2008, se establecen los estándares generales que deben cumplir los centros de educación inicial respecto del currículum. Los estándares se organizan en tres grandes aspectos:

1. Planificar, implementar y evaluar un currículum que está diseñado para mejorar el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas: Para realizar esto, los centros deben proveer experiencias de aprendizaje que estén en concordancia con el marco curricular establecido Te Whariki y que respondan a los intereses de aprendizaje, fortalezas y capacidades de los niños y niñas que participan en estos servicios; provean un ambiente de aprendizaje positivo, reflejen un entendimiento del aprendizaje y desarrollo consistente con la investigación, teoría y prácticas de educación actual, fomenten la confianza de los niños y niñas en su propia cultura y desarrolle un entendimiento y respeto por ella y por otras culturas; reconozcan y refleje un lugar único para los Maorí y los tangata whenua y respeten y reconozcan las aspiraciones de los padres, la familia y los *whānau*.

2. Generen las condiciones para asegurar que el servicio entregado colabore con los padres y whānau: Se espera que los centros hagan todos los esfuerzos para que participen estos actores, en relación a tomar decisiones sobre el aprendizaje y desarrollo de dichos niños y niñas.

3. Obtener información y guía de las organizaciones que tienen expertiz en aprendizaje y desarrollo infantil: De esta manera, se busca apoyar el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas matriculados y trabajar efectivamente con padres y cuando sea necesario y apropiado con la familia y whānau.

Por otra parte, en el Te Whariki se aprecian los 5 principios fundamentales anteriormente descritos y que se organizan en cinco dimensiones, los cuales a su vez cuentan con metas y resultados esperados para los niños y niñas de los diferentes tramos etarios. En términos operacionales, el Te Whariki se estructura en 5 dimensiones: i) Bienestar; ii) Pertenencia; iii) Contribución; iv) Comunicación y; v) Exploración. Cada una de estas dimensiones está definida en términos de: i) metas y; ii) resultados esperados que se necesitan para alcanzar estos estándares. La Tabla 2, que se presenta a continuación, describe cada una de las dimensiones, metas y preguntas orientadoras que organizan cada una de las metas.

Tabla 2: Estándares de calidad.

Dimensión	Descripción y resultados esperados de la meta	Pregunta para la reflexión de la meta
Bienestar	Meta 1: Que la salud de los niños y niñas se promueva: Se espera que los niños y niñas aumenten su conocimiento sobre su cuerpo, sus órganos y su funcionamiento; conozcan cómo mantenerse sanos y saludables; reciban	¿De qué manera se han fomentado las habilidades de auto-ayuda como el lavado de mano y la alimentación? ¿Cuán efectivos son estos enfoques? ¿La flexibilidad de las rutinas son suficiente para que los niños y niñas fomenten su propio desarrollo y crecimiento?

	ayuda y habilidades de autocuidado para comer, beber, preparar alimentos, ir al baño, descansar, dormir, asearse y vestirse; tengan actitudes positivas hacia comer, dormir e ir al baño.	
	Meta 2: Que el bienestar emocional de los niños y niñas se nutra: Se espera que los niños y niñas alcancen una creciente capacidad para determinar sus propias acciones y tomar sus propias decisiones; prestar atención, mantener la concentración y estar involucrado en las tareas; tolerar y disfrutar de un grado moderado de cambios, sorpresas, incertidumbre; sentido de que el valor personal y conocimiento de que el valor personal no depende de la conducta o capacidad que se tiene hoy; confianza y capacidad para expresar sus necesidades emocionales.	¿Qué es lo que hacen los adultos cuando un niño está angustiado e inquieto? ¿Cómo está organizada la prestación de cuidados primarios cuando uno de los adultos está ausente? ¿Cómo se establecieron estrechas relaciones emocionales con los niños? ¿Cómo están organizados los horarios de los adultos para garantizar que cada niño tenga a familiares durante el día? ¿De qué manera los niños y niñas desarrollan su confianza? ¿Cómo funciona el programa de dar verdaderas oportunidades para que los niños toman decisiones y desarrollen su independencia?
	Meta 3: Los niños experimentan un entorno en el que se mantienen a salvo de daños. Se espera que los niños aumenten el conocimiento acerca de cómo mantenerse a salvo de cualquier daño; su confianza de que pueden participar y asumir riesgos sin temor a sufrir daños; la capacidad y la confianza para expresar sus miedos abiertamente; su confianza en que sus miedos se tomarán en serio; su sentido de responsabilidad por su propio bienestar y el de los demás; su sentido de la responsabilidad de proteger a los demás de daños y de cualquier abuso físico y emocional; su respeto a las normas de hacer daño a los demás y al medio ambiente.	¿Cuáles son los procedimientos para asegurar que el ambiente sea seguro y limpio? y ¿qué tan bien logran este objetivo con los procedimientos? ¿Qué tipos de simulacros de emergencia están en el programa, con qué frecuencia se revisan, y cuán adecuados son? ¿Cómo se ayuda a los niños a entender y evitar los peligros, y cuán efectivos son estos enfoques? ¿De qué manera el programa proporciona una discusión positiva de las normas y la seguridad? ¿De qué manera el programa tiende a minimizar la posibilidad de abuso de menores en el centro o en el hogar, y cuáles son los procedimientos para hacer frente a los problemas de daño o abuso?
	Meta 1: Conectando, afirmando y extendiendo los vínculos con la familia y el resto del mundo: Se espera que los niños y niñas comprendan los vínculos entre el entorno educativo y el mundo conocido y familiar o a través de la gente, imágenes, objetos, idiomas, sonidos, olores y sabores que son los mismos que en el hogar; conozcan acerca de las características de la zona y de su significado físico y/o espiritual de la comunidad local; sientan interés y placer en el descubrimiento de un mundo desconocido diferente al de la casa; tengan conciencia de las conexiones	¿Qué procedimientos se utilizan para comunicarse con los padres sobre un problema persistente, como morder o no querer comer, y cómo hacer de manera efectiva estos procedimientos para que resuelvan el problema de manera que sea beneficiosa para el niño? ¿De qué manera el medio ambiente y el programa reflejan los valores encarnados en Te Tiriti o Waitangi, y qué impacto tiene esto en los adultos y los niños? ¿De qué manera el personal es capaz de ser un recurso para los padres y viceversa? ¿Qué tipo de oportunidades tienen los niños para ir en excursiones o ser parte de eventos culturales?

Pertenencia	entre los acontecimientos y experiencias dentro y fuera del ámbito educativo.	
	Meta 2: Saber que tienen un lugar: Se espera que los niños y niñas desarrollen una creciente capacidad para desempeñar un papel activo en el desarrollo del programa; habilidades en el cuidado del medio ambiente, tales como la limpieza, jardinería, y ayudar a otros con habilidades de autocuidado; la confianza y la capacidad de expresar sus ideas y ayudar a los demás; un sentimiento de pertenencia, y derecho a pertenecer, en el entorno de la primera infancia; la capacidad de asumir diferentes roles en diferentes contextos.	¿Cómo es el conocimiento que tienen los adultos sobre los niños? ¿Se adoptan disposiciones para el espacio personal y pertenencias personales de los niños y niñas? ¿Son adecuadas para los niños, adultos y el ajuste? ¿Cómo se asegura el programa que todos los niños están recibiendo atención y afecto y que los niños siempre van a encontrar a los familiares adultos que saben acerca de ellos? ¿Cuáles son los procedimientos para las bienvenidas y despedidas individuales y para establecerse en nuevos niños? ¿Qué aspectos del medio ambiente ayudan a los niños a sentir que este es un lugar al que pertenecen?
	Meta 3: Sintiendo cómodos con las rutinas, costumbres y eventos regulares: Se espera que los niños, niñas y sus familias desarrollen una comprensión de las rutinas, costumbres, y eventos regulares del programa educativo; un entendimiento de que estas rutinas, costumbres, y eventos pueden ser diferentes en otros contextos; capacidad para predecir y planificar a partir de los patrones regulares y eventos que conforman el día o la sesión; disfrute e interés en un grado moderado del cambio.	¿Qué tipos de eventos regulares se celebran, y cómo se celebra? ¿Cómo se enteran y hacen uso adultos de las historias, canciones y rimas favoritas de los niños? ¿En qué situaciones los niños pueden tener alguna decisión, y cuando esto no es posible o aceptable? ¿De qué manera las rutinas son utilizadas como experiencias e interacciones positivas de aprendizaje? ¿Cómo es la dotación del personal dispuesto para garantizar las necesidades individuales de los niños durante las rutinas, y cómo se puede mejorar?
	Meta 4: Conociendo los límites de una conducta aceptable: Se espera que los niños y niñas desarrollen la capacidad para discutir y negociar reglas, derechos y equidad; comprender las reglas del programa, de las razones de las mismas y de cuales reglas serán diferentes en otros contextos; logren un entendimiento de que el programa educativo son justos para todos; una comprensión de las consecuencias más allá de los límites de la conducta aceptable; una creciente capacidad para asumir la responsabilidad de sus propias acciones; la capacidad de discrepar y decir una opinión contradictoria con firmeza.	¿De qué manera los niños están protegidos de los efectos del estrés de los adultos? ¿Qué tipos de apoyo y de respaldo están disponibles para que los padres puedan manejar con eficacia a sus hijos? ¿Qué tan bien funcionan estos sistemas de apoyo? ¿Cómo participan los padres en las políticas de gestión y de orientación infantil del programa? ¿Cómo es tratado un comportamiento inaceptable con el fin de que se asegure que los niños no están degradados o su autoestima dañada? ¿Qué "reglas" son necesarias, cuáles son flexibles, cuáles son negociables, y cuán bien logran cumplir su función?
Contribución	Meta 1: Obtener oportunidades equitativas para el aprendizaje: Se espera que los niños y niñas desarrollen una comprensión de sus propios derechos y los de los demás; la capacidad de reconocer las prácticas y	¿Qué hacen los adultos cuando los niños están excluidos por otros, y qué efectos tienen estas acciones de los adultos? ¿Cómo hacen los adultos para enfrentar un lenguaje y una actitud negativa y estereotipada, y qué impacto tiene esto? ¿Cómo son los libros y las

	comportamientos discriminatorios para responder de manera apropiada; algunos conceptos iniciales del valor de apreciar la diversidad y la equidad; la confianza en sí mismos para ponerse de pie frente a ideas sesgadas y comportamientos discriminatorios; juicios positivos sobre su propio sexo y del sexo opuesto; juicios positivos sobre su propio grupo étnico y otros grupos étnicos; confianza de que su entorno familiar es un visto de manera positiva en el centro educativo; respeto por los niños que son diferentes a ellos mismos y facilitar su interacción con ellos.	imágenes seleccionadas? ¿Se asegura que dichos libros e imágenes muestran niños de diferente género, etnia, edad, y habilidad en una gama de diferentes roles? ¿Hay situaciones en las que, por razones de edad o capacidad, un niño no está incluido en algo, y cómo puede ser adaptado a la situación para asegurar la inclusión? ¿De qué manera y qué tan bien está el plan de estudios realmente conectado a las familias y las culturas de los niños? ¿Qué tipo de respuesta no dan los adultos cuando los niños hacen preguntas acerca de las diferencias étnicas, y de qué manera estas respuestas reflejan los principios y las áreas del currículo?
	Meta 2: Se afirman como individuos: Se espera que los niños y niñas desarrollen el sentido de "quiénes son", su lugar en el mundo y las formas en que éstos son valorados; una percepción realista de lo que saben y de lo que pueden y no pueden hacer todavía; una percepción de sí mismos como capaces de adquirir nuevos intereses y capacidades; habilidades e intereses en una gama de dominios (espaciales, visuales, lingüísticos, física, musicales, lógicas o matemáticas, personales y sociales) que se basan en las fortalezas de los niños; conciencia de sus propias fuerza. Meta 3: se animan a aprender con y junto a otros: Se espera que los niños y niñas desarrollen estrategias y habilidades para iniciar, mantener y disfrutar de una relación con otros niños en una variedad de contextos; estrategias para la resolución de conflictos de forma pacífica, y una percepción de que los caminos pacíficos son los mejores; actitudes positivas y constructivas a la competencia; una creciente capacidad para considerar el punto de vista de otros y de empatizar con los demás; sentido de responsabilidad y respeto por las necesidades y el bienestar del grupo; apreciación de las formas en que se pueden hacer contribuciones y al grupo de bienestar; formas de disfrutar el juego en solitario.	¿Con qué frecuencia el personal observa a los niños? ¿De qué manera se llevan a cabo estas observaciones y son compartidas, qué se utiliza para las observaciones? ¿En qué circunstancias es apropiado para las necesidades del grupo tener prioridad sobre los niños? ¿Con qué frecuencia y en qué circunstancias los niños pueden obtener atención individual? ¿De qué manera el programa acomoda las fortalezas, intereses y formas individuales de los niños de hacer las cosas? ¿Qué impacto tiene esto en los niños, y si existen otras maneras en que la individualidad de los niños se podría potenciar? ¿Cómo el programa permite a los niños a atender y apoyar a otros niños, y lo bien qué hacen esto? ¿Qué hacen los niños para aprender mejor el uno del otro, y cómo se facilita este aprendizaje? ¿Cómo puede obtener un niño un turno? ¿En qué medida es importante compartir y en qué medida deben haber suficientes juguetes para prevenir los conflictos? ¿Qué tipo de acontecimientos y actividades hacen que los niños disfruten más como grupo? ¿Hay actividades de resolución de problemas creativos y constructivos que animan a los niños a cooperar apoyar el uno al otro? ¿Qué tan efectivas son estas actividades?
	Meta 1: Desarrollar habilidades de comunicación no verbal para una	¿De qué manera y en qué medida, los adultos son capaces de identificar y aceptar la

Comunicación	variedad de propósitos: Se espera que los niños y niñas desarrollen habilidades adecuada y recíprocas, tales como la toma de turnos y la oferta; formas no verbales de expresión y comunicación de ideas imaginativas; un repertorio cada vez más elaborado del gestos y movimientos corporales, incluyendo maneras de hacer peticiones de manera no verbal y de manera adecuada; una creciente comprensión de los mensajes no verbales; la capacidad de expresar sus sentimientos y emociones en una variedad de formas verbales adecuadas	comunicación no verbal de cada niño o niña? ¿De qué manera los adultos son conscientes de sus propios estilos de comunicación no verbal? ¿De qué manera los niños y niñas se comunican entre sí sin hablar, y qué tan efectivo es esta comunicación no verbal? ¿Cuán eficazmente los adultos leen el idioma del otro a través del cuerpo como una forma de mejorar la comunicación?
	Meta 2: Desarrollar habilidades de comunicación verbal: Se espera que los niños y niñas desarrollen habilidades lingüísticas en el juego y los contextos de resolución de problemas, así como en contextos de lenguaje más estructurados; habilidades de lenguaje para fines cada vez más complejos; expresar sentimientos y actitudes y preguntar a los demás acerca de los sentimientos y actitudes; la negociación, la predicción, la planificación, el razonamiento, adivinanzas, la narración; el lenguaje de la probabilidad, incluyendo palabras como "podría", "no se puede", "siempre", "nunca", y "a veces"; un interés lúdico en sonidos y palabras repetitivas, aspectos del lenguaje tales como el ritmo, la rima y la aliteración, y un disfrute de historias sin sentido y rimas; un conocimiento cada vez mayor de la sintaxis y significado, en al menos una lengua; una apreciación de Te Reo como una lengua viva y relevante; la confianza de que su primer idioma es valorado; la expectativa de que la comunicación verbal será una fuente de placer, confort y diversión y que se puede utilizar para comunicar de manera efectiva las ideas e información y resolver problemas.	¿De qué manera el programa proporciona de uno-a-uno interacción lingüística, especialmente entre un adulto y un niño? ¿De qué manera el maorí está incluido en el programa? ¿En qué medida los adultos incluyen frases del idioma del hogar de los niños cuando se habla con ellos? ¿Qué estrategias utilizan los adultos para extender las conversaciones con los niños, y cuán efectivos son estas estrategias? ¿Qué oportunidades existen para que los niños escuchen cuentos, poemas, cantos y canciones? ¿Qué tan bien éstos se conectan a la cultura del niño? ¿Qué rango de voces adultas oyen los niños? ¿Qué oportunidades existen para la narración oral, y con qué eficazmente se utilizan estas oportunidades? ¿Cómo es el uso de las lenguas comunitarias en el programa?
	Meta 3: Experimentar las historias y símbolos de sus propias y otras culturas: Se espera que los niños y niñas desarrollen un entendimiento de que los símbolos pueden ser "leídos" por otros y que los pensamientos, las experiencias y las ideas pueden ser representados a través de palabras, imágenes, dibujos,	¿En qué medida están los antecedentes culturales de los niños bien representadas en las artes y artesanías, historias y símbolos que aparecen en el entorno del centro educativo? ¿Cuál es el tamaño de los grupos más eficaces para contar y leer historias, y qué factores influyen en esto? ¿Con qué frecuencia se leen en voz alta historias, y hay más oportunidades

	números, sonidos, formas, modelos y fotografías; familiaridad con la impresión y sus usos en las actividades que tienen un significado y propósito para los niños; familiaridad con una selección adecuada de las historias de la literatura y valoradas por las culturas en su comunidad; la expectativa de que las palabras y los números pueden divertir, dar placer, comodidad, iluminar, informar y despertar; familiaridad con los números y sus usos para explorar en las actividades que tienen un significado y propósito para los niños; habilidad en el uso del sistema de conteo y los símbolos y conceptos matemáticos, tales como números, longitud, peso, volumen, forma y patrón, a los efectos significativos y cada vez más complejas.	para que esto suceda? ¿De qué manera y con qué fines, los niños ven cómo las matemáticas se utilizan en la realidad, y cómo influye esto en su interés y habilidad en las matemáticas? ¿En qué medida los niños escuchan y usan ideas y términos matemáticos en su juego con regularidad? ¿Qué oportunidades existen para los niños para observar y trabajar con los adultos en el ajuste con números significativos para los propósitos?
	Meta 4: Descubrir y desarrollar diferentes formas de creatividad y expresión: Se espera que los niños y niñas desarrollen familiaridad con las propiedades y carácter de los materiales y la tecnología utilizada en las artes creativas y expresivas; habilidad y confianza con los procesos del arte y la artesanía; competencias con medios que pueden utilizarse para expresar un estado de ánimo o un sentimiento o para representar información; la capacidad de ser creativo y expresivo a través de una variedad de actividades, como juegos de simulación, la carpintería, la narración, el teatro, y hacer música; confianza para cantar canciones, incluyendo canciones de su propia, y para experimentar con cantos y patrones de paso; una creciente capacidad para mantener un ritmo constante a través del habla, canto, baile, o movimiento de patrones rítmicos simples; una creciente familiaridad con variados tipos de arte, artesanía, canciones, música e historias que son valorados por las culturas en la comunidad; la expectativa y familiaridad de que la música, el arte, el teatro y la danza puede divertir, dar placer, confortabilidad, iluminar, informar y despertar interés.	Preguntas para la reflexión: ¿De qué manera los acontecimientos creativos en el centro educativo reflejan los antecedentes culturales de los niños? ¿Qué oportunidades existen para que los niños mayores experimenten artes creativas de una manera apropiada y en un nivel apropiado? ¿Qué tipos de oportunidades se presentan que impliquen música, y que tan buenas son estas oportunidades para permitir que los niños desarrollen un interés y habilidad con la música? ¿Qué tipos de oportunidades creativas se ofrecen regularmente, qué tipo de niños enganchan con la actividad, y qué resultados alcanzan los niños? ¿De qué manera todos los niños son capaces de ser incluidos en los acontecimientos creativos y explorar el área creativa que más les interesa?
	Meta 1: Su juego es valorado como un aprendizaje significativo y se reconoce su importancia: En esta meta los niños y	¿Cuál es el equilibrio entre las actividades iniciadas por los adultos y los niños, y que tan bien refleja este equilibrio los principios y las

	niñas deben desarrollar la capacidad de tomar decisiones, elegir sus propios materiales, y establecer sus propios problemas; la actitud de que no saber y no estar seguro como parte del proceso de ser un buen aprendiz; una expectativa que asume la responsabilidad de su propio aprendizaje; el conocimiento de que probar cosas, la exploración y la curiosidad son formas importantes y valiosas de aprendizaje; el aumento de la confianza y la capacidad de realizar juegos de roles y obras de teatro; el conocimiento de que jugar con las ideas y materiales puede ser un enfoque agradable, creativo, y válido para el aprendizaje.	áreas del currículo? ¿Con qué frecuencia, y de qué manera, las rutinas o actividades cambian para seguir los intereses de un niño? ¿Qué tipos de papel tienen los adultos cuando los niños están jugando, y cómo estos roles promueven el aprendizaje de los niños? ¿Cómo reaccionan los adultos cuando los niños cometen "errores"? ¿De qué manera se presentan oportunidades significativas para los niños de usar cosas que tienen una aplicación en la realidad, tales como ollas, herramientas de jardín, o teclados?
Exploración	Meta 2: ganan la confianza y control de sus cuerpos: En esta meta se espera que los niños y niñas desarrollen un mayor conocimiento acerca de cómo mantener una buena salud física; mayor control sobre sus cuerpos, incluyendo el desarrollo de habilidades locomotoras, las habilidades no locomotoras, habilidades manipulativas y aumentar la agilidad, la coordinación y el equilibrio; estrategias para explorar y dar sentido al mundo mediante el uso de su cuerpo, incluyendo la exploración activa con todos los sentidos, y el uso de herramientas, materiales y equipo para ampliar las habilidades de forma activa; la confianza con que se mueven en el espacio, moviéndose al ritmo, y jugando cerca y con los demás.	¿En qué circunstancias la libre circulación y la exploración de los niños debe ser contenida, y cómo hacerlo lo mejor posible teniendo en cuenta los principios del plan de estudios? ¿Qué tipo de juguete y equipos versátiles se utilizan, y cómo se puede ampliar el rango? ¿Cómo es el equipamiento de juego? ¿De qué manera y en qué medida, se permite y anima a los niños a hacer las cosas por sí mismos? ¿Qué oportunidades existen para los niños de combinar la actividad física con la música, el lenguaje y la resolución de problemas? ¿Cuáles son los resultados de estas oportunidades, hay maneras más eficaces para proporcionar este tipo de experiencias? ¿Están en su lugar los controles de seguridad, hasta qué punto están bien organizados, completos y efectivo?
	Meta 3: Aprendan estrategias para la exploración activa, el pensamiento y el razonamiento: Se espera que los niños y niñas desarrollen la confianza en el uso de una variedad de estrategias para explorar y dar sentido al mundo (resolución de problemas, la búsqueda de patrones, clasificando las cosas con un propósito, adivinanzas, ensayo y error, razonamiento lógico y comparativo, hacer preguntas, explicando a los demás, escuchar a los demás, participando en la discusión de alguna reflexión, planificación, observar y escuchar las historias); la capacidad de identificar y utilizar la información de una variedad de fuentes; una percepción de sí mismos	¿Qué estrategias de aprendizaje los adultos conocen y valoran más? ¿De qué manera, y con qué eficacia, los adultos ayudan a los niños a encontrar un nivel adecuado de desafío? ¿De qué manera y con qué eficacia los adultos fomentan el aprendizaje matemático de los niños? ¿De qué manera, con qué frecuencia y con qué eficacia los adultos animan a los niños para argumentar lógicamente, para predecir y estimación, y dar razones de su elección? ¿De qué manera el equipamiento, los juguetes, y el medio ambiente se relacionan con otros aspectos de las experiencias cotidianas de los niños y niñas? ¿Cómo se seleccionan el equipamiento e implementos de juego para extender la comprensión de los niños con los patrones,

	como "exploradores", con la confianza que hacen preguntas y hacer descubrimientos; la confianza para elegir y experimentar con materiales, para jugar con las ideas, y explorar activamente con todos los sentidos; la capacidad para representar sus descubrimientos, utilizando medios creativos y expresivos y la tecnología asociada a ellos.	formas y colores? ¿Qué oportunidades tienen los niños para recoger y clasificar objetos para un propósito significativo? ¿Qué oportunidades existen para los niños a participar en el juego socio-dramático de colaboración, y cómo contribuir a su aprendizaje y desarrollo?
	Meta 4: desarrollen teorías para entender los mundos naturales, sociales, físicos y materiales: Se espera que los niños y niñas desarrollen la capacidad de indagar, investigar, explorar, generar y modificar sus propias teorías de trabajo sobre los mundos naturales, sociales, físicos y materiales; una comprensión de la naturaleza y propiedades de una serie de sustancias; entendimientos espaciales, incluyendo un conocimiento de cómo objetos bi y tridimensionales se pueden montar juntos y se pueden mover en el espacio; las formas en que la información espacial se puede representar; familiaridad con las historias de diferentes culturas alrededor del mundo viviente, incluyendo mitos y leyendas y formas orales, no ficción y de ficción; teorías sobre el planeta Tierra y más allá; un conocimiento de las características de la Tierra que son de importancia local, como el río o la montaña; las teorías acerca de las relaciones sociales y los conceptos sociales, tales como la amistad, la autoridad y las reglas sociales; una relación con el medio natural y el conocimiento de su propio lugar en el medio ambiente; el respeto y el desarrollo de un sentido de responsabilidad por el bienestar tanto de lo vivo y lo no vivo.	Preguntas para la reflexión: ¿De qué manera los niños están activamente animados a probar las cosas, en qué circunstancias los dejaron solos mientras ellos hacen esto, y lo que hacen contribuyen a su aprendizaje? ¿Cómo son moderadas las experiencias para los niños de diferentes edades para que el mundo no sea demasiado confuso? ¿Qué posibilidades existen para que los niños cambien las cosas y exploren las consecuencias de sus acciones? ¿Hay acuerdo en la manera de hacer frente a las preguntas de los niños sobre cosas tales como el nacimiento o la muerte? ¿Qué eventos podrían ocurrir que podría perturbar a los niños, y cómo son estas situaciones son tratadas?

3. Modelo de Aseguramiento de la Calidad

3.1. Visión global del Sistema de Aseguramiento de la Calidad

El "Marco y Recursos para una Revisión de la Educación Inicial" (*The Framework and Resources for Early Childhood Education Reviews*) se publicó por primera vez en 2002 y puede considerarse como un documento seminal en la construcción del sistema de

aseguramiento de la calidad. La publicación actualizada para el 2013 explica la metodología de revisión que utiliza la Education Review Office (ERO) y que se ha desarrollado en respuesta a la investigación y desarrollo en el sector de la primera infancia, así como a los cambios en las propias prácticas de la ERO. En 2004, la ERO publicó “Indicadores de Evaluación para la Educación en Servicios de Cuidado Temprano”, que también tiene gran impacto en el proceso de aseguramiento de la calidad.

Enfoque global

Nueva Zelanda tiene un sistema de aseguramiento de la calidad que busca asegurar la capacidad que tiene cada servicio que provee educación inicial en promover aprendizajes positivos que contribuyan a mejorar el bienestar y el aprendizaje de los niños y niñas. En términos generales, el aseguramiento de la calidad comienza desde la creación y establecimiento de cada uno de los diferentes programas que proveen educación inicial, ya que cada uno de estos programas debe cumplir con requerimientos mínimos de calidad para poder operar, donde se especifican aspectos sobre el currículum, salud y seguridad, instalaciones y mobiliario, sistema de provisión, administración, y gestión. Cada programa está en revisión durante los primeros doce meses y cuando cumple todos los requerimientos por ese primer año, puede obtener una licencia completa. Todos los centros son supervisados cada año para ver si cumplen con los estándares mínimos de esta licencia.

La Oficina Revisora de Educación (ERO) realiza un proceso de evaluación externa que es complementaria a la evaluación interna que deben cumplir todos los programas. En este sentido, la evaluación externa que se realiza también busca fortalecer la evaluación interna de acuerdo a cada contexto particular. La evaluación externa busca estimular la evaluación interna (la cual es obligatoria para obtener la licencia), expandir los objetivos y validar los objetivos de ésta última evaluación, entregar una perspectiva adicional e incluir la capacidad tener el rol constructivo como parte de esta evaluación. De todos modos, el objetivo de cada una de estas evaluaciones puede variar dependiendo de los intereses de cada centro. Entre las razones de este proceso pueden estar la rendición de cuentas (*accountability*), la mejora en la toma de decisiones o la necesidad de avanzar hacia la equidad, entre otras. La evaluación interna es parte de los requerimientos para la obtención de la licencia. En este sentido, se solicita que los servicios de primera infancia documenten un proceso de revisión y evaluación de sus procesos; un calendario que muestre los plazos planificados para la revisión de diferentes áreas y los resultados obtenidos del proceso de revisión.

Instituciones a cargo del proceso

La institución a cargo del proceso de evaluación y monitoreo de los programas tanto de educación inicial como de primaria y secundaria es la “Education Review Office” (ERO), la cual depende del Ministerio de Educación y se encuentra en 10 distritos del país. Esta institución evalúa a las instituciones cada tres años. Cuando la evaluación de los centros y escuelas es considerado pobre o se considera que la educación de los y las estudiantes no es segura y de calidad, se proceden a realizar evaluaciones de dichos centros con mayor frecuencia. Asimismo, en el caso que los centros y/o escuelas tengan resultados estables en

el tiempo, demuestren un buen proceso de auto-evaluación y un buen uso de la información de todas las evaluaciones y seguimientos, pueden ser evaluados con menor frecuencia.

El sistema de aseguramiento neozelandés, promueve la evaluación interna de los centros de educación inicial y cuidado como central en el proceso de aseguramiento de la calidad y complementaria a la evaluación y monitoreo externo que la ERO hace de los centros. El proceso de auto-evaluación es parte de los criterios que deben cumplir los servicios cuando desean obtener la licencia. En este sentido, la ERO y el Ministerio de Educación se encuentran constantemente proveyendo recursos en línea y fuentes de información para apoyar y guiar los procesos de auto-evaluación. Por lo mismo, la evaluación externa es proporcional a la calidad y cantidad de la auto-evaluación de los centros de educación inicial. Esto implica que los servicios con limitada capacidad de auto-evaluación, el rol de la evaluación externa es mayor, mientras que los centros que proveen un servicio de calidad sostenido en el tiempo y de mejoramiento continuo la evaluación externa es baja.

El foco de los seguimientos es el aprendizaje de los niñas y las niñas, y la manera en que los requerimientos de los espacios, los programas, los procesos y las prácticas contribuyen a la participación de los niños y niñas en su progreso y en los logros alcanzados. Específicamente, los aspectos centrales que se monitorean en los centros que proveen educación inicial está: i) el desarrollo infantil o los resultados de los niños y niñas; ii) la implementación del currículum o consistencia con el marco curricular; iii) la calidad de los servicios y iv) la calidad del equipo técnico-pedagógico.

3.2. Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad

Autoevaluación

Como fue señalado anteriormente, la auto-evaluación es parte fundamental del sistema de aseguramiento de la calidad. En el año 2008, ERO realizó una evaluación sobre los procesos de auto-evaluación de los servicios (ERO, 2009) y concluyó que la autoevaluación altamente efectiva se caracterizaba cuando los centros visualizaban la evaluación como una herramienta donde: i) el mejoramiento y rendición de cuentas son entendidos como procesos fundamentales de la auto-evaluación; ii) el personal de gestión y educadores compartían el mismo concepto de auto-evaluación; iii) la autoevaluación estaba inmersa en la práctica diaria de los servicios, tenía un foco claro y estaba enfocada en el mejoramiento de los centros; iv) la autoevaluación era planificada, espontánea y emergente.

Considerando estos elementos, la ERO propuso una definición de distintos niveles de efectividad de los procesos de auto-evaluación, organizados en tres etapas:

1. Etapa temprana de autoevaluación: Caracterizada por enfocarse solamente en el cumplimiento de los requisitos mínimos y principalmente enfocado en la revisión de las políticas del servicio. Los centros que se encuentran en esta etapa tienen un entendimiento del proceso de autoevaluación, pero este no es compartido por todos los miembros. Además, los procesos y resultados realizados no están documentados y los procesos son

llevados a cabo por individuos y no como parte de una práctica colectiva. En estos centros, existe una limitada recolección de evidencia y poca capacidad de análisis de esta, por lo que no se toman acciones a partir del proceso de autoevaluación.

2. Etapa emergente de autoevaluación: En esta etapa, el entendimiento compartido de la autoevaluación por parte de todos los miembros del servicio está en desarrollo y la evidencia recolectada es suficiente, pero no está suficientemente relacionada con el plan estratégico u objetivos del servicio. Por ello, la autoevaluación se enfoca en aspectos de recursos y el ambiente en que este se desarrolla. En general, existe evidencia de procesos y se visualiza un foco emergente en procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas. Además, se está comenzando el trabajo en el establecimiento con un foco claro y procedimientos que guíen la autoevaluación y se verifica la existencia de un enfoque de auto-evaluación planificado claro. En algunos casos, se visualizan ejemplos de autoevaluación espontánea o emergente.

3. Etapa de desarrollo altamente efectivo de autoevaluación: Se caracteriza por procesos muy bien establecidos de autoevaluación. En estos servicios, el objetivo de la autoevaluación es claro y los procesos son sistemáticos, planificados y deliberadamente ponen foco en la indagación profunda en los procesos de mejora. Asimismo, la documentación es amplia para mostrar evidencia de procesos y resultados; hay una búsqueda deliberada de distintas perspectivas dentro del servicio, los niños y niñas son parte de la autoevaluación y existen indicadores claros y criterios para llevar adelante este proceso. Por lo mismo, en estos centros hay un foco fuerte en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas y el foco de la autoevaluación está puesto en todos los aspectos de la operación del servicio. La autoevaluación está relacionada al plan estratégico y objetivos del servicio y los resultados de la autoevaluación son usados para la toma de decisiones y el mejoramiento del servicio.

Plan de mejora.

No existe información sobre las características o contenidos de este plan.

Supervisión y evaluación externa.

La evaluación externa se estructura en torno a cuatro grandes procesos que se desarrollan para el conjunto de los centros de educación inicial: i) notificación; ii) diseño de la evaluación externa; iii) visitas y; iv) discusión de los resultados. La evaluación externa debe responder a la pregunta por cuán bien el servicio promueve el cumplimiento de objetivos de aprendizaje positivos para todos los niños. Para esto, ERO utiliza un marco de referencia (*Nga Pou Here*) con los siguientes cuatro elementos: i) *Pou Whakahaere*: cuán bien el servicio determina su visión, filosofía y dirección para promover el logro de aprendizaje de todos los niños y niñas; ii) *Pou Arahi*: cómo el liderazgo del servicio es ejercido para promover el logro de aprendizaje de todos los niños; iii) *Matauranga*: cómo el currículo es diseñado para promover el aprendizaje de todos los niños y niñas y; iv) *Tikanga Whakaako*: cómo los enfoques de enseñanza y aprendizaje responden a la diversidad y el

apoyo del logro de aprendizaje de todos los niños y niñas⁴⁷. La Tabla 3 presenta algunos ejemplos de indicadores transversales al conjunto de los indicadores (que se organizan en dos áreas: alianzas con padres, familias y niños y sustentabilidad a través de la evaluación), mientras que la Tabla 4 presenta ejemplos de indicadores específicos que contribuyen al logro de cada uno de los marcos de referencia.

Tabla 3. Indicadores transversales de evaluación externa

Marco de referencia	Alianzas con padres, familias y niños	Sustentabilidad a través de la autoevaluación
Pou Whakahaere	El servicio reconoce a los niños Maori y está comprometido con los principios Tirit.	Hay evidencia suficiente de que la auto-evaluación lleva al mejoramiento de los resultados de los niños.
	Padres y niños son consultados y tienen oportunidades de contribuir en la autoevaluación.	El entendimiento de que la auto-evaluación es para el mejoramiento y la rendición de cuentas es comprendido por el servicio.
	La visión, filosofía, planes y objetivos están asociados por las expectativas que tienen padres y familias acerca de sus niños.	La autoevaluación es permanente y responde a la necesidad de identificar prioridades; incluye todos los aspectos de la operación del servicio; se enfoca en la efectividad de los procesos y practicas.
Pou Arahi	Líderes y profesores trabajan en alianza con los padres de niños con necesidades educativas especiales para mejorar y promover su aprendizaje.	Líderes y profesores cuestionan qué conocimiento y de quién es valorado por el currículum del servicio. Esta reflexión es parte de la autoevaluación.
	Los profesores valoran y buscan la contribución de niños, padres y familias en los programas.	Líderes y profesores evalúan el impacto de las decisiones curriculares en los niños y niñas.
	Los profesores proveen oportunidades para que los padres y familias contribuyan en el diseño del currículum del servicio.	Líderes y profesores usan Te Whariki como bases para la evaluación del currículum.
Matauranga	Los profesores valoran y reconocen: las aspiraciones de padres, familias y comunidad para sus niños y toman en cuenta estos en los procesos de planificación y evaluación.	Líderes y profesores cuestionan qué conocimiento y de quién es valorado por el currículum del servicio. Esta reflexión es parte de la autoevaluación.
	Los profesores valoran y reconocen el conocimiento, habilidades y expertiz que los miembros de la comunidad Maori traen al servicio.	Líderes y profesores evalúan el impacto de las decisiones curriculares en los niños.
	Los profesores valoran y reconocen el lugar del niño como parte de whanau and iwi.	Líderes y profesores usan el Te Whariki como bases para la evaluación del currículum.

⁴⁷ Los indicadores de evaluación están organizados de acuerdo a cada elemento del Marco de Referencia (Nga Pou Here) descrito. Cada grupo de indicadores comienza con la alianza con los padres y la sustentabilidad a través del uso de la auto-evaluación. Los indicadores están precedidos por *preguntas generales prioritarias* que guían la evaluación de cada elemento, *preguntas de apoyo a la evaluación* más específicas que iluminan los aspectos principales de cada elementos y *preguntas que promueven la investigación* de cada uno de estos aspectos específicos. Estos últimos son más bien ejemplos que son usados por los evaluadores, más que una lista definitiva de lo que deben encontrar en cada servicio.

Tikanga Whakaako	El servicio es acogedor con todos los niños, niñas y sus familias	Los profesores sistemáticamente evalúan sus prácticas pedagógicas y el impacto de estas en los logros de aprendizaje de los niños y niñas
	Las alianzas están basadas en actitudes genuinas de aceptación, respeto y voluntad de escucha y cambio.	Los profesores son practicantes reflexivos que critican sus propias prácticas a través de un proceso constante e intencional.

Tabla 4. Ejemplos de indicadores específicos que contribuyen al logro del componente

Marco de referencia	Elemento	Ejemplo de indicador
Pou Whakahaere	Visión	La visión del servicio busca realizar el potencial de los niños Maori y sus familias.
	Filosofía	La filosofía del establecimiento fue desarrollada colaborativamente por los equipos de gestión, profesores, padres y familias, y niños.
	Dirección estratégica	La planificación (de corto y largo plazo) claramente identifica las prioridades del servicio y objetivos asociados que llevan a cumplir su visión.
	Marco de política y guía	Las políticas señalan claramente expectativas y guías para que los profesores implementen el currículum bicultural.
	Manejo de Gestión	El servicio tiene políticas y procedimientos actualizados para apoyar el reclutamiento de personal de gestión y educativo competente.
	Manejo Financiero	El presupuesto anual está bien alineado con los objetivos y prioridades del servicio.
	Manejo de salud y seguridad	El servicio tiene sistemas efectivos de monitoreo de salud física y emocional, y seguridad para todos los que están en el servicio.
	Capacidad de crecimiento	El equipo de gestión promueve la equidad y justicia social para todos los niños a través de desarrollo y entendimiento intercultural.
Pou Arahi	Llevar a cabo la visión y filosofía del centro	Los líderes promueven una visión compartida entre los profesores del servicio acerca de la filosofía, visión y objetivos del servicio.
	Establecer y desarrollar la cultura organizacional	Los líderes establecen una cultura donde los niños son lo primero y más valorado, celebrado y afirmado por lo que ellos son y lo que traen a su aprendizaje.
	Construir y apoyar una práctica profesional	Los líderes y docentes aseguran que sus prácticas reflejen los derechos de todos a una educación inicial inclusiva y de calidad.
Matauranga	Conocimiento Profesional	Los profesores trabajan en profundidad sobre las metas, condiciones y resultados de aprendizajes de Te Whariki.
	Currículum y conocimiento disciplinar específico	Cuando los profesores no tienen el suficiente conocimiento disciplinar para apoyar a los intereses y necesidades de los niños, acceden a distintas fuentes información con los niños.
	Conocimiento sobre el aprendizaje y de los niños	Los profesores entienden al niño en su contexto familiar y de su comunidad.
	Conocimiento sobre los derechos de los niños	El currículum provee oportunidades para que los niños discutan y negocien derechos, equidad y justicia con los adultos

	Conocimiento de la cultura y contexto	Los profesores están conscientes de que el conocimiento indígena de Nueva Zelanda es único y lo que esto significa para el currículum del servicio
	Conocimiento de la familia y comunidad	Los profesores se involucran con el lenguaje y cultura de los niños y sus familias para hacer del contexto de aprendizaje más significativo para la comunidad de la cual son parte
	Evaluación e identidad	La evaluación se construye en base a la identidad del niño como un aprendiz exitoso
	Procesos de evaluación	Existen observaciones diarias de los niños y niñas en sus actividades, de manera de entender lo que los niños saben, entiende, sienten, están interesados en y pueden hacer
	Objetivo de la evaluación	Los docentes usan una variedad de enfoques de evaluación para distintos objetivos, incluyendo: i) entender y apoyar el aprendizaje y desarrollo de los niños; ii) identificar progreso y logros de aprendizaje; iii) identificar y diagnosticar las capacidades de los niños y donde se necesita apoyo adicional
	Planificación del Currículum	Los profesores analizan la información resultante de las evaluaciones para entender las rutas de aprendizaje de los niños y planificar de manera de continuar apoyando y fortaleciéndolas
Tikanga Whakaako	Relaciones e interacciones con los niños	Los profesores se toman el tiempo para genuinamente escuchar a los niños y niñas y explorar los significados más profundos de su aprendizaje
	Derechos de los niños	Los profesores hablan con los niños y niñas acerca de las decisiones que los afectan
	Práctica efectiva de enseñanza	Los profesores usan una variedad de estrategias y prácticas para responder a la cultura, lenguajes e identidades de los niños y niñas
	Alfabetización y matemáticas	Los profesores ofrecen una variedad de prácticas de alfabetización que permite que los niños: i) Observen, escuchen y jueguen con el lenguaje; ii) usen la literatura con un propósito y iii) cuestionen críticamente
	Práctica basada en Tiriti	Los docentes están abiertos a escuchar la cultural, proveyendo espacio y tiene para que los niños Maori cuenten sus historias, creen sus propias imágenes y escuchen sus propias voces
	Prácticas inclusivas	Los profesores comparten una filosofía y compromiso de educación inclusiva que incluye creencias y valores basadas en la justicia social, equidad y derechos humanos
	Ambiente de aprendizaje	El ambiente físico es seguro, y ofrece desafíos e intereses que invitan a los niños a explorar e involucrarse de manera completa en una variedad de actividades
	Transiciones al servicio, dentro del servicio y del servicio a la escuela	El sentido de pertenencia de los niños es nutrido durante y después de las transiciones al servicio, dentro del servicio y del servicio a la escuela.

El proceso de aseguramiento comienza con una notificación que ERO envía al servicio de educación inicial, dándole tiempo para prepararse para la revisión externa. Junto con la notificación, la Education Review Office (ERO) (2013) envía el He Pou Tataki (documento que presenta todo el proceso de evaluación externa y los indicadores presentados en este informe), guías, una lista de chequeo para el proceso de auto-evaluación y una copia del

reporte de auto-evaluación que previamente el servicio de educación inicial ha enviado a la institución.

Posteriormente, se realiza el diseño de la evaluación externa, que se construye a partir de acuerdo a la auto-evaluación realizada y las áreas destacadas en este. De las áreas que están bien desarrolladas, ERO se enfoca en validar los resultados que aparecen en la auto-evaluación. En contraste, de las áreas que necesitan mejora, la evaluación se enfoca en indagar qué hace falta para que el servicio pueda evaluar y mejorar su propia práctica. Los reportes de auto-evaluación están en el sitio de ERO disponibles para ser descargados por cualquier persona. Adicionalmente, ERO usa información interna sobre el servicio, incluyendo el último reporte elaborado por ERO y la historia del servicio. El diseño de esta evaluación es compartido con el servicio previamente a la visita⁴⁸.

En tercer lugar, se realiza la visita misma, donde el equipo de evaluación: i) usa las preguntas que apoyan la evaluación, las preguntas investigativas y los indicadores de evaluación como base para recolectar y documentar evidencia; ii) lee la documentación del servicio, habla con los equipos de gestión y observa el programa en la práctica y; iii) sintetiza los resultados de la evaluación.

En general, es el servicio (y no la ERO) el que decide qué personal del servicio va a estar involucrado en la evaluación y negocia su nivel de involucramiento con el equipo de evaluación. Esta interacción entre el personal del servicio y el equipo de evaluación es una característica fundamental del proceso. En este, se decide con quién más ERO debiese hablar durante la evaluación, pudiéndose incluir a profesores, dueños de los servicios, equipos de gestión, niños y niñas, padres, comunidades maoríes o del pacíficos, entre otros grupos.

El cuarto proceso dice relación con la discusión de los resultados. En esta fase, y hacia el final de la visita, el equipo de evaluación discute los resultados de la evaluación con el personal que fue nominado por el servicio. La discusión se centra en destacar las fortalezas del servicio y las que necesitan mejora. En los casos donde se necesite muchos procesos de mejora, el personal del ERO indica al servicio si se necesita una visita adicional antes de lo planificado.

Uso y consecuencias de los resultados

Luego de la discusión de los resultados, se realiza un reporte de la evaluación. La audiencia del reporte de ERO incluye al Gobierno y al público en general, así como también a aquellos que son partes del sector de Educación inicial.

⁴⁸ ERO utiliza los tópicos de evaluación nacional (NETs) para investigar si las claves de las prioridades nacionales están siendo ejercidas por los servicios. Para indagar en estos, ERO utiliza una combinación de distintos enfoques evaluativos: i) Preguntas en profundidad específicas sobre NETs realizadas por los evaluadores; ii) Análisis de reportes sobre los servicios realizados por ERO; iii) Cuestionarios enviados directamente por ERO a los servicios de educación inicial y; iv) Estudios realizados por ERO acerca de los servicios de educación inicial, adicionales a la evaluación educativa externa.

El reporte “no confirmado” es enviado durante el plazo de 20 días hábiles desde finalizada la visita al servicio (si el servicio es calificado como mal ejecutado el reporte es enviado en el plazo de 10 días hábiles). El equipo de gestión del servicio tiene 15 días hábiles desde que ERO manda el reporte para consultar o informar de algún error a ERO, presentando la documentación necesaria para apoyar sus consultas y/o reclamos (si el servicio es calificado como mal ejecutado tiene 10 días para responder). Luego de esto, ERO considera cualquier respuesta al servicio y cuando es justificado, hace los arreglos necesarios al reporte.

El reporte luego de esto es considerado final y es enviado al proveedor del servicio. Una vez confirmado el reporte, este es subido públicamente al sitio web de ERO luego de dos semanas de ser enviado al proveedor. El reporte se estructura con una clasificación general, de la cual también depende de cuándo ERO vuelve a realizar una evaluación externa, que se organiza en tres categorías: i) muy bien ejecutado; ii) bien ejecutado y; iii) requiere más desarrollo.

En el caso de las evaluaciones calificadas como “muy bien ejecutadas”, estas indican que la ejecución del programa por parte del servicio es consistentemente efectiva en promover el aprendizaje y bienestar de los niños y niñas. El alto rendimiento en los indicadores de evaluación de ERO son evidentes en estos centros. Por lo mismo, la próxima evaluación de ERO para estos servicios es en cuatro años. Por otra parte, los centros calificados como “bien ejecutados” son aquellos donde la ejecución del programa por parte del servicio es efectivo en promover el bienestar de los niños y es altamente efectivo en promover el aprendizaje de los niños y niñas. En estos casos, la próxima evaluación de ERO para estos servicios es en tres años. Finalmente, en los casos clasificados como “requiere mayor desarrollo”, son aquellos donde muchos de los factores que contribuyen al desarrollo de logro de aprendizajes de los niños no son evidentes o requieren un desarrollo significativo. ERO, sin embargo, tiene cierta confianza en que el servicio es capaz de mejorar estos aspectos con apoyo.

Los servicios calificados en este último nivel, después de recibir el reporte final debe participar en una reunión con ERO y el Ministerio de Educación para desarrollar un plan de mejoramiento. De seis a nueve meses luego de la evaluación de ERO, el servicio debe enviar una actualización de su progreso. El Ministerio de Educación también debe actualizar a ERO sobre el progreso realizado. Esta información será usada para decidir cuándo ERO debe volver al servicio, pero dentro del plazo de dos años. En esta segunda visita (en el plazo de dos años) si ERO considera que no hay suficiente mejoramiento en el servicio, el servicio será identificado como mal ejecutado. Luego de esto, ERO realizará la recomendación de que la licencia del servicio sea reevaluada por el Ministerio de Educación.

4. Modelos de calidad de la gestión educativa de educación parvularia

Vinculación del SAC con el currículum nacional, el concepto de calidad y los estándares

Como se señaló anteriormente, no existe un concepto de calidad explícito en el sistema educacional inicial en Nueva Zelanda, y la calidad de los programas está más bien dado por su enfoque curricular, basado en el Te Whariki. Este documento entrega las orientaciones y objetivos en este nivel educativo, así como los lineamientos sobre lo que se espera de los equipos de trabajo de cada centro de cuidado y educación inicial. Este currículum, pone al centro de su discurso a la comunidad, enfatizando la importancia de la tolerancia y respeto por la diversidad cultural. Desde esta perspectiva, podría inferirse que la visión de la calidad se encuentra relacionada con el currículum nacional existente.

Sin embargo, según Blaiklock (2011), los resultados de aprendizaje del Te Whariki son redactados en términos muy generales y no ahondan en especificidades para los niños y niñas de acuerdo a sus niveles de desarrollo, limitando así la capacidad de proporcionar información sobre lo que pueden lograr realmente los niños en fases particulares en los primeros años de vida. Adicionalmente, que cada centro desarrolle sus propios énfasis y prioridades (dado que no hay requisitos para asegurar resultados de aprendizajes específicos) hace pensar que pueden estar dejando de lado áreas cruciales de aprendizajes curriculares. Es más, como indicamos, el Sistema de Aseguramiento hace preguntas de manera muy general sobre la implementación del currículum y su evaluación, por lo que no hay evidencia de lo que están aprendiendo los niños y niñas en su educación inicial (Blaiklock, 2011) y, por lo mismo, no es totalmente clara la conexión entre el currículum y el SAC.

Por otro lado, los indicadores que apuntan al currículum en el modelo de revisión externa en ningún momento se refieren a los principios fundantes así como tampoco a las cinco dimensiones principales que explican las áreas de aprendizaje, metas y resultados esperados. Esto evidencia una falta de conectividad entre lo que se espera es el centro del sistema educativo inicial y el modelo de aseguramiento de la calidad existente en el país.

Vinculación del SAC con el nivel educativo educación primaria

La Education Review Office (ERO) como oficina nacional de evaluación también está a cargo de la evaluación externa a nivel de escuelas, lo que implica una continuidad y vinculación a lo menos en términos de los actores involucrados. Adicionalmente, también existen vínculos en el nivel de los procesos involucrados en ambos procesos de aseguramiento de la calidad. Al igual que en el caso de los servicios de educación inicial, la ERO propone que para la educación escolar la autoevaluación sea el centro del proceso de aseguramiento de la calidad y del mejoramiento. De acuerdo a esto, la visión es que la escuela es el principal agente de cambio y para ello, los procesos de autoevaluación son críticos para el desarrollo de un pensamiento estratégico y la capacidad de mejoramiento continuo (MacBeath, 2009).

Los indicadores de la evaluación externa en el nivel escolar están enfocados en los elementos que importan para mejorar los resultados de los estudiantes, organizándose en dos tipos: i) indicadores de procesos e; ii) indicadores de resultados. Los indicadores de resultados son derivados del Currículum Neozelandés (The New Zealand Curriculum) y de

Te Marautanga o Aotearoa (Currículum nacional para población Maorí). Estos indicadores del logro de aprendizajes y progreso académico de los estudiantes son una medida directa de lo que las escuelas deben lograr. Adicionalmente, se incorporan indicadores que tienen que ver con la confianza de los estudiantes en su identidad, lenguaje, cultura, además de su bienestar, participación y contribución a su comunidad. Estos indicadores son considerados igualmente importantes y esenciales para el logro de aprendizaje y progreso académico.

Por otra parte, los indicadores de procesos describen las prácticas y procesos que contribuyen a la efectividad y mejoramiento de la escuela. Se organizan en seis dominios que, en conjunto, promueven la equidad y excelencia de los resultados de los estudiantes (administración; liderazgo para la equidad y la excelencia; conexiones y relaciones educativas poderosas; currículum sensible, enseñanza efectiva y oportunidad para aprender; capacidad profesional y colectiva; evaluación, indagación y conocimiento para el mejoramiento y la innovación). Al igual que en el caso de los indicadores de educación inicial, estos indicadores sirven de ayuda para que las escuelas identifiquen qué áreas necesitan de un cambio.

De esta manera, las áreas de calidad del proceso tienen una continuidad con los dominios de calidad de educación inicial. Ambos ponen el acento en el liderazgo para la equidad y el logro de aprendizaje de todos los estudiantes, la existencia de un currículum sensible y prácticas de enseñanzas efectivas. Asimismo, al poner al centro a la escuela o los servicios de educación inicial, los indicadores sobre la capacidad profesional, colaborativa y la evaluación para el mejoramiento, son destacados en ambos procesos de evaluación externa.

Vinculación del SAC con el sistema de seguimiento y las evaluaciones nacionales

La New Zealand Quality Authority (NZQA) es la institución encargada de manejar el marco de calificaciones en Nueva Zelanda y administrar el Sistema de evaluación secundaria (NCEA), además de asegurar la calidad de instituciones de educación superior no universitarias.

El Sistema nacional de cualificaciones para estudiantes de educación media – The National Certificate of Education Achievement (NCEA)- es el único sistema de pruebas para estudiantes que existe en el país. Este sistema es usado por empleadores y por los sistemas de selección de Universidad y politécnicos. Cada año, del año 11 al 13 de escolaridad, los estudiantes toman una serie de cursos en los cuales son evaluados los conocimientos y habilidades de acuerdo a los estándares. Las escuelas usan una serie de pruebas internas y externas (que pueden contratar a proveedores externos) para medir el cumplimiento de los estándares. Una vez que un estudiante cumple uno de ellos, gana una cierta cantidad de créditos. Los estudiantes deben ganar una cierta cantidad de créditos para obtener un certificado NCEA. Existen tres niveles de certificados, dependiendo en la dificultad de los estándares cumplidos por los estudiantes. De esta forma, no es claro que exista una conexión conceptual o metodológica entre estos estándares y los estándares e indicadores utilizados en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en el nivel inicial.

Otros instrumentos que promueven la calidad

Como fue mencionado, la NZQA está encargado de asegurar la calidad de la formación no universitaria. En el caso de la formación docente en educación inicial, NZQA recientemente (Febrero del 2016) actualizó los estándares y generó cualificaciones para la formación de profesionales de la educación inicial. Esto aparece como fundamental dado que es parte de los requerimientos mínimos para asegurar calidad que los establecimientos liderados por los docentes (teacher-led centres) cuenten con al menos el 50% de su staff con algún grado académico o certificado. Existen 5 niveles que se pasan a describir a continuación:

Nivel 2: Calificación Tipo Certificado (40 créditos). El foco de los profesionales de este nivel es proveer apoyo a los cuidadores o educadoras. Así también, mejorar los resultados a nivel de comunidad y familia, al prestar apoyo a los niños. Los graduados de este nivel tienen las habilidades básicas y conocimiento fundacionales del cuidado de los niños, principalmente en roles de “parenting”.

Nivel 3: Calificación tipo Certificado (60 créditos). El foco de los profesionales de este nivel es participar de la educación y cuidado de los niños en un rol inicial. Su objetivo es mejorar los resultados de bienestar social y comunitario y fortalecer los lazos con las familias. Cada servicio de ECE determina los requerimientos y nivel de supervisión bajo los cuales los graduados bajo este nivel operan. En general, se trata de supervisión directa.

Nivel 4: Calificación tipo Certificado (60 créditos). El foco de los profesionales de este nivel es proveer educación basado en la práctica (practice-based education) y cuidado en contextos específicos de educación inicial (home-based, parent-led sessions), incluyendo contextos multiculturales. Su objetivo es mejorar los resultados a nivel de las familias y comunidad y dar apoyo a los niños. Cada servicio de ECE, de acuerdo a su marco de regulación y criterio, determinará el nivel de supervisión bajo el cual actuarán estos graduados.

Nivel 5: Calificación tipo Diploma (120 créditos). El foco de estos profesionales es principalmente la educación de los niños en diversos contextos de educación inicial, además de mejorar los resultados a nivel de comunidad. Estos profesionales usualmente pueden proveer supervisión y guía a voluntarios y otro personal de acuerdo al marco regulatorio del servicio. Esta calificación no es de “profesor” (no pueden registrarse como profesores), pero pueden llevarlos a progresar al nivel 7 de Profesor de Educación Inicial en nivel inicial.

Nivel 6. Calificación Tipo Diploma (120 créditos): El foco de estos profesionales es principalmente la educación de los niños, los cuales pueden trabajar de manera profesional y colaborativa. La diferencia con el nivel anterior es que estos profesionales pueden trabajar en contextos de educación inicial que se basan en filosofías específicas.

Igualmente, este sistema de calificaciones no es de “profesor”, pero pueden llevarlos a progresar al nivel 7 de Profesor de Educación en nivel Inicial, el cual ya es un grado académico.

5. Lecciones aprendidas

5.1. Avances y Fortalezas

Es posible mencionar seis principales fortalezas del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Nueva Zelanda: i) el establecimiento de una institución a cargo del sistema; ii) la presencia de regulaciones mínimas que deben cumplir los centros de educación inicial; iii) la importancia entregada a la cualificación docente y; iv) la existencia de un currículum altamente reconocido y valorado; v) la generación de un plan estratégico y; vi) la consideración de una noción de calidad que involucra procesos y resultados.

El establecimiento de sólo una institución a cargo del proceso es una de las grandes fortalezas que tiene el SAC de Nueva Zelanda. La Education Review Office (ERO) es la encargada de conducir las revisiones en cada uno de los centros de educación inicial cada 3 años, en promedio. Esta revisión se hace más frecuente cuando el desempeño de los centros es pobre y se arriesga la educación y seguridad de los estudiantes. Asimismo, esta es menos frecuente cuando los centros tienen un buen historial en sus revisiones y además demuestran un buen proceso de auto-evaluación. Esta institución además, entrega reportes a nivel nacional y da cuentas a los encargados de los centros de educación inicial, al gobierno así como al consejo administrativo, sobre la calidad de la educación entregada para niños y niñas de cada uno de los centros. Al ser realizadas por una institución todas estas tareas, la ERO tiene la capacidad de gestionar y desarrollar los procesos de aseguramiento de la calidad de manera más eficaz y eficiente.

Una segunda fortaleza son los estándares y regulaciones que deben cumplir los centros para poder abrir, permitiendo de este modo, un nivel mínimo de calidad para todos los centros de educación inicial, lo que se traduce en que los centros obtienen una licencia para poder operar. De acuerdo a la experta Carmen Dalli⁴⁹ no se abren centros de educación inicial que no tengan su licencia. Todos los centros que están funcionando cuentan con su licencia y por lo tanto con estándares mínimos de calidad, lo que permite entregar al conjunto del sistema un nivel de calidad.

Un tercer punto importante son las cualificaciones de las docentes requeridas en estos niveles. La experta Dalli, también mencionó que existen políticas que incentivan a los centros a contratar personal más cualificado, aumentando el financiamiento o entregando financiamiento de acuerdo al número de personal cualificado que tenga el centro de

⁴⁹ Profesora Carmen Dalli es Directora del Instituto para Estudios de la Primera Infancia y Decano asociada de la Facultad de Educación de la Universidad de Victoria, Wellington. Se realizó entrevista por Skype el día 15 de septiembre de 2016.

educación inicial. Asimismo, señala que se han diseñado políticas para entregar becas para docentes o educadores con el fin de que se perfeccionen tanto dentro del país como fuera de éste. Hasta la fecha, el 79% de los docentes que trabajan en este nivel cuentan con un grado académico o con un diploma y están registrados como tales. Del 21% restante, deben contar con un certificado, y pueden en algunos casos no tener ningún tipo de educación, entrenamiento o perfeccionamiento en educación inicial. Esto último ocurre particularmente con los centros que entregan servicios a niños y niñas menores de los 2 años. Otro hecho importante de destacar es que todos los docentes son llamados como tales, no existen diferencias entre los profesores de primaria o de los niveles mayores de educación inicial. Todos son reconocidos como maestros, independiente de su cualificación. Todas estas características permiten que el sistema de educación neozelandés tenga altos niveles de capacitación y cualificación de sus docentes.

Asimismo, la presencia de un currículum altamente validado también asoma como una fortaleza dentro del sistema de aseguramiento. El currículum existente tiene un foco central en la aceptación de la diversidad que existe en Nueva Zelanda. Esto es crucial, pues permite entregar un marco común donde se reconoce como base del aprendizaje el desarrollo de diferentes perspectivas epistemológicas y culturales.

También se reconoce que una de las principales causas de los avances en el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación inicial en Nueva Zelanda, fue tener un plan estratégico (denominado “Pathways to the future”) que fijaba las metas a cumplir en un plazo de 10 años y cuyo fin era aumentar la participación de los niños y niñas en esta etapa y mejorar la calidad de la educación inicial (MoE, 2002). El foco de este plan estuvo puesto en desarrollar una sólida fuerza de trabajo en los centros liderados por docentes (teacher-led centres). El establecimiento de un plan detallado de acciones y políticas a seguir permitió establecer en lo que se traduce es actualmente el sistema de aseguramiento de la calidad en dicho país (Dalli, 2010), lo que constituye una evidente fortaleza del sistema.

Finalmente, otro aspecto positivo del SAC de Nueva Zelanda es que la noción de calidad considera tanto aspectos estructurales como de procesos. Tal como menciona la experta Dalli. Así dentro de lo estructural encontramos las regulaciones que deben cumplir los centros para abrir y la entrega de una licencia una vez cumplidos los requerimientos mínimos. Desde los procesos, se enfatiza la cualificación docente la que permite desarrollar mejores interacciones pedagógicas en los diferentes centros liderados por docentes. Además, el sistema establecido permite que las personas estén comprometidas con el mejoramiento de los servicios y de la calidad de estos.

De esta forma, el foco está puesto en cómo deben aprender los estudiantes más allá de lo que aprendieron, entendiendo que todos los niños y niñas, son diferentes y sus ritmos de aprendizaje también son distintos, aunque esta visión estaría puesta en duda por las actuales autoridades.

5.2. Puntos Críticos y debilidades

Un primer punto crítico del sistema sería el alejamiento del Estado de su responsabilidad frente al sistema de aseguramiento de la calidad. Así, se indica que, por regular exclusivamente los estándares mínimos que se deben cumplir, el gobierno terminaría entregando la responsabilidad de tener mejores prácticas al mercado sin tener un rol activo en el proceso de aseguramiento de la calidad. De este modo, si los centros quieren, por ejemplo, tener mejores coeficientes técnicos, deben buscar otras formas de financiamiento el que muchas veces está asociado al copago que pueden realizar las familias, lo que lógicamente se da con mayor frecuencia en sectores donde se encuentran las familias con mayores ingresos económicos, generando desigualdades según la capacidad de pago entre los distintos centros o establecimientos.

En segundo término, es posible concluir que, a pesar de que la ERO está encargada de asegurar la calidad en los centros de educación inicial y buscar mejoras en la provisión de sus servicios, esta entidad no tiene dentro de sus facultades censurar o cerrar un centro por tener bajo desempeño en sus evaluaciones, lo que limita su capacidad de acción y maniobra. En Nueva Zelanda, solamente es el Ministerio de Educación el que entrega las licencias y el que también las revoca, lo que, en la práctica, a juicio de la experta Dalli casi no ocurre, principalmente porque *“no se encuentra nada terriblemente grave que a juicio del Ministerio no pueda ser mejorado”*. Considerando lo anterior, se requiere que el sistema de aseguramiento de la calidad genere capacidades en el Ministerio de Educación para que este sea más asertivo y esté más presente en el apoyo que brinda a los centros, trabajando en conjunto con las agencias en los temas que se identificaron que están fallando y generando procesos de evaluación y mejora continua en estas áreas.

En tercer término, es posible visualizar un nudo crítico respecto del plan estratégico y las metas asociadas a éste. El Plan Estratégico “Pathways to the future”, se había propuesto lograr que el 100% de los docentes que trabajaban en un centro liderado por profesores (teacher-led centres) estuvieran certificados por algún grado académico o con un diploma para los docentes que atienden niños y niñas menores de 2 años. Sin embargo, esta meta se cambió por el 50%, que se estableció para obtener la licencia al momento de abrir y actualmente la meta busca llegar al 80%. Esta modificación, se produjo con el cambio de gobierno, de uno liderado por el Partido Laborista a uno liderado por el Partido Liberal de centro derecha, quién decidió fijar el estándar en 80%. Según Dalli (2010), este cambio dio a entender que se estaba subestimando el status de los docentes de educación inicial, señalando que los niños y niñas menores de 2 años no necesitaban personal calificado.

En cuarto término, es posible reconocer algunos desafíos pendientes en la implementación del sistema de aseguramiento de la calidad, especialmente en lo que refiere para los niveles que atienden a niños menores de 2 años. Tal como indica la experta Dalli, aún se necesitan especialistas para el desarrollo profesional docente, *coaching* para los líderes, delimitar áreas específicas para la mejora (por ejemplo, interacciones pedagógicas, lenguaje,

comunidades de aprendizaje) y fomentar y desarrollar profesores reflexivos entre otros temas. De esta forma, y a pesar de sus avances, el sistema de educación inicial neozelandés aún requiere desarrollar mejoramiento en los procesos e insumos necesarios en temáticas específicas para desarrollar los aprendizajes en los niños y niñas.

Finalmente, el reporte de la OECD (2012) señala que los países como Nueva Zelanda que tienen en el centro de su modelo educativo el currículum, deben mejorar la calidad de éste a través de cuatro desafíos comunes: i) definir las metas y el contenido; ii) alinear el currículum con un continuo desarrollo infantil; iii) una implementación efectiva y iv) una evaluación sistemática. Nueva Zelanda ha realizado diferentes esfuerzos para abordar estos desafíos, sin embargo, señala que todavía puede aprender de las estrategias realizadas por otros países tales como: revisar el currículum para mejorar la relevancia que tiene alcanzar las necesidades del equipo educativo; desarrollar un marco que cubra los diferentes niveles de educación; pilotear antes de implementar cualquier política y; considerar en mayor medida el currículum como una parte integral de la medición y evaluación de los centros.

No se encontraron evaluaciones de impacto al sistema de aseguramiento de la calidad de educación inicial de Nueva Zelanda.

6. Síntesis

Dimensión	Modelo SAC por país
Concepto de Calidad	No se especifica una definición o concepto de lo que el sistema de educación inicial entiende por calidad. La OECD (2012) señala que este país promueve la calidad a través del currículum, el cual es la base del sistema de educación inicial. Entrega la claridad a los equipos para focalizarse en los aspectos más relevantes del desarrollo infantil y responder a las necesidades de los niños y niñas. Tiene como ejes centrales los valores culturales y el idioma.
Estándares de oportunidades de aprendizaje	Si bien el sistema en Nueva Zelanda, no tienen Estándares de Oportunidades de Aprendizaje como tales, al tener el Currículum en el centro del Sistema de Educación Inicial, se consideran las 5 dimensiones que tiene el <i>Te Whariki</i> , como los Estándares de aprendizaje. Estos a su vez contienen metas y resultados esperados para los niños y niñas. Estas dimensiones son: Bienestar; Pertenencia; Contribución; Comunicación y Exploración . Asimismo, entregan metas asociadas y resultados de aprendizajes esperados para los tres grupos etarios que diferencia el currículum (infant, toddlers, children). Además, cuenta con una sección que refiere a cómo se trabajan estos estándares en la transición de los niños y niñas al sistema escolar.
Sistemas de aseguramiento de la calidad	El foco central del sistema de aseguramiento de la calidad de Nueva Zelanda busca asegurar desde la creación del servicio la capacidad que tienen estos en promover aprendizajes positivos que contribuyan al bienestar y aprendizaje de los niños y niñas. Desde el

	inicio, se visualiza en que deben cumplir con mínimos estándares de calidad que están siendo evaluados continuamente y que abordan aspectos de currículum, salud y seguridad, instalaciones y mobiliarios, sistema de provisión, administración y gestión. En este sentido, cada servicio debe contar con un sistema de autoevaluación desde su inicio que de cuenta de los procesos que se realizan en su interior y dar cuentas de ellos. La institución a cargo es la Education Review Office (ERO), la cual es una institución autónoma pero ligada al Ministerio de Educación. La ERO realiza la evaluación externa de los servicios. La evaluación externa cobra mayor relevancia en aquellos centros que cuentan con una baja calidad o una capacidad limitada para entregar su autoevaluación, mientras que en aquellos centros que cuentan con alta capacidad de rendición de cuentas y autoevaluación, la evaluación externa es baja. De este modo, los principales componentes del sistema de aseguramiento son la autoevaluación y la evaluación externa.
Lecciones Aprendidas	Fortalezas: i) el establecimiento de una institución a cargo del sistema; ii) la presencia de regulaciones mínimas que deben cumplir los centros de educación inicial; iii) la importancia entregada a la cualificación docente y; iv) la existencia de un currículum altamente reconocido, valorado y pertinente culturalmente; v) la generación de un plan estratégico y; vi) la consideración de una noción de calidad que involucra procesos y resultados. Puntos Críticos: i) aseguramiento de los mínimos de calidad pero para establecer mejoras sustanciales queda a merced del mercado; ii) la ERO no toma decisiones frente a la baja calidad de los centros educativos, solamente el Ministerio de educación puede revocar licencias; iii) Disminución de los estándares de cualificación docente en educación inicial en los últimos años; iv) necesidad de incorporar mejoras referente a los niños menores de dos años, especialistas para el desarrollo profesional docente, <i>coaching</i> para los líderes, delimitar áreas específicas para la mejora y fomentar y desarrollar profesores reflexivos.

7. Fuentes

Anning, A., Cullen, J., & Fleer, M. (2008). Early childhood education: Society and culture. Sage.

Education Counts (2013) ECE- Participation Programme Evaluation.

ERO (Education Review Office), (2009). Implementing Self Review in Early Childhood Services. Wellington. Education Review Office.

ERO (Education Review Office), (2013). He Pou Tataki How ERO Reviews Early Childhood

services. New Zealand Government.

ERO (Education Review Office), (2015). He Poi Tataki How ERO Reviews Early Childhood services. New Zealand Government.

Legislation, N. Z. (1989). Education Act 1989. Recuperado Julio, 27, 2016.

MacBeath, J. (2009). Self Evaluation for School Improvement. In A. Hargreaves, D. Hopkins, A. Lieberman, & D.M. Fullan (Eds.), Second International Handbook of Educational Change, 23, 901–912. New York: Springer.

MoE (Ministry of Education), (1996). Te Whariki: He Whariki mo-tauranga ma- nga-mokopuna o Aotearoa. Early childhood curriculum. Wellington: Learning Media.

MoE (Ministry of Education). (2002). Pathways to the future: Nga Huarahi Aratiki. A 10 year strategic plan for early childhood education. Wellington: Learning Media.

MoE (Ministry of Education). (2009). Licensing criteria for early childhood education and care centres 2008 and early childhood curriculum framework. Wellington: Learning Media.

Mutch, C. (2004) The Rise and Rise of Early Childhood Education in New Zealand. Citizenship, Social and Economics, 6(1), 1-11.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2012). Quality Matters in Early Childhood Education and Care New Zealand. OECD.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2015) Early Childhood Education and Care Pedagogy Review England. OECD.

Entrevistas

Nombre	Cargo	Fecha entrevista	Contacto
Dra. Carmen Dalli	Directora del Instituto para Estudios de la Primera Infancia y Decano asociada de la Facultad de Educación de la Universidad de Victoria, Wellington	15 Septiembre 2016, entrevista vía Skype	

Ontario, Canadá: “Aseguramiento de la calidad: El foco puesto en el aula”

En Ontario, el Ministerio de Educación provincial, define el marco curricular para la provincia y las regulaciones para la otorgación y renovación anual de la licencia (autorización) a operadores de diversas modalidades de los centros educativos. Además, cada municipio puede definir sus propios sistemas de aseguramiento de la calidad, yendo más allá de los requisitos mínimos de autorización.

En el caso del Municipio de Toronto, existe la Evaluación de Aprendizaje y Cuidado Temprano para la Mejora de Calidad (The Early Learning and Care Assessment for Quality Improvement, ELCAQI). Este sistema consiste en una evaluación externa anual obligatoria para todos los centros infantiles subsidiados por el municipio, en que se aplica un set de instrumentos, de cuyos resultados se deriva un informe para el mejoramiento de la calidad y un puntaje público, que permite clasificar a los centros en niveles de desempeño entre 1 y 5. El sistema además incluye acompañamiento a los centros durante el año para mantener y mejorar su puntaje.

Este sistema fue diseñado por los Servicios de Infancia del Municipio en colaboración con Centros de investigación y Universidades de la ciudad, incluyó procesos de testeo y validación en la comunidad para sus diferentes instrumentos, se orienta por los marcos curriculares provinciales, y constituye el único sistema de evaluación de la calidad de la educación inicial en Canadá validado.

Tanto en el marco curricular provincial como en el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación inicial de la ciudad de Toronto, el foco está puesto en el aprendizaje basado en el juego, con la autonomía e indagación como principales motores de las prácticas pedagógicas cotidianas. El SAC se centra en medir la calidad de las interacciones entre el personal y las niñas y niños dentro de los centros y agencias educativas.

Las principales fortalezas de este caso son la coherencia de los instrumentos del SAC con las orientaciones curriculares, y los procesos de validación de sus instrumentos. Sus desafíos son la articulación con los sistemas de aseguramiento de la calidad para niveles escolares, y los altos costos de la oferta en educación inicial.

1. Sistema de Educación Parvularia por país.

1.1. Contexto general del país y del sistema educativo en general.

Canadá es un país desarrollado. Para el año 2015 era la onceava economía más grande del mundo, posee el décimo mayor ingreso nominal per cápita y rankea en noveno lugar en el Índice de Desarrollo Humano, asimismo está en los primeros lugares respecto a transparencia gubernamental, libertades civiles, calidad de vida, libertad económica y educación (OCDE, 2016).

Canadá es un país federal con diez provincias y tres territorios⁵⁰ donde, constitucionalmente, cada gobierno provincial tiene la responsabilidad exclusiva de todos los niveles de educación. No existe por tanto un ministerio o departamento de educación a nivel federal. A nivel nacional existe un Consejo de Ministerios de Educación de Canadá (Council of Ministries of Education Canada, CMEC) en donde se acuerdan lineamientos generales y compromisos a largo plazo, en sintonía con los acuerdos y marcos internacionales (CMEC, 2016). Canadá es además oficialmente bilingüe a nivel federal. Es una de las naciones con mayor diversidad étnica y multicultural (OCDE, 2016).

La OCDE informa que en mediciones internacionales (PISA 2012), el rendimiento promedio en lectura de quinceañeros canadienses es de 523 puntos, versus un promedio de 496 puntos en los países de la OCDE. Según el perfil educacional generado por la OCDE, el porcentaje de estudiantes en escuelas de bajo rendimiento y socioeconómicamente vulnerables es uno de los más bajos dentro de los países y economías que participan en PISA, con un 10% (puesto 55 de 61). Por su parte, el índice de inclusión social (calculado como $100 \times [1 - \rho]$, donde ρ es la correlación de estatus socioeconómico dentro de los cursos), es uno de los más altos dentro de los países medidos (83, puesto 6 de 62). La diferencia entre los status socioeconómicos de estudiantes que accedieron a educación pre-básica (ISCED 0, International Standard Classification of Education - 0), por más de 1 año y quienes no, es también una de las más bajas (0, puesto 56 de 61) (OCDE, 2016).

1.2. Caracterización del sistema de educación parvularia

Modalidades de la oferta y tipo de administración

En cada uno de los 47 municipios de Canadá existen Administradores Consolidados de Servicio Municipal (Consolidated Municipal Service Managers, CMSM) y Juntas de Administración de los Servicios Sociales del Distrito (District Social Services Administration Boards, DSSAB), que son financiados por el Ministerio de Educación, y que son responsables de la planificación y gestión de los servicios de cuidado infantil, la administración de subvenciones y la asignación de recursos adicionales para las familias y los centros que atienden a los niños con discapacidad. Cada CMSM y DSSAB es responsable de la creación de un plan de servicio, por lo que los requisitos de operación, financiamiento, plan de estudios, criterios de calidad y metas pueden variar entre un municipio y otro.

La Educación y Cuidado de la Infancia Temprana en Canadá (Early Childhood Education and Care, Educación InicialC), en el contexto de políticas gubernamentales de Ontario, incluye las siguientes modalidades:

⁵⁰ A diferencia de las provincias, los territorios de Canadá no tienen ninguna jurisdicción inherente y sólo disfrutan de los poderes que les son delegados por el gobierno federal.
<http://web.archive.org/web/20130121223332/http://atlas.nrcan.gc.ca/site/english/maps/historical/territorialevolution/1912/1>

Tabla 1. Tipos de Cuidado Infantil

Centros Autorizados para Cuidado de Niños y Niñas (Licensed child care centres)	Para niñas y niños en edad pre-escolar y escolar. Incluyen salas cunas, jardines, jornada completa y horas extra, y programas para antes y después de la escuela. Operan en diversas locaciones como lugares de trabajo, centros comunitarios, escuelas y recintos religiosos. Existen 5.069 Centros Autorizados para el Cuidado de Infantes en Ontario, con 317.868 espacios.
Kínder de jornada completa que incluye programas para antes y después de la escuela (Kindergarten before- and after-school care)	Implementado paulatinamente desde el año 2010, en su mayoría funcionan dentro de escuelas. Donde existe suficiente demanda, también ofrecen programas para antes y después de la escuela (basados en el juego como complemento a la jornada regular de la escuela). Los directorios de las escuelas los pueden ofrecer directamente o mediante terceros autorizados. La mayoría de estos programas son autorizados excepto algunos operados por juntas escolares.
Guarderías autorizadas en casa (Licensed home child care)	Cuidadores en casas particulares, para niñas y niños en edad pre-escolar. También pueden ofrecer cuidado para antes y después de la escuela. No son autorizados por el Ministerio, pero sí son contratados por agencias de cuidado de infantes en casas particulares, que son autorizadas por el Ministerio de Educación.
Cuidado no autorizado (Unlicensed Care)	No es regulado por el gobierno, sin embargo el Ministerio de Educación investiga los reclamos del público sobre cuidadores que podrían estar operando ilegalmente. Desde el 31 de Agosto del 2015 (bajo las nuevas reglas del Child Care and Early Years Act-2014), cuidadores no autorizados tienen prohibido cuidar a más de 5 niñas y niños menores de 6 años, incluyendo los propios, con independencia de cuántos adultos se encuentren en el lugar.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ontario Ministry of Education, 2016.

Para el año 2014 en Ontario existían 311.297 niñas y niños matriculados en diversas formas de cuidado temprano autorizado:

- **5.050 Centros Autorizados**, con capacidad para, 9.634 Infantes, 32.578 Niños Pequeños, 102.731 Pre-escolares, 35.195 Junior/Senior Kindergarten, 5.601 Senior Kindergarten, y 108.795 en Edad Escolar, completando un total de capacidad en centros de 294.490 cupos (OISE, 2014).
- **127 Agencias de Cuidado Autorizado en Casas Particulares**, con capacidad para 16.807 niñas y niños (OISE, 2014).

Por grupo etario esto significa que para el año 2014, el 15% de las niñas y niños entre 0 y 1 año asistían a programas de Educación Inicial, entre 2 y 4 años lo hace un 62%, y un 90% de las niñas y niños de 5 años acceden a estos programas (OISE, 2014).

Con todo, los gobiernos municipales y regionales operan un estimado de 6% de las modalidades reguladas, mientras que la mayoría es subsidiado por el municipio pero operado por organizaciones sin fines de lucro y un creciente 25% es operado por organizaciones con fines de lucro, para el año 2010 (HRSDC, 2010).

En Toronto la capital de la provincia, cuyo sistema de aseguramiento de la calidad revisaremos en detalle en este informe, existen 398 centros educativos infantiles ubicados en escuelas básicas. Desde las escuelas básicas se ofrecen además 303 programas para antes y después de kindergarten, generando 9.400 cupos (Toronto's Children Services, 2016).

En total, dentro de la ciudad de Toronto son **670 los centros educativos para infancia y 10 las agencias que operan servicios de cuidado infantil en casas particulares**, que poseen contratos vigentes con la ciudad, es decir que son subsidiadas y autorizadas. De ese total, 52 centros y 1 agencia, son operadas por el municipio de Toronto (Toronto's Children Services, 2016).

Con todo, en Toronto los centros autorizados operan 66.170 cupos, mientras que las agencias de cuidados en casas particulares manejan alrededor de 3.100 cupos entre 1.100 hogares afiliados. En conjunto constituyen un total de 69.000 cupos autorizados (Toronto's Children Services, 2016).

Niveles educativos que la conforman, tramo etario de cada nivel

La legislación vigente del Ministerio de Educación Provincial de Ontario, establece los siguientes grupos etarios y ratios correspondientes:

Tabla 2. Edades y Ratios

Grupos de Edades	Ratio Personal/niños y niñas	Número máximo de niños y niñas por grupo
Infantes (menores de 18 meses)	3 / 10	10
Niñas y niños pequeños (entre 18 y 30 meses)	1 / 5	15
Pre-escolar (entre 30 meses y 6 años)	1 / 8	16
Kindergarten (entre 44 meses y 68 meses)	1 / 13	26

Fuente: Ontario Ministry of Education, 2015

Obligatoriedad de Asistencia

En Ontario es obligatoria la educación entre los 6 y 16 años, es decir, edad escolar, mientras la educación inicial es voluntaria. No obstante, el gobierno ha desarrollado una serie de

programas y beneficios para incentivar la asistencia de niñas y niños a programas de cuidado infantil (Ontario, Ministry of Education, 2016b).

Cobertura

El porcentaje de niños que han asistido a educación inicial por un año o menos es una de las más altas, 40%, puesto 8 de 64 países (OCDE, 2016). El año 2010 se instauró el kínder universal para niñas y niños de 4 años (Junior Kindergarten) y kínder universal para niñas y niños de 5 años (Senior Kindergarten). Así, para el año 2013, aproximadamente 184.000 niños y niñas, es decir un 75% de niños en edad de kindergarten (4 y 5 años), estaban matriculados en programas de jornada completa de kindergarten a lo largo de Ontario (Ontario Ministry of Education, 2013b). Para el año 2014 se estimó que en Ontario un 90% de las niñas y niños de 5 años accedían a programas Educación Inicial (OISE, 2014).

Financiamiento

El gobierno federal transfiere fondos fiscales a las provincias y territorios, para que administren de modo autónomo en sus programas y servicios. Esto incluye transferencias a programas dirigidos a poblaciones específicas, como comunidades aborígenes (HRSDC, 2010).

Desde el año 2012 se modificó la fórmula para transferir estos recursos federales. En términos concretos, además de un aumento de recursos, implica que los Administradores Consolidados de Servicio Municipal (CMSM) y la Junta de Administración de los Servicios Sociales del Distrito (DSSAB) podrán destinar los fondos asignados a ciertos ítems, a propósitos intercambiables según la necesidad del municipio.

En el último informe de Educación en Infancia Temprana (2014), se informó que Ontario gasta un 0,6% del producto interno bruto de la provincia en educación inicial y que el 62% de las niñas y niños entre 2 y 4 años recibe este tipo de educación, donde el 66% de quienes trabajan en estos niveles son cualificados, constituyendo el 44% de los salarios de docentes (OISE, 2014).

A nivel provincial como municipal, Ontario y sus distritos ofrecen diferentes apoyos financieros para que las familias puedan pagar por cuidados a la infancia temprana. En la información oficial del Gobierno de Ontario se explicita que cada familia pagará por este servicio dependiendo de su ingreso neto (Ontario Government, 2016). Los apoyos financieros para las familias son:

1. Subsidio al cuidado de infancia (Ontario child care subsidy)
2. Beneficio a la infancia (Ontario Child Benefit)
3. Suplemento al cuidado de la infancia (Ontario Child Care Supplement)
4. Beneficio Universal al cuidado de la infancia (Universal Child Care Benefit)
5. Beneficio del impuesto a la infancia (Canada Child Tax Benefit)
6. Niñas y niños con NEE (Children with special needs)

Actualmente el financiamiento disponible provee de 26.059 subsidios a las tarifas de cuidado infantil para las familias, lo que alcanza solamente a apoyar a un 29,7% de las familias de niñas y niños entre 0 y 12 años de bajos ingresos de Toronto. Para Junio del 2016 había 13.959 niñas y niños en lista de espera para subsidios (Toronto's Children Services, 2016). De acuerdo a lo sostenido en entrevistas a expertas en educación inicial de Toronto, no es necesario ser pobre para obtener un subsidio, que en su mayoría son subsidios totales, sin embargo la mayoría de los subsidios que obtienen los sectores medios, se concentran en madres y padres solteras (McCuaig, 2016).

En síntesis podemos decir que el sistema de educación inicial en Ontario (tramo entre 0 y 4 años) es privado, y supone un gasto para las familias. Sus tarifas varían entre sí especialmente en los centros urbanos, no obstante los operadores son fuertemente apoyados por financiamiento provincial (administrado por los municipios locales), y las familias reciben una serie de apoyos financieros de fondos fiscales (provinciales), que disminuyen sus gastos en educación inicial. No es claro sin embargo, el porcentaje de familias que acceden a la gratuidad.

1.3. Regulaciones nacionales

En la provincia existe un Sistema de Autorización (licensing) para proveedores de servicios de aprendizaje y cuidado temprano en sus diferentes modalidades. Ello es producto directo de la nueva legislación vigente, el Decreto de Cuidado Infantil y Primeros Años, 2014 (CCEYA).

El proceso de autorización incorpora dentro de la oferta educativa a las modalidades formales e informales (como el cuidado en casas). Al menos una vez al año el Ministerio inspecciona las agencias de guardería en casas privadas y los centros infantiles y kindergarten, para asegurarse que cumplan con los estándares de autorización. Estos estándares son bastante exhaustivos y se centran en asegurar niveles de seguridad y salubridad de los centros.

Esta supervisión la hacen “visitadores” quienes deben ser miembros del College de Educadores Iniciales (College of Early Childhood Educators, CEducación Inicial), con al menos 2 años de experiencia trabajando con menores de 13 años, o contar con la aprobación de un director. Por otro lado, los visitadores pueden colaborar desarrollando programas para las diferentes etapas del desarrollo de los niños, aconsejando sobre planificación de alimentos, escogiendo materiales y equipamiento (Ontario Ministry of Education, 2016a).

La fiscalización y monitoreo está a cargo del Ministerio de Educación de Ontario e incluye aspectos estructurales como las condiciones materiales del establecimiento, ratios Personal/niñas y niños, cualificación del Personal, etc., y contenidos más específicos, como la programación y prácticas administrativas. Las áreas de regulación son:

- Ratios de empleados/niñas y niños, y tamaño de los grupos
- Edificio, Equipamiento y Patios (Centros de Cuidado Infantil)
- Edificio, Equipamiento y Patios (Cuidado Infantil en Casas)
- Supervisión Médica y Salud
- Nutrición
- Programación para niñas y niños
- Cualificación del Personal
- Medidas de Chequeo de antecedentes criminales del Personal
- Preparación para emergencias
- Asuntos Administrativos

Respecto al incumplimiento de estándares de operación autorizada, es decir lo establecido por la ley provincial, se aplican sanciones administrativas (partes) a faltas adicionales a la ley, y foco especial en penas e incumplimientos que planteen los mayores riesgos (Ministry of Education, 2016d).

1.4. Reformas relevantes en el último periodo.

A pesar de poseer un sistema altamente descentralizado, durante la última década se han implementado programas y políticas orientadas a integrarlo cada vez más, de manera que tanto el financiamiento como en la definición de estándares para otorgación de licencia se han implementado transformaciones significativas.

Transferencia de kínder y guarderías a la División Ministerial de Aprendizaje Temprano.

A partir de una promesa del gobierno de Ontario (2007) de implementar kindergarten de jornada completa (full-day kindergarten), se inició un proceso de integración en las políticas Educación InicialC (Early Childhood Education and Care). Así, para el año 2010, las salas cunas y jardines autorizadas de infancia temprana, comenzaron a ser transferidas al Ministerio de Educación de Ontario, haciéndose efectiva para el 2012, de manera que tanto los kindergarten de jornada completa como las salas cunas y jardines son parte de la División de Aprendizaje Temprano del Ministerio de Educación (Early Learning Division) (HRSDC, 2010; FAAB, 2013). Para el 2010 Ontario era la única provincia que ofrecía kínder universal para niñas y niños de 4 años (Junior Kindergarten) y kínder universal para niñas y niños de 5 años (Senior Kindergarten) (HRSDC, 2010). En este sentido, Ontario es la única provincia en que los gobiernos municipales tienen un papel tan significativo en la educación y cuidado temprano de la infancia, y es una de dos provincias con mayor provisión pública de centros infantiles.

En términos de contenidos y lineamientos políticos, el gobierno de Ontario ha generado una serie de innovaciones durante la última década:

Aprendizaje Temprano para Cada Infante Hoy: un Marco para los Contextos destinados a la Infancia Temprana de Ontario, ELECT.

En el año 2005 el gobierno de Ontario lanzó el programa “Mejor Inicio” (Best Start), junto con el Panel de Expertos en Aprendizaje Inicial Best Start. El mandato del Panel era crear un marco de aprendizaje inicial que ayudara a mejorar la calidad y consistencia en las disposiciones para la infancia temprana en Ontario. Así, en enero del 2007 el gobierno de Ontario publicó un marco, llamado “Aprendizaje Temprano para cada Infante Hoy: un Marco para los Contextos destinados a la Infancia Temprana de Ontario” (Early Learning for Every Child Today: A Framework for Ontario Early Childhood Settings, ELECT). Este marco es reconocido como fundacional en el sector de la infancia temprana, en tanto proveyó un lenguaje común para profesionales, a la vez que sus principios sirvieron de insumo para el Marco de Políticas para los Primeros Años de Ontario (Ontario Early Years Policy Framework, 2013), y para iniciativas en todo Canadá de aprendizaje temprano, como la Declaración del Aprendizaje basado en el Juego del CMEC (Statement on Play-based learning, the Council of Ministers of Education Canada). Los principios del ELECT se encuentran también recogidos en el programa de kindergarten de Ontario (Ministry of education 2007, 2013, 2015, 2016).

Marco de la Política para los Primeros Años (Early Years policy framework, 2013). Este marco complementa otras iniciativas gubernamentales que se desarrollan en diferentes sectores, incluyendo la Política de manejo lingüístico (Politique d’aménagement linguistique), la estrategia de reducción de la pobreza de Ontario (Ontario’s Poverty Reduction Strategy), la estrategia de educación aborigen (Aboriginal Education Strategy), el plan de acción de la juventud (Youth Action Plan) y la estrategia comprensiva de las adicciones y la salud mental (Comprehensive Mental Health and Addictions Strategy), así como el trabajo en prevención de bullying y reducción de obesidad infantil (Ontario Ministry of Education, 2013).

Decreto de Cuidado de la Infancia y Primeros Años 2014 (Child Care and Early Years Act, 2014, CCEYA y EYCCA). El Decreto de Salas Cunas Diurnas (Day Nurseries Act), fue reemplazado por el Decreto de Cuidado de la Infancia y Primeros Años 2014 (Child Care and Early Years Act, 2014, abreviado como CCEYA y EYCCA en diferentes documentos), que entró en vigencia el 31 de Agosto del año 2015, actualizando el marco legislativo en concordancia con el nuevo marco de políticas (FAAB, 2016). El alcance de la nueva ley regula desde aspectos estructurales, como los espacios y condiciones de seguridad para el cuidado de niños y la cualificación del personal⁵¹.

Por otro lado, con el ***Decreto de Modernización del Cuidado de la Infancia, 2014***, se apoya mayor acceso de las familias a guarderías autorizadas que operan en casas particulares, aumentando incentivos para que los proveedores de cuidados se integren al sector de casas

⁵¹ Ley, 2016. O. Reg. 137/15: GENERAL under Child Care and Early Years Act, 2014, S.O. 2014, c. 11, Sched. 1
Disponble en:
https://www.ontario.ca/laws/regulation/150137?_ga=1.118167820.427933967.1467644746#BK7

particulares autorizado, a la vez que fortalece la supervisión del gobierno sobre los establecimientos para el cuidado de la infancia (FAAB, 2016).

Finalmente, esta nueva ley habilita al Ministerio de Educación a emitir declaraciones y políticas referidas a las programaciones y pedagogía para guiar servicios y programas de cuidado de la infancia. Con ello, el ministerio ha emitido la declaración **“¿Cómo sucede el aprendizaje? Pedagogía de Ontario para los primeros años, 2014”** (How Does Learning Happen? Ontario's Pedagogy for the Early Years, 2014, HDLH) que sirve como guía para el desarrollo de prácticas pedagógicas (Ontario Ministry of Education, 2014b).

Programa de Kindergarten Universal de Jornada Completa (Full-day Kindergarten, FDK).

A partir de recomendaciones realizadas por el Dr. Charles Pascal, entonces principal consejero en Aprendizaje Temprano, el gobierno tomó la iniciativa de introducir kindergarten de jornada completa para niñas y niños entre 4 y 5 años, que constituye la transformación más grande del sistema educativo en esta generación (Ontario Ministry of Education, 2013b). El principal objetivo de la jornada completa de kindergarten era impactar en las evaluaciones de desarrollo del año 2009 que indicaron que el 27% de niñas y niños en Ontario (y un porcentaje similar en Canadá), era vulnerable al ingresar a primero básico, manifestando problemas en aprendizaje, salud, y conducta, afectando sus logros académicos y habilidades para relacionarse con otros. El programa se implementó en un período de 5 años, llegando a la implementación total en Septiembre de 2014. Para el año 2013, aproximadamente 184.000 niños y niñas, es decir un 75% de niños en edad de kindergarten, estaban matriculados en programas de jornada completa de kindergarten a lo largo de Ontario (Ontario Ministry of Education, 2013b).

College de Educadores de Infancia Temprana (College of Early Childhood Educators). En el año 2007 el gobierno de Ontario creó el College de Educadores de Infancia Temprana (College of Early Childhood Educators), el primer cuerpo auto-regulado que supervisa la membresía profesional de los educadores de la infancia temprana. Además de la supervisión del registro público de educadores, el College ha contribuido a profesionalizar el sector, estableciendo requerimientos para el registro, desarrollando un código ético profesional y fijando estándares de práctica (Ontario Ministry of Education, 2013).

Integración de programas de Centros para Familia e Infancia Temprana. En Febrero de 2016 se publicó el “Plan para los centros de primeros años y familias de Ontario” (Public Plan for Ontario Early Years Child and Family Centres), con el fin de integrar y mejorar los programas de los Centros para Familia e Infancia Temprana, permitiendo el acceso de las niñas y niños a programas de alta calidad a la vez que relevantes dentro de sus comunidades (Ontario Ministry of Education, 2016c).

1.5. Currículo

El enfoque actual del currículum para la primera infancia de Ontario se encuentra principalmente en el documento Aprendizaje Temprano para Cada Infante Hoy: un Marco

para los Contextos destinados a la Infancia Temprana de Ontario (Early Learning for Every Child Today: A Framework for Ontario Early Childhood Settings, ELECT) (Ontario Ministry of Education, 2007) y en “¿Cómo sucede el aprendizaje?” (How does learning happen?, HDLH) (Ontario Ministry of Education, 2014).

El currículum se orienta a ofrecer a las niñas y niños el desarrollo de habilidades que mejoren sus oportunidades de éxito en las escuelas. Asimismo se declara que el objetivo de esta forma de cuidado infantil, incluyendo programas para antes y después de la escuela, es proveer de apoyo a los padres que desean reincorporarse a la fuerza laboral o consecución de estudios (Ontario Ministry of Education, 2013b). Ahora bien respecto a la infancia los objetivos principales del programa son:

- Establecer una base sólida de aprendizaje en los primeros años.
- Ayudar a las niñas y niños a transitar de contextos del hogar, guarderías o pre-escolar, hacia la escuela.
- Permitir a las niñas y niños obtener los beneficios de aprender mediante relaciones, juego e indagación.
- Poner a las niñas y niños en un camino de aprendizaje y adquisición de competencias que necesitarán para prosperar en el mundo de hoy y del futuro (Ontario Ministry of Education, 2016, p.8).

En términos más específicos este currículum se orienta a proveer a las niñas y niños con el apoyo necesario para desarrollar:

- Autoregulación;
- Salud, bienestar y sensación de seguridad;
- Competencia emocional y social;
- Curiosidad, creatividad y confianza en el aprendizaje;
- Respeto por la diversidad (Ontario Ministry of Education, 2016:p.8).

Estos objetivos generales y específicos están alineados también con los establecidos en el documento “Logrando Excelencia: Una visión Renovada para la educación en Ontario” (Ministry of Education, 2014c).

2. Concepto de calidad de la educación y Estándares de oportunidades de aprendizaje

2.1. Concepción de la calidad en educación inicial

En la documentación curricular no se explicita un concepto de calidad educativa. De modo implícito es posible deducir que la calidad se entiende como una formación integral. Especialmente el juego y la indagación se presentan como medios centrales para el desarrollo de aprendizaje, mientras que se pone énfasis en las relaciones interpersonales dentro de los contextos de aprendizaje como pilar del desarrollo de experiencias de vida positivas que sirvan de base a las experiencias de aprendizaje. En este sentido, si bien se recoge la preocupación en los programas de primera infancia de contribuir a transiciones exitosas entre el hogar, los primeros contextos de enseñanza y la escuela -y en estos términos se da importancia al desarrollo de la literacidad y numeracidad-, el hincapié está puesto en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, y sobre todo en el desarrollo de una actitud inquisitiva y lúdica en torno al aprendizaje.

Otros aspectos importantes que emergen de modo transversal son la equidad e inclusión de los niños y niñas; la participación de la familia y comunidad; y la relevancia del desarrollo profesional continuo.

2.2. Enfoque y descripción de los estándares de calidad

El Ministerio de Ontario, nivel provincial, no refiere al concepto de estándares propiamente tal, sino más bien a principios educativos para guiar las prácticas en contextos de primera infancia para el trabajo de 0 a 8 años (Early Learning for Every Child Today: A Framework for Ontario Early Childhood Settings, ELECT). Los principios abarcan: experiencias positivas para el aprendizaje y bienestar; vínculo con familia y comunidad; respecto por la inclusión y diversidad; el juego y la indagación; una planificación centrada en el aprendizaje; agentes educativos receptivos y cultos. A continuación se explican con mayor detalle cada uno de los seis principios.

- i. ***Experiencias positivas en la infancia temprana son la base para el aprendizaje, conducta, salud y bienestar a lo largo de la vida.*** Basada en un documento sobre educación inicial y desarrollo neuronal, esta sección se refiere a los patrones neuronales y el potencial biológico que se establece en la infancia temprana, en una dinámica entre variabilidad ambiental y genética. Estos patrones y potenciales estructurales, sentarían las bases para las experiencias de aprendizaje en el largo plazo, en la medida en que modelan las capacidades para percibir, organizar y responder a estímulos, que son fundamentos para el desarrollo de otras funciones de mayor complejidad como la habilidad para poner atención, interactuar con otros, identificar emociones, y usar símbolos (Ontario Ministry of Education, 2007:7).

- ii. ***Asociación con familias y comunidades.*** Se entiende que las familias ya son las principales proveedoras de cuidado y educación de las niñas y niños. Por otro lado se sostiene que las relaciones, de los diversos contextos de educación inicial con las familias, son beneficiosas para el desarrollo de las niñas y niños, cuando son respetuosas de la estructura, cultura, valores, lenguaje y conocimiento familiar. En este sentido se destaca que los contextos de educación inicial, en vez de centrarse en si las familias participan o no, deben poner atención a cómo las familias y comunidades ya están aportando a la educación inicial de sus hijos, y así aprovechar instancias diarias de participación a la vez que proveer a las familias con los recursos y servicios comunitarios que facilitarían su involucramiento (Ontario Ministry of Education, 2007:9-10).
- iii. ***El respeto por la diversidad, equidad e inclusión.*** Se plantea la necesidad de que los contextos educativos iniciales recojan las diferencias que cada niña y niño, sus familias y comunidades, aportan, incluyendo su apariencia, edad, cultura, etnicidad, raza, lenguaje, género, orientación sexual, religión ambiente familiar y habilidades del desarrollo. En este sentido se expresa la necesidad de dialogar y tomar una disposición activa frente a los prejuicios y principios relacionados a la inclusión, diversidad e igualdad, reconociendo que cada niña y niño es ciudadano con equidad de derechos y una perspectiva única sobre su participación en el mundo. Asimismo se pone especial énfasis en el reconocimiento de los idiomas originarios, considerando que el aprendizaje de segundas lenguas se beneficia del reconocimiento activo de la primera. De esta manera se sostiene que los currículos deben chequearse contra estándares pedagógicos inclusivos, lo que puede requerir al apoyo de especialistas y materiales adicionales (Ontario Ministry of Education, 2007:12-13).
- iv. ***Un programa intencionado y planificado apoya el aprendizaje.*** Basada en numerosas investigaciones, sostienen que existe claridad respecto al impacto positivo de poseer currículos en donde se establezcan objetivos específicos para el desarrollo de las niñas y niños en contextos educativos. Además provee estructura y dirección a los educadores. Para mayor beneficio de las niñas y niños, este currículo debe ser adecuado a su desarrollo holístico, pertinente a sus culturas y conocimientos previos, facilitando el aprendizaje mediante experiencias concretas, con involucramiento del cuerpo y la práctica, que sienten la base para el aprendizaje en formas más abstractas de pensamiento (Ontario Ministry of Education, 2007:14-15).
- v. ***El juego y la indagación son enfoques de aprendizaje que capitalizan la exuberancia y curiosidad natural la infancia.*** Basada en numerosas investigaciones, en esta sección se sostiene la visión de que el juego es el modo en que las niñas y niños comprenden el mundo y que es un método efectivo de aprendizaje: las ideas y habilidades se hacen significativas, se practican herramientas de aprendizaje, y se comprenden los conceptos. El juego imitativo y exploratorio de los infantes y niñas y niños pequeños, va evolucionando hacia el pensamiento simbólico, a la capacidad de personificar y al juego imaginativo. Cuando las niñas y niños se involucran en juegos de personificación, están aprendiendo a relacionarse entre sí, tomar compromisos, resolver conflictos, regular emociones y conductas, iniciar amistades, desarrollar literacidad y habilidades comunicativas. Por otro

lado juegos como el apilamiento de bloques facilitan la comprensión de ideas como cantidad y dimensiones, que sientan las bases para el pensamiento matemático. Todas habilidades que según sostienen diversas investigaciones citadas, son necesarias para el desempeño exitoso de niñas y niños en la transición al sistema escolar. En este sentido, se rescata la idea de que las niñas y niños necesitan tiempo, espacio, materiales y el apoyo de padres informados y educadores reflexivos y hábiles, para convertirse en grandes jugadores. Necesitan tiempo para jugar por jugar (Ontario Ministry of Education, 2007:15-17).

- vi. **Educadores receptivos, reflexivos y conocedores.** Desde esta perspectiva, el conocimiento del desarrollo de la infancia, el currículo, estrategias pedagógicas, la cultura de las niñas y niños, así como la capacidad de responder y ser receptivo de las necesidades e innovaciones que manifiestan las niñas y niños, con la cualidades que configuran a un educador inicial reflexivo. Así, un educador reflexivo, en esta visión, utiliza un acercamiento positivo y emocionalmente cálido, que promueve conductas constructivas en las niñas y niños. En este sentido la empatía es la principal herramienta para este tipo de educador. Por otro lado, se espera que sea capaz de vincular la teoría actualizada referida al desarrollo de las niñas y niños, con su experiencia diaria, para guiar el trabajo en aulas. Un educador reflexivo debe además ser capaz de comunicarse fluidamente con las familias, proveer apoyo e información, así como involucrarse en los juegos de las niñas y niños, estimulando desafíos y acompañando procesos (Ontario Ministry of Education, 2007:19-20).

2.3. Metodología de construcción de los estándares/ principios de calidad

Los principios de calidad de la educación inicial definidos en el documento ELECT (Early Learning for Every Child Today: A Framework for Ontario Early Childhood Settings), fueron elaborados por un panel de expertos, que incluyó miembros de la Universidad de Toronto, Ryerson, Fanshawe College, Federación de Centros de Amistad Indígena, George Brown College, OISE (Ontario Institute for Studies in Education), Federación de Profesores de Educación Básica, Universidad de Ottawa, y Ciudad de Toronto.

Este trabajo incluyó un proceso consultivo a profesionales de la educación inicial formal de Ontario, en conjunto con trabajadores del Ministerio de la Infancia y Servicios de la Juventud, Ministerio de Educación y Secretaría de Literacidad y Numeracidad. También se realizó una extensa revisión de currículos y pedagogía de la infancia temprana en Canadá y en el mundo, hallazgos de investigaciones y experticia profesional colectiva.

3. Modelo de aseguramiento de la calidad de educación inicial

3.1 Visión global

Ontario como provincia es responsable de la política, financiamiento y autorización, para apoyar el cuidado autorizado de la infancia. Adicionalmente algunas municipalidades de la provincia han desarrollado sus propios sistemas de mejoramiento de la calidad, como un

enfoque sistemático de evaluar, mejorar, y comunicar el nivel de calidad de los contextos locales de cuidado infantil autorizados (Flanagan, 2013).

En el caso del municipio de Toronto, hace más de 30 años ha contado con un sistema de evaluación de la calidad, con criterios de operación, que eran fundamentalmente auto-reportados por los centros. Entre los años 2003 y 2004 con la finalidad de hacer estos reportes públicos, se comenzó a formalizar un sistema de medición que, pasando diferentes procesos de validación es el que hoy se encuentra operativo y es considerado el más riguroso de Canadá (Perlman, 2016).

Estos cambios se fueron dando en Toronto en parte porque la ciudad, al ser la más poblada del país, comenzó a generar una masa crítica suficiente en términos de cantidad de centros educativos, cantidad de familias demandando servicios de educación inicial, cantidad de programas de formación de educadores, centros de investigación en torno a la educación inicial, etc., que posibilitó el desarrollo de reflexiones sobre la calidad de la educación inicial. De este proceso se recogió la necesidad de ir más allá de los requisitos mínimos de autorización de centros, que si bien son cada vez más exhaustivos se enfocan en condiciones de seguridad y salubridad de los centros, hacia un sistema de aseguramiento que velara por la calidad de las interacciones con las niñas y niños (McCuaig, 2016).

El actual sistema del municipio de Torono se conoce como la **Evaluación de Aprendizaje y Cuidado Temprano para la Mejora de Calidad (The Early Learning and Care Assessment for Quality Improvement, ELCAQI, también abreviado como AQI)**. **Que año comenzó?** 2004? Consta de una evaluación externa obligatoria para todos los centros infantiles subsidiados por el municipio y es voluntario para el resto de los centros. La institución a cargo del diseño, aplicación y análisis de resultados del SAC son los Servicios de Infancia del Municipio.

Este sistema de aseguramiento de la calidad (en adelante ELCAQI) fue diseñado, testeado e implementado por los Servicios de la Infancia de Toronto, es decir uno de los municipios de la provincia de Ontario, y su revisión contó con la colaboración de educadores, proveedores de cuidados a la infancia, investigadores e institutos de educación (Toronto's Children Services, 2014).

En ELCAQI se define la calidad a medir de la educación inicial en base a 6 elementos clave:

1. Prácticas administrativas saludables.
2. Capacitación, experiencia y estabilidad de los cuidadores.
3. Tamaño del grupo: ratio de niñas y niños a cuidadores.
4. Involucramiento de la familia en el programa.
5. Estándar de salud y seguridad del establecimiento físico.
6. Contenidos y desarrollo del programa. (Toronto's Children Services, 2014).

ELCAQI consiste en una evaluación anual que entrega un informe y una puntuación de la calidad del centro (1 al 5), lo cual es difundido al público para orientar las decisiones de las

madres y padres sobre sus opciones de cuidado de la infancia. Sumado a este sistema de evaluación de la calidad, existe un sistema de autorización y licencia de los centros con requisitos mínimos para todos los establecimientos (ver punto 1.3). Los instrumentos evaluativos que integran ELCAQI pueden además servir como autoevaluación de los equipos educativos y herramienta de planificación. La evaluación sirve para trabajar colaborativamente, en función de mejorar la calidad en el cuidado de la infancia. Por otra parte, para la ciudad, la evaluación provee transparencia y rendición de cuentas sobre el uso de subsidios municipales (City of Toronto, 2016; Toronto's Children Services, 2014).

El modelo consiste en tres etapas. Primero una evaluación externa anual realizada por un Analista, luego la entrega de un reporte evaluativo vinculado a una puntuación y compromisos de mejora con plazos establecidos, y posteriormente, se realiza durante el año una supervisión y acompañamiento de parte del municipio mediante un Asesor Distrital.

Diagrama 1. Etapas SAC

Paso 1	Paso 2	Paso 3
Evaluación anual	Reporte y puntuación evaluativo, fijación de plazos para mejoras	Monitoreo y apoyo

Fuente: Elaboración propia a partir de Toronto's Children Services (2014).

Actualmente más de 600 centros son evaluados con este instrumento (Toronto's Children Services, 2014) lo que constituye alrededor de un 70% de los centros autorizados.

Durante el año 2009, el OISE (Ontario Institute for Studies in Education) realizó la validación del instrumento para el nivel pre-escolar. Durante los últimos años OISE realizó un estudio para la validación de las secciones de Infantes y Niños pequeños (City of Toronto, 2016). Además de las validaciones de secciones del instrumento como la recién mencionada, que incluyó más de 30 grupos focales y feedback de parte de educadores y directores de centros, la construcción de los estándares y los instrumentos se realizó a lo largo de 5 años de desarrollo, testeo y mejoras (McCuaig, 2016).

Algunas de las recomendaciones implementadas en el SAC, derivadas de estos procesos de validación, fueron separar los roles de los Analistas de Aseguramiento de la Calidad, del de los Asesores Distritales, que anteriormente los ejercía la misma persona, así como rotar los casos asignados a los Asesores Distritales para exponerlos a mayor diversidad de casos y prevenir distorsiones en sus acompañamientos (se prohíbe que a un Asesor Distrital le toque dos años seguidos trabajar con los mismos centros) (Perlman, 2016; Perlman y Falenchuk, 2009). Otra recomendación de la última ronda de validación fue cambiar la escala del rating que anteriormente era de 4 puntos, pues ese sistema permitía identificar

bien a los centros que no estaban cumpliendo estándares de calidad, pero no permitía distinguir a los centros con condiciones sobresalientes (Perlman, 2016).

3.2 Componentes del SAC

Autoevaluación: No existe un apartado dentro del instrumento destinado a auto-evaluación, sin embargo se considera que la aplicación del instrumento y el análisis de sus resultados pueden servir como insumo con el fin de realizar un proceso de autoevaluación. Para ello, los centros disponen de manera accesible el instrumento evaluativo, su metodología y técnica de generación de resultados, así como su interpretación.

Evaluación externa: La evaluación consiste en una visita anual de evaluación por un “Analista de Aseguramiento de la Calidad”. Este es quien administra el instrumento (ELCAQI) en todas las salas del centro infantil, Cada nivel educativo y área posee su propio instrumento: Infantes, Niños Pequeños, Pre-escolar, Edad Escolar, Patios y Nutrición, además de contar con instrumentos especialmente dirigidos a las modalidades de cuidado en casas particulares. Las áreas de administración y financiamiento evaluadas permiten ser un insumo y mecanismo de control de los Servicios de Infancia del municipio, pero los resultados no están incluidos en el puntaje de la evaluación final⁵².

Para la evaluación de la calidad educativa, se evalúa cada sala del centro, lo que toma aproximadamente de 1 hora a 1 hora y media. El Analista además realiza preguntas al Personal cuando sea apropiado, sin interrumpir el flujo del programa. Cada nivel educativo y área posee su propio instrumento: Infantes, Niños Pequeños, Pre-escolar y Edad Escolar. En la siguiente tabla se muestran los ítems evaluados en dos niveles diferentes, a modo de ejemplo:

Tabla 3: Dimensiones del instrumento ELCAQI

Infantes (0 a 18 meses)	Pre-escolar (30 meses a 6 años)
1. Horarios Diarios y Visibles	1. Horarios Diarios y Visibles
2. Planificación del programa.	2. Planificación del programa.
3. Experiencias de Aprendizaje.	3. Experiencias de Aprendizaje.
4. Ambiente físico de interiores.	4. Ambiente físico de interiores.
5. Decoraciones	5. Decoraciones
6. Artes y sensoriales.	6. Sensorial, ciencia y naturaleza.
7. Libros, lenguaje y literacidad.	7. Arte.

⁵² Esta diferenciación responde a la necesidad de no ponderar con la misma significancia aspectos administrativos y financieros, con otros que resultan más claramente asociados a la calidad de la educación, como son los aspectos observables en las salas de clases, a nivel de las interacciones (Perlman, 2016). Por otro lado, dado que el foco del SAC es asegurar a los padres que las niñas y niños están recibiendo programas coherentes con su desarrollo, aspectos administrativos y financieros no se consideran como factores que impacten directamente en este sentido, y además se entiende que especialmente los asuntos financieros, son variables que los centros no manejan por completo, pues dependen de subvenciones y la varianza de matrículas, por lo que se considera que no corresponde evaluar a los centros en base a estas cuestiones, dándoles un rating (puntaje) que se difunde a las familias (McCuaig, 2016).

8. Musica y Accesorios.	8. Libros.
9. Aprendizaje mediante juego físico.	9. Lenguaje y Literacidad.
10. Cognitivo, Manipulativo y Ciencia y Naturaleza.	10. Musica y Accesorios.
11. Bloques y Construcción, y juego de personificación.	11. Aprendizaje mediante juego físico.
12. Prácticas Rutinarias de Cuidado	12. Bloques y Construcción
13. Rutinas de cambio de Pañales.	13. Cognitivo, Manipulativo
14. Comidas y colaciones.	14. Juegos dramáticos (teatro).
15. Cunas y ropa de cama.	15. Uso de medios electrónicos
16. Salud y seguridad, y limpieza de juguetes y equipos.	16. Rutinas de baño y pañales.
17. Higiene de manos de Personal y niños.	17. Comidas y colaciones
18. Transiciones y Verificación de Asistencia.	18. Equipamiento necesario para comer y sentarse.
19. Atmósfera positiva.	19. Colchonetas y ropa de cama
20. Supervisión de niños.	20. Salud y seguridad.
21. Cultivar la independencia de los niños.	21. Limpieza de juguetes y equipos.
22. Apoyar el desarrollo de autoestima	22. Higiene de manos de Personal y niños.
23. Guía de Conductas.	23. Transiciones
24. Apoyar comunicación y ampliación del aprendizaje de los niños.	24. Verificación de Asistencia.
	25. Atmósfera positiva.
	26. Supervisión de niños.
	27. Cultivar la independencia de los niños
	28. Apoyar el desarrollo de autoestima
	29. Guía de Conductas
	30. Apoyar el desarrollo de habilidades de comunicación
	31. Ampliación del aprendizaje de los niños

Fuente: Elaboración propia a partir de Toronto's Children Services, 2014. Early Learning and Care Assessment for Quality Improvement⁵³.

En el documento que sirve de guía para la aplicación del instrumento, se explicita el criterio al que responde cada dimensión, su propósito, la pedagogía que la inspira y preguntas que permiten reflexionar sobre ella. Luego se muestra, en una tabla simplificada pero muy

⁵³ Documento completo disponible en:

<http://www1.toronto.ca/wps/portal/contentonly?vgnextoid=c9a0391869c63410VgnVCM10000071d60f89RCRD&vgnextchannel=3e3d4994195c3410VgnVCM10000071d60f89RCRD>

similar a la del instrumento, los posibles casos a evaluar y la puntuación en la que se encuentra cada nivel de resultado.

Tabla 4. Extractos de la Guía de Aplicación del Instrumento

Ejemplo 1: Infantes Horarios Diarios y Visibles <u>Propósito:</u> Padres, visitantes, estudiantes, Personal y niños y niñas siempre deben estar conscientes y tener acceso a cómo se ha organizado su jornada. Esto permite consistencia, auto-regulación y minimiza conductas negativas. Los Horarios Diarios y Visibles deben ser precisos y permitir flexibilidad. El uso regular de horarios visibles con los niños promueve independencia y transiciones positivas. <u>Pedagogía Inspiradora:</u> "Un ambiente seguro que ofrece consistencia y continuidad, así como apoyo gradual para la creciente independencia y capacidad de autocuidado de los niños, los habilita para tomar desafíos, aprender a perseverar y explorar maneras de lidiar con niveles manejables de stress positivo." (<i>How Does Learning Happen? Ontario's Pedagogy for the Early Years</i>) (HDLH, p. 30) <u>Preguntas Reflexivas:</u> ¿Qué consideraciones se han tomado para asegurar que el horario visual sea apropiado al desarrollo y además fácil para que los niños lo entiendan? ¿Qué tanto del día se pasa en transiciones? ¿Qué tan flexible es el horario diario? <u>Horario Diario:</u> Un horario escrito que indique cuándo las actividades y los eventos van a ocurrir durante el día, y que esté pegado en un lugar accesible para padres y Personal. <u>Horario Visual:</u> Fotografías reales mostrando cuándo ocurrirán actividades y eventos durante el día. Fotografías reales mostrando a niños usando el inodoro o cambiándose de pañales no son consideradas apropiadas. El horario visual es accesible a los niños, aunque no esté pegado en alguna pared (por ejemplo en un álbum o carpeta accesible a los niños en todo momento).

No cumple Expectativas	Cumple Expectativas	Excede Expectativas
Horario diario no está visible	Horario diario es accesible y refleja las principales rutinas del día usando fotografías reales.	El horario diario se ajusta según la estación.
No complementa entre estructura y flexibilidad.	Es aceptable omitir transiciones en este horario.	
	Las fotos incluyen a niñas y niños que actualmente cursan el programa.	

Fuente: Toronto's Children Services, 2014⁵⁴

⁵⁴ Documento completo disponible en:
http://www1.toronto.ca/City%20Of%20Toronto/Children's%20Services/Files/pdf/O/Operating%20criteria/oc_guidelines_infant.pdf

Ejemplo 2: Pre-escolar

Naturaleza, Ciencia y Sensorialidad

Propósito: Materiales que reflejen naturaleza, ciencia y sensorialidad alientan a las niñas y niños a explorar mediante la observación y experimentación de causa y efecto. La exposición continua a estos materiales y experiencias les permite aprender más sobre sus ambientes.

Pedagogía Inspiradora: "Condiciones óptimas para el aprendizaje ocurren cuando estamos totalmente involucrados. Para las niñas y niños esto ocurre en juegos que se despliegan de su curiosidad natural. Juegos activos permiten a las niñas y niños explorar con sus cuerpos, mentes y sentidos, estimulándolos a hacer preguntas probar teorías, resolver problemas, comprometerse en pensamiento creativo y dar sentido al mundo que los rodea." (*How Does Learning Happen? Ontario's Pedagogy for the Early Years*) (HDLH, p. 35)

Preguntas Reflexivas: ¿Cómo aseguras que los materiales para juego sean apropiados al desarrollo de las niñas y niños? ¿Cuáles materiales de juego promueven pensamiento crítico? ¿Cómo se enriquece la curiosidad natural de los niños con los materiales de juego?

Experiencias de Aprendizaje Sensorial: Experiencias de aprendizaje planificadas o documentadas referidas a uno o más de los 5 sentidos sensoriales.

Materiales y equipamientos de Naturaleza y Ciencia: Botellas rellenas con ítems naturales, lupas, plantas, lentes de colores, réplicas de volcanes, tornados en botella, etc.

No cumple Expectativas	Cumple Expectativas	Excede Expectativas
No hay materiales en la sala para experiencias de aprendizaje sobre naturaleza y ciencia.	Hay 3 o más equipos/ materiales de naturaleza y ciencia apropiados al desarrollo, accesible a las niñas y niños (por ejemplo lupas, piñones y balanza).	3 o más experiencias de aprendizaje planificadas o documentadas sobre naturaleza y/o ciencia a la semana.
No hay materiales en la sala para experiencias de aprendizaje sensoriales.	Hay 3 o más equipos/ materiales sensoriales apropiados al desarrollo, accesible a las niñas y niños (por ejemplo botellas sensoriales, bolsas táctiles y arena).	1 experiencia de aprendizaje planificada o documentada sobre naturaleza y ciencia al día.
No hay equipamiento en la sala para experiencias de aprendizaje sensoriales.	Oportunidades sensoriales accesibles durante el día.	Oportunidades para experimentar objetos naturales y/o el personal ofrece oportunidades que incorporan objetos naturales.
		Etc.

(Toronto's Children Services, 2014)⁵⁵

Además de la evaluación referida a la calidad de la oferta educativa existen los instrumentos destinados a la evaluación de finanzas y administración del centro. Los instrumentos

⁵⁵ Documento completo disponible en:

http://www1.toronto.ca/City%20Of%20Toronto/Children's%20Services/Files/pdf/O/Operating%20criteria/oc_guidelines_preschool.pdf

destinados a evaluar estas áreas establecen una serie de dimensiones a evaluar en las cuales se va chequeando la ocurrencia o existencia de determinadas prácticas.

Para el caso de la Administración se evalúan 21 ítems, organizados en 5 dimensiones:

1. Personal y Programa
2. Involucramiento Parental
3. Paseos (Field Trips)
4. Políticas y procedimientos
5. Salud y Seguridad⁵⁶
- 6.

Para el caso de Finanzas se evalúan 34 ítems, organizados en 9 dimensiones:

1. Control Interno y Manejo del Riesgo
2. Registros de Administración y Retenciones
3. Presupuesto y planificación de gastos
4. Flujo de caja y Banca
5. Nómina de Pagos
6. Adquisiciones y Cuentas a pagar
7. Réditos y Cuentas recibidas
8. Inventario y bienes
9. Reportes financieros⁵⁷ (Toronto's Children Services, 2014)

Una vez completada la evaluación, el Analista identifica las áreas de incumplimiento y define la acción correctiva. Entonces completa un reporte que se queda en el centro educativo. Junto con ello, se especifican los plazos correspondientes a cada corrección para que el operador del centro envíe un plan de acción a su Asesor Distrital (Toronto's Children Services, 2014).

Este sistema de evaluación consta con mecanismos de validación entre evaluadores para asegurar consistencia en el modo de puntuación. Cada Analista debe ser acompañado tres veces al año por su superior inmediato, el Asesor Distrital, y aplicar conjuntamente los instrumentos evaluativos, para determinar si logran al menos un 80% de los mismos puntajes (Toronto's Children Services, 2014).

Procedimientos de evaluación y sistema de clasificación de los resultados: Los resultados de la evaluación se presentan en puntajes de 1 a 5, donde los puntajes 1 y 2 son insatisfactorios, 3 indica que se cumple con las expectativas de calidad, y 4 y 5 resultados que exceden las expectativas. De este modo, los padres pueden esperar que los centros infantiles autorizados y evaluados sobre una puntuación 3, van a entregar un programa de calidad que otorgue a los niños y niñas oportunidades para el juego, socialización, exploración y aprendizaje apropiado a su desarrollo, en un ambiente enriquecedor y seguro.

⁵⁶ Documento completo disponible en:

http://www1.toronto.ca/City%20Of%20Toronto/Children's%20Services/Files/pdf/O/oc_administration.pdf

⁵⁷ Documento completo disponible en:

http://www1.toronto.ca/City%20Of%20Toronto/Children's%20Services/Files/pdf/O/oc_financial.pdf

Uso y difusión de los resultados: Además de entregar un reporte detallado a cada centro sobre su propio desempeño, los resultados están disponibles por centro en la web. Los resultados son de acceso público y recientemente los Servicios de Infancia de Toronto han diseñado una insignia para identificar a los establecimientos que han sido evaluados, con el fin de dar mayor visibilidad al proceso de aseguramiento de la calidad. Hasta la fecha se cuentan más de 600 centros evaluados, según se declara en el sitio oficial del municipio (City of Toronto, 2016).



Consecuencias y medidas asociadas a los resultados obtenidos: El informe de evaluación plantea ámbitos, acciones y plazos de mejora. El Asesor del Distrito es el encargado de asegurar que ello se cumpla. De no cumplirse, el municipio puede aplicar sanciones hasta que se cumplan los compromisos. Estas sanciones consisten en última instancia en el retiro de la subvención de parte del municipio, sin embargo se intenta que el proceso de acompañamiento realizado por el Asesor Distrital evite llegar a este punto. Por su parte, también se premian los resultados sobresalientes con la destinación de materiales y otros apoyos concretos (no en dinero) para el centro⁵⁸.

Plan de Mejora: El plan de mejora queda definido por defecto una vez aplicado el instrumento en la medida en que cada criterio no cumplido, posee un indicador deseable de completar. Una vez que el “Analista de Aseguramiento de la Calidad” entrega su reporte, se deja al operador del centro educativo la responsabilidad de diseñar un plan de mejora para perseguir las metas no cumplidas.

⁵⁸ Al respecto una entrevistada comenta que se hacen esfuerzos para que los centros no se sientan amenazados por estas evaluaciones y sus eventuales sanciones, dado que sus criterios resultan a veces demasiado rígidos. En este sentido existe un recurso llamado CDA (Cambio en el Día de la Medición, Change in the Day of Assessment), que permite al centro hacer modificaciones in situ de aspectos no cumplidos detectados por el Analista y que son de fácil corrección. Por ejemplo, que no se encuentren determinados materiales en el aula en el momento preciso de la medición pero que se pueden poner a disposición fácilmente. En el estudio de validación para pre-escolares, se comprobó que estas correcciones in situ no tenían gran impacto en los resultados del centro, pero sí permitían que los centros se sintieran más incluidos en el proceso de evaluación (Perlman, 2016).

Mecanismos de apoyo y acompañamiento a los establecimientos: El proceso de diseño e implementación de mejoras está acompañado de manera continua por agentes de la institución evaluadora (Servicios de Infancia de la ciudad). El Asesor Distrital trabaja a lo largo del año con el centro educativo asegurándose que los requerimientos de ELCAQI están siendo cumplidos, mediante continua asesoría y mentoría para que el centro logre alcanzar sus metas en el corto y largo plazo (Toronto's Children Services, 2014).

4. Modelos de calidad de la gestión educativa de educación parvularia

En la provincia de Ontario el aseguramiento de la calidad implica el fortalecimiento de la regulación para otorgación de licencia (autorización) a operadores de diversas modalidades de educación y cuidado infantil. Se han establecido, además, marcos curriculares a nivel provincial que orientan las prácticas y programas a lo largo de los diversos municipios, donde cada uno posee autonomía para definir sus propios sistemas de evaluación y monitoreo de la calidad. El Sistema de Evaluación de Calidad de Toronto, a cargo de los Servicios de la Infancia del Municipio, conocido como ELCAQI, dialoga directamente con la política provincial, orientándose por los mismos marcos curriculares y estándares de autorización y constituye la herramienta más rigurosa en todo Canadá.

El esfuerzo de la política pública de los últimos años en Ontario ha sido generar un sistema educativo integrado, que facilite las transiciones de educación inicial a educación primaria, de manera que el Ministerio se ha atribuido la facultad de establecer lineamientos para orientar las prácticas y condiciones de la educación inicial en sus diferentes contextos, con el fin de disminuir las brechas⁵⁹ en el ingreso al sistema escolar. Esto ha sido acompañado con el aumento de los recursos entregados a la operación de los centros infantiles en formas de subsidio a la oferta (costeo de gastos operativos) y a la demanda (subsidio de aranceles a las familias).

A nivel de políticas nacionales, los ministros y ministras de educación, agrupados en el Consejo de Ministerios de Educación de Canadá (CMEC), generaron una declaración conjunta en el año 2008, Learn Canada 2020, en donde sostenían que “todos los niños y niñas deben tener acceso a una educación temprana de alta calidad que asegure que lleguen a las escuelas en condiciones para aprender” (CMEC, 2008). El año 2012 los ministerios lanzaron un comunicado conjunto sobre el Aprendizaje Basado en el Juego, con el fin de generar mayor conciencia sobre el juego como metodología para aprendizajes de calidad (CMEC, 2012).

Además de ELCAQI a nivel municipal, a nivel provincial existen dos instrumentos de evaluación, para el tramo de niñas y niños entre 4 y 5 años (edad de kindergarten): el Instrumento de Desarrollo Temprano (Early Development Instrument, EDI) y la Encuesta a

⁵⁹ Evaluaciones de desarrollo del año 2009 indicaron que el 27% de niñas y niños en Ontario (y un porcentaje similar en Canadá), era vulnerable al ingresar a primero básico, manifestando problemas en aprendizaje, salud, y conducta, afectando sus logros académicos y habilidades para relacionarse con otros (Ontario Ministry of Education, 2013b).

Padres de Kindergarten (Kindergarten Parent Survey, KPS); ambas aplicadas cada 3 años. Los resultados de la aplicación de los dos instrumentos, en combinación con otros datos locales (censo, nacimientos), se orientan a informar a las comunidades sobre el desarrollo de sus niñas y niños, de manera que puedan mejorar los apoyos necesarios para el desarrollo integral de sus hijas e hijos (Ottawa Parent Resource Center, 2016).

El Instrumento de Desarrollo Temprano EDI, mide la preparación de los niños para aprender en la escuela y fue desarrollada por el Dr. Dan Offord y la Dra. Magdalena Janus del Centro de Offord para Estudios de Infancia en la Universidad de McMaster (Offord Centre for Child Studies, McMaster University). El EDI es una check-list de 104 ítems llenada por los educadores de Senior Kindergarten para cada niño y niña de su clase y mide la preparación para el ambiente de aprendizaje de primero básico, en base al desempeño de las niñas y niños en kindergarten. Los resultados son compilados e interpretados para grupos de niñas y niños que habitan en determinadas áreas geográficas (como barrios o ciudad), y por tanto el EDI es conocido como una medida basada en poblaciones y no como una herramienta de diagnóstico o indicador del desempeño de las escuelas (Ottawa Parent Resource Center, 2016).

La Encuesta para padres de Kindergarten KPS es un documento complementario al EDI, creado en 2003, por el Centro de Offord para Estudios de Infancia en colaboración con la región de Halton y la Junta Escolar del Distrito de Halton. Es una encuesta de 10 páginas, llenada por padres, que recoge información sobre la salud de los niños, experiencias de infancia temprana, involucramiento de padres, demografía de la familia y características del barrio. A pesar de ser completado para cada niño y niña, los resultados también son compilados en grupos poblacionales (ciudad o provincia) (Ottawa Parent Resource Center, 2016). Esta encuesta sin embargo aún no arroja resultados válidos por tener baja tasa de retorno de parte de las familias (McCuaig, 2016).

Para el nivel de educación escolar básica y secundaria, existe la Oficina de Accountability y Calidad de la Educación (Education Quality and Accountability Office, EQAO), desde 1996. EQAO es una agencia independiente que crea y administra evaluaciones de gran escala para medir los logros de los estudiantes de Ontario en lectura, escritura y matemáticas. Todas las evaluaciones de EQAO son desarrolladas por Educadores de Ontario en acuerdo con el currículo de Ontario (EQAO, 2016). EQAO entrega resultados a cada estudiante evaluado, a las escuelas, y hace públicos los resultados provinciales. La agencia es dirigida por una junta de directores designados por el gobernador de la provincia (EQAO, 2016).

5. Lecciones aprendidas

5.1. Avances y fortalezas

- Orientaciones curriculares provinciales diseñadas con procesos consultivos y basados en evidencia científica sobre el desarrollo de las niñas y niños: Los documentos que orientan los programas para Educación Inicial fueron elaborados reuniendo aportes de personas

expertas, investigadoras en educación y psicología infantil, profesionales de la educación inicial, educadores en ejercicio y diferentes comunidades de interés para la provincia, por lo que ofrece pautas basadas en conocimientos actualizados y pertinentes a las necesidades y condiciones provinciales.

- Orientaciones curriculares provinciales ajustadas al desarrollo y centradas en el juego: Sintetizadas en 3 documentos centrales (ELECT, HDLH y Aprendizaje basado en el Juego), las orientaciones curriculares difundidas por el Ministerio de Educación ponen énfasis en una pedagogía respetuosa del desarrollo psicológico, motor y emocional de las niñas y niños, que promueva su autonomía y curiosidad como principal motor para el aprendizaje, privilegiando la ocurrencia de experiencias positivas en torno al aprendizaje para los primeros años. En este sentido el juego en diferentes modalidades, se toma como principal metodología de enseñanza. Bajo estos principios, las interacciones del personal educativo con las niñas y niños pasan a ser clave.

- Orientaciones curriculares provinciales son recogidas por los diversos sistemas de fiscalización y evaluación de centros y programas de educación inicial: El sistema de educación inicial de Ontario cuenta con orientaciones curriculares claras y coherentes entre sí, otorgando estructura a los programas iniciales en sus diversas modalidades (en centros y en casas particulares) a lo largo de la provincia. Estos principios son recogidos no sólo por los programas específicos sino que por otras instituciones que fiscalizan y evalúan diferentes aspectos de los contextos Educación Inicial, como el Departamento de Salud de la ciudad, el sistema de autorización provincial, el sistema de aseguramiento de la calidad de la ciudad y pruebas de desempeño de niñas y niños que ingresarán a las escuelas. En este sentido existe una estructura bastante coherente en términos de principios y orientaciones de los instrumentos.

- Diseño del SAC fue un proceso largo y participativo: el diseño de los diferentes instrumentos que componen el sistema de aseguramiento de la calidad de la ciudad de Toronto, ELCAQI, contó con la participación de diferentes sectores vinculados a la Educación Inicial, como educadores, investigadores, académicos, funcionarios de servicios de la ciudad como salud e infancia, comunidades de interés, etc. El proceso de diseño de las herramientas se ha descrito como lento y minucioso.

- El SAC ha sido testeado y validado en sus diferentes modalidades: uno de los aspectos más valorados por las personas entrevistadas fue que este sistema de aseguramiento de la calidad ha sido puesto a prueba, y por tanto su validez se basa en evidencia empírica, por lo que se manifiesta con orgullo, contar hoy con un instrumento riguroso de medición de la calidad (Perlman, 2016, McCuaig, 2016).

- Suficiente respaldo del SAC de parte del municipio: El municipio de Toronto ha dado suficiente relevancia al SAC, otorgando los fondos necesarios para su proceso de diseño, testeo y operación, así como el trabajo de los funcionarios de la ciudad en el proceso (Perlman, 2016).

- Los instrumentos del SAC son ajustados a cada nivel de Educación Inicial: ELCAQI, incluye instrumentos diseñados especialmente para cada nivel educativo: infantes, niños pequeños, pre-escolar y edad escolar. Además de instrumentos separados para patios y nutrición. En todos ellos se evalúan condiciones del ambiente que generen oportunidades para el juego y aprendizaje, con especial énfasis en la calidad de las interacciones entre el personal y las niñas y niños.

- Los instrumentos del SAC incluyen apartados para diferentes modalidades de Educación Inicial: ELCAQI no sólo se aplica en centros autorizados, sino que también en las agencias que ofrecen servicios para cuidado de niñas y niños en casas particulares, lo que constituye una innovación importante para asegurar la calidad de servicios en diversas modalidades.

- El SAC supone evaluaciones de alta frecuencia: la aplicación de ELCAQI es anual para cada centro y agencia, lo que significa una alta frecuencia de actualización del *rating*, además de la posibilidad de mayor conciencia de parte de los centros y agencias de su desempeño en cada estándar.

-Disponibilidad de los instrumentos y guías de aplicación para autoevaluación: todos los instrumentos de ELCAQI y sus correspondientes guías para su aplicación e interpretación de resultados se encuentran disponibles en la web, lo que facilita su uso como herramienta de autoevaluación para centros, mantengan o no contrato vigente con la ciudad.

- El SAC incluye formas de acompañamiento a los centros y agencias para el desarrollo de planes de mejoramiento: a nivel territorial existe un Asesor Distrital que trabaja a lo largo del año con centros y agencias para que cumplan los estándares de calidad evaluados anualmente y mantengan o mejoren su *rating*. Estos asesores colaboran a potenciar liderazgos pedagógicos locales.

- La validación del SAC incluye chequeo en la aplicación de instrumentos: anualmente se chequea el trabajo de los aplicadores del instrumento (QAA), para asegurar su fiabilidad, siendo acompañados una vez al año por el Asesor Distrital quien aplica el mismo instrumento y luego se chequea que ambas aplicaciones mantengan al menos un 80% de concordancia entre sí.

5.2. Puntos críticos y debilidades

- El sistema de educación inicial es mayormente privado y costoso:

Esto acarrea algunas dificultades, como que los costos de la educación inicial sean muy altos -en muchos casos se paga más por educación inicial que por vivienda (McCuaig, 2016)-, los subsidios por tanto no logran cubrir las necesidades de educación inicial para toda la población que no puede costear el servicio, lo que significa largas listas de espera y poca o nula capacidad de elegir de parte de las familias. Por otro lado, los altos costos del servicio inciden en que la entrega de subsidios se concentre en los centros y agencias que poseen menores costos de operación, por lo que en última instancia, las familias que

necesitan más apoyo en educación inicial, están recibiendo los servicios de educación inicial con menos recursos (Perlman, 2016).

Por otra parte al ser operadores privados, el SAC es visto como una herramienta de marketing, por lo que se genera en muchos casos una actitud a la defensiva respecto a las mediciones que supone pues un mal desempeño afectaría directamente la imagen del centro o agencia y por tanto en la captura de clientes (McCuaig, 2016).

- Estándares de autorización (provinciales) no son suficientemente exigentes:

Considerando que el sistema es operado mayoritariamente por privados, se hace necesario contar con un sistema de fiscalización con altos estándares de operación, pues las modalidades de entrega del servicio pueden variar enormemente entre un centro y otro. La legislación vigente ha implementado dimensiones de evaluación e indicadores más exhaustivos y específicos, sin embargo centrados en la seguridad y salubridad de los contextos educativos, sin atender de manera suficiente aún condiciones de oportunidades para el juego y aprendizaje.

- Ámbitos limitados del actual SAC:

ELCAQI ofrece una imagen aislada del día en que se realiza la evaluación, por lo que aspectos diacrónicos propios de la dinámica de los centros educativos son difíciles de medir. Esta condición del instrumento es muchas veces resentida por los centros que sienten injusta la atribución de puntaje en base a lo observable en un solo día de evaluación (McCuaig, 2016). Por otro lado, la información que actualmente se recoge respecto al personal en los centros es todavía limitada y se requiere mayor profundidad en la historia profesional individual del personal.

Por otra parte ELCAQI se centra en las interacciones entre niñas y niños con el personal de los centros, poniendo especial foco en las prácticas pedagógicas, sin embargo no abarca integralmente todas las dimensiones incluidas en la idea de calidad de la educación que se plantea en el mismo instrumento, como prácticas administrativas saludables, capacitación, experiencia y estabilidad de los cuidadores, e involucramiento de la familia en el programa.

- Los centros deben responder a diferentes sistemas e instituciones que miden y fiscalizan su desempeño en diferentes aspectos:

Los centros de educación inicial en Toronto actualmente son evaluados por diferentes instituciones e instrumentos, que incluyen las del Departamento de Salud pública de la ciudad, Servicios de Infancia, y Ministerio de Educación de la provincia (*licensing*). En este sentido deben responder periódicamente a mediciones y fiscalizaciones externas diferentes, lo que resulta agotador y agobiante en algunos casos. Según comenta una entrevistada, al menos las diferentes instituciones comparten criterios de manera que no se contradigan entre sí, y ello constituye el principal esfuerzo para evitar evaluaciones innecesarias (Perlman, 2016).

- Difícil articulación del SAC para educación inicial con las mediciones para niveles escolares:

Se observa que para el ciclo entre 0 y 4 años las mediciones de calidad se centran en las condiciones y el ambiente de desenvolvimiento de las niñas y niños, mientras que para los tramos siguientes se centran más bien en su desempeño, en diferentes áreas. En este sentido si bien los instrumentos como el EDI son coherentes en tanto se orientan por los mismos lineamientos que el currículum y que la política provincial de Educación Inicial, sus resultados no son comparables ni analizables en relación a ELCAQI todavía (Perlman, 2016).

- Brechas entre el modelo educativo inicial y escolar agudizado por aplicación de pruebas estandarizadas:

Otra entrevistada sostiene que dado que el diseño del currículum para la educación inicial se dio de la mano de la expansión del kindergarten a jornada completa, sus principios, como el aprendizaje basado en el juego, son implementados por educadores de Educación Inicial en las escuelas que poseen kínder de jornada completa, y en ese sentido los educadores del ciclo básico están receptivos a incorporar estos principios en sus aulas pues reciben a niñas y niños con mayores inquietudes y autonomía, que ya no responden a los currículos demasiado rígidos. Esta colaboración se daría hasta al menos 2° básico, y sería entonces en 3° básico donde se aprecian mayores cambios en la orientación curricular y por tanto discordancias en el modelo, en gran parte porque en ese nivel se comienzan a aplicar las pruebas estandarizadas (McCuaig, 2016).

5.3. Recomendaciones

- Definir objetivos para el SAC:

Las expertas involucradas en el diseño y validación del SAC de Toronto recomiendan que el sistema de aseguramiento de la calidad posea objetivos claros, que deben ser definidos y acordados por quienes integran el sistema de educación inicial. Es decir contar con la participación de los diferentes actores interesados en el sistema (educadores, centros de investigación, funcionarios de servicios públicos relacionados, diseñadores de política pública, comunidades de interés, etc.). En el caso de Toronto, el SAC se centra en la medición de la calidad de las interacciones entre el personal y las niñas y niños, pues se recogen los principios de calidad de la educación inicial estipulados a nivel provincial, por el Ministerio de Educación, donde se prioriza el juego y las experiencias positivas de aprendizaje durante los primeros años de vida.

- Testear antes de usar:

Un aspecto sobre el que ponen especial énfasis al analizar el actual SAC, es su validez. Las expertas entrevistadas sostienen que es fundamental pilotear el sistema antes de implementarlo oficialmente, pues sus resultados pueden terminar empeorando la calidad de la educación si no mide lo que debe medir. En este sentido es también crucial asegurar la confiabilidad de quienes aplican el instrumento con chequeos y evaluaciones periódicas del proceso de aplicación para evitar distorsiones.

- Gradualidad y precisión de los puntajes:

Se recomienda cautela al emplear sistemas de puntaje, pues ellos tienen un gran impacto en la percepción que generan los centros de su propio desempeño. En este sentido una experta recomienda comenzar con una escala de puntajes de 1 a 4, donde 3 y 4 son resultados aceptables, de manera que en general los centros con resultados bajos pero suficientes, obtendrán puntajes aceptables, y una vez que el sistema de acompañamiento comience a dar resultados, modificar la escala a 5 puntos, de manera que se premien las mejoras, discriminando mejor los diferentes niveles de desempeño. Comenzar con un sistema de 5 puntos, o modificarlo muy tempranamente, hace que centros con desempeños medianos bajen drásticamente su puntaje y ello desincentiva a los programas a involucrarse en procesos de mejoramiento en el largo plazo (Perlman, 2016).

- La información debe ser pública:

Considerando el cuidado que se debe tener al asignar un puntaje al desempeño de los centros, para las expertas es crucial que los puntajes, escalas de medición e instrumentos, sean conocidos por las familias, pues ello permite ajustar expectativas respecto a los centros y dar mayor control a las familias respecto a la educación de sus niñas y niños, especialmente en un sistema operado principalmente por privados.

6. Síntesis

Dimensión	
Concepto de calidad de la educación	Los documentos curriculares (provinciales) ponen énfasis en la calidad de las interacciones en los contextos de cuidado para la infancia, y en el rol pedagógico del juego y la indagación. En coherencia con estos documentos, en el instrumento que se utiliza como parte del SAC se define calidad sobre 6 elementos clave: 1. Prácticas administrativas saludables. 2. Capacitación, experiencia y estabilidad de los cuidadores. 3. Tamaño del grupo: ratio de niñas y niños a cuidadores. 4. Involucramiento de la familia en el programa. 5. Estándar de salud y seguridad del establecimiento físico. 6. Contenidos y desarrollo del programa. (Toronto's Children Services, 2014).
Estándares de oportunidades de aprendizaje	A nivel provincial se consideran como orientaciones curriculares las siguientes: 1. Experiencias positivas en la infancia temprana. 2. Asociación con familias y comunidades. 3. Respeto por la diversidad, equidad, e inclusión. 4. Programa intencionado y planificado. 5. El juego y la indagación como enfoques centrales aprendizaje. 6. Educadores cultos, reflexivos y receptivos.(Ontario Ministry of Education, 2007:p5).

	Sistema de Evaluación de Calidad (Toronto, Municipal): 1. Prácticas administrativas saludables. 2. Capacitación, experiencia y estabilidad de los cuidadores. 3. Tamaño del grupo: ratio de niñas y niños a cuidadores. 4. Involucramiento de la familia en el programa. 5. Estándar de salud y seguridad del establecimiento físico. 6. Contenidos y desarrollo del programa (Toronto's Children Services, 2014:p2).
Sistemas de aseguramiento de la calidad	Sistema de Autorización (Ontario, Provincial): otorga licencia a operadores de las diversas modalidades de guardería infantil, realiza fiscalizaciones 1 vez al año. En el 2014 se comienza a implementar una ley que modifica los estándares de autorización, haciéndolos más exhaustivos y adecuados a las diversas formas de cuidado infantil, incluyendo a la provista en casas particulares. Este sistema es completamente operado por el Ministerio de Educación y se orienta por los marcos ELECT (2007) y HDLH (2014b). Sistema de Evaluación de Calidad (Toronto, Municipal): aplicando el instrumento ELCAQI, genera un rating de calidad para los operadores autorizados dentro del municipio, realiza evaluaciones 1 vez al año, cuenta con sistema de acompañamiento y monitoreo. Es completamente operado por los Servicios de la Infancia de la ciudad y se orienta por los marcos ELECT (2007) y HDLH (2014b). Sus resultados son entregados a los establecimientos y publicados en la web para conocimiento de las familias postulantes. Es una herramienta validada (se han realizado testeos y evaluaciones del instrumento).
Lecciones aprendidas	-La operación mayormente privada implica que los costos del sistema de educación inicial sean muy altos y difíciles de subsidiar para toda la población que requiere apoyo. -En un sistema mayormente privado, los estándares de autorización deben ser altos y específicos; no solamente centrados en la salubridad y seguridad, sino que incluir aspectos pedagógicos del programa. Así mismo los resultados del SAC, sus instrumentos y metodologías deben ser de conocimiento público, para dar mayor control a las familias. -Diseño de currículum y definición de calidad de la educación deben estar alineados entre sí, ser informados por evidencia

	empírica, e incluir consensos de los diferentes actores y comunidades de interés dentro del sistema. -El SAC debe tener objetivos claros, alineados con las necesidades del sistema de educación inicial y pertinentes al currículum y definición de calidad de la educación. -El SAC debe ser diseñado, testeado y validado rigurosamente. -La escala de puntajes del SAC debe contribuir a motivar el mejoramiento de la calidad de parte de los centros. En este sentido se recomienda ajustar la escala durante los primeros años de implementación, de manera que no desincentive a los centros con desempeños bajos. -La política pública (en este caso provincial y municipal) debe respaldar con fondos y personal suficiente el diseño, testeo e implementación del SAC. -Para la educación inicial lo más importante a medir en un SAC es la calidad de las interacciones entre el personal y las niñas y niños.

7. Fuentes

CICIC, 2016. Ministries/departments responsible for education in Canada. (n.d.). Visitado 4/07/2016. <http://cicic.ca/1301/Ministries-Departments-responsible-for-education-in-Canada/index.canada>

CIDI, 2007. Hemispheric Commitment To Early Childhood Education Organization Of American States. Inter-American Council for Integral Development (CIDI). Disponible en <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/108/Cartagena2007-Educación Inicial-Commitment.en.pdf>

City of Toronto, 2016. Quality makes a difference. Visitado el 10/07/2016. <http://www1.toronto.ca/wps/portal/contentonly?vgnextoid=d0dfcd6e15ba6410VgnVCM10000071d60f89RCRD&vgnextchannel=30535e0076113410VgnVCM10000071d60f89RCRD>

CMEC, 2008. Learn Canada 2020, Joint Declaration Provincial And Territorial Ministers Of Education. Disponible en <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/187/CMEC-2020-DECLARATION.en.pdf>

CMEC, 2012. Play Based Learning, CMEC Statement. Disponible en http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/282/play-based-learning_statement_EN.pdf

CMEC, 2016. Early Childhood Learning and Development, visitado 4/07/2016. <http://www.cmec.ca/387/Programs-and-Initiatives/Early-Childhood-Learning-and-Development/Overview/index.html>

CMEC, 2016b. Publications. Visitado el 4/07/2016 <http://www.cmec.ca/9/Publications/index.html>

CMEC, 2016c. Assessment Matters! Visitado el 4/07/2016 <http://cmec.ca/459/Overview.html>

EQAO, 2016. Education Quality and Accountability Office. Visitada el 10/07/2016 <http://www.eqao.com/en/about-eqao/about-the-agency>

FAAB, 2013. Child Care Funding Formula and Framework - Qs & As. Financial Analysis and Accountability Branch, Ontario Ministry of Education. Disponible en <https://efis.fma.csc.gov.on.ca/faab/CCGuidelines.htm>

FAAB, 2016. Ontario Child Care and Family Support Program Service Management and Funding Guideline 2016. Disponible en https://efis.fma.csc.gov.on.ca/faab/Memos/CC2016/EYCC1_EN_attach1.pdf

Flanagan, 2013. Quality Conference. Disponible en http://www.oise.utoronto.ca/atkinson/UserFiles/File/Events/20131010_Quality_Conference/Kathleen_Flanagan-Oct_10-13.pdf

HRSDC, 2010. Public Investments in Early Childhood Education and Care in Canada, 2010. Human Resources and Skills Development Canada.

Ley, 2016. O. Reg. 137/15: GENERAL under Child Care and Early Years Act, 2014, S.O. 2014, c. 11, Sched. 1 Disponible en: https://www.ontario.ca/laws/regulation/150137?_ga=1.118167820.427933967.1467644746#BK7

McCuaig, K. 2014. Review of Early Learning Frameworks in Canada. Fellow Early Childhood Policy Atkinson Centre, OISE. Disponible en http://www.oise.utoronto.ca/atkinson/UserFiles/File/Resources_Topics/Resources_Topics_CurriculumPedagogy/Review_of_Early_Learning_Frameworks_in_Canada-.pdf

OCDE, 2015. Early Learning And Development: Common Understandings. OCDE. Disponible en

http://www.oecd.org/edu/school/Educación_InicialC-Network-Common-Understandings-on-Early-Learning-and-Development.pdf

OCDE, 2016. Education GPS, Canada, Students Performance. Visitado el 4/07/2016.
<http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=CAN&treshold=10&topic=P>
!

OISE, 2014. Early Childhood Education Report. Ontario Institute for Studies in Education.
Disponible en:
<http://ecereport.ca/media/uploads/pdfs/early-childhood-education-report2014-eng.pdf>

Ontario Government, 2016. Financial Support. Visitado el 10/7/2016.
<https://www.ontario.ca/page/child-care-subsidies>

Ontario Ministry of Education, 2007. Early Learning for Every Child Today: A Framework for Ontario Early Childhood Settings, ELECT. Disponible en
<http://www.edu.gov.on.ca/childcare/oelf/continuum/continuum.pdf>

Ontario Ministry of Education, 2013. Licensed Child Care Questionnaire 2012 Results.
Disponible en: <http://www.edu.gov.on.ca/childcare/ChildCareQuestion.pdf>

Ontario Ministry of Education, 2014. Ontario Early Years Policy Framework. Disponible en
<http://www.edu.gov.on.ca/childcare/OntarioEarlyYear.pdf>

Ontario Ministry of Education, 2014b. How Learning Happens?

Ontario Ministry of Education, 2014c. Achieving Excellence: A Renewed Vision for Education in Ontario.

Ontario Ministry of Education, 2015. The New Child Care and Early Years Act: What Providers and Parents Need to Know. ISBN 978-1-4606-5954-0 Queen's Printer for Ontario, 2015.

Ontario Ministry of Education, 2015b. Minister's Policy Statement on Programming and Pedagogy made under the Child Care and Early Years Act, 2014. Disponible en
<http://www.edu.gov.on.ca/childcare/programCCEYA.pdf>

Ontario Ministry of Education, 2016. The Kindergarten Program.

Ontario Ministry of Education, 2016a. Types of Child Care. Visitado el 4/07/2016.
<https://www.ontario.ca/page/types-child-care#section-0>

Ontario Ministry of Education, 2016b. Who's responsible for your child education? Visitado el 10/07/2016

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/brochure/whosresp.html>

Ontario Ministry of Education, 2016c. Public Plan for Ontario Early Years Child and Family Centres. Disponible en

<http://www.edu.gov.on.ca/childcare/plan.html>

Ontario Ministry of Education, 2016d. Child Care Licensing System.

<http://www.edu.gov.on.ca/childcare/infosheets.html>

Ottawa Parent Resource Center, 2016. EDI and KPS. Visitada el 10/07/2016

http://www.parentresource.ca/en/ottawaprc/Early_Development_Instrument_p562.html

Perlman y Falenchuk, 2009. Validating the Operating Criteria Report. OISE and University of Toronto.

Toronto's Children Services, 2014. Early Learning and Care Assessment for Quality Improvement. Disponible en

<http://www1.toronto.ca/wps/portal/contentonly?vgnextoid=c9a0391869c63410VgnVCM10000071d60f89RCRD&vgnextchannel=3e3d4994195c3410VgnVCM10000071d60f89RCRD>

Toronto's Children Services, 2016. Fact Sheet. Early Learning and Care in Toronto.

UNESCO, 2010. Moscow Framework For Action And Cooperation. World Conference on Early Childhood Care and Education Building the Wealth of Nations, 2010.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001898/189882e.pdf>

Entrevistas

Nombre	Cargo	Fecha entrevista	Contacto
Dra. Kerry McCuaig	investigadora en Políticas de Infancia Temprana en el Centro Atkinson del OISE (Ontario Institute for Studies in Education). Trabajó con los equipos que desarrollaron los modelos de aprendizaje temprano para Ontario y New Brunswick. Es consejera para el gobierno de los territorios Northwest, y es una consejera experta de diseño de políticas a lo largo de Canadá.	29 de Agosto del 2016, entrevista vía Skype.	kerry.mccuaig@utoronto.ca

Dra. Michal Perlman	Profesora Asociada en el Departamento de Desarrollo Humano y Psicología Aplicada en la Universidad de Toronto, donde también es miembro de la Escuela de Políticas públicas y Gobierno. Con anterioridad ha trabajado como investigadora de políticas en la Corporación RAND en Santa Mónica (EE.UU.). Su investigación aplicada se centra en la calidad de los programas educativos para primera infancia y en cómo medirla para propósitos de aseguramiento de calidad.	29 de Agosto 2016, entrevista vía Skype.	michal.perlman@utoronto.ca

Suecia: “Un modelo de aseguramiento con foco en los profesionales y la comunidad local”

Suecia presenta un modelo de aseguramiento de la calidad en educación inicial de carácter local, participativo, flexible y profesionalizante, que responde a las necesidades de evaluación, auditoría nacional y rendición de cuentas en el marco de un sistema de gobierno descentralizado, con altos grados de autonomía local; el cual cuenta, consecuentemente, con un alto nivel de acuerdo y legitimidad social. Este modelo posee dispositivos en tres niveles: nacional, local y a nivel de los centros individuales.

A nivel de las instituciones individuales, el sistema se enfoca en la autoevaluación realizada por los equipos profesionales, en complemento con la mirada evaluativa de la comunidad de padres y cuidadores, quienes expresan sus opiniones a través de encuestas. A nivel local, los municipios constituyen los administradores de los centros preescolares comunales, al tiempo que tienen la responsabilidad de autorizar el funcionamiento y realizar visitas de inspección a los centros independientes. A ello se suma a nivel nacional, el rol del Inspectorado de Escuelas Sueco - *Skolinspektionen*, el cual realiza visitas de inspección a las municipalidades, si bien tiene la atribución de ingresar a cualquier centro (municipal o privado), si se llegara a cursar un reclamo, o en el contexto de una auditoría focalizada de calidad. También cabe mencionar el rol de la Agencia Nacional para la Educación Sueca - *Skolverket*, cuya principal labor es la entrega de apoyo y asesoría técnica a los establecimientos, así como la generación de información e investigación especializada que nutra el debate y la generación de política educativa.

El objetivo del sistema es asegurar el derecho igualitario a una educación de calidad para todos los niños, la cual se entiende como directamente dependiente de la calidad del servicio, las condiciones y las oportunidades de aprendizaje que ofrecen los centros educativos. La evaluación de los servicios de educación inicial se nutre de distintas fuentes de información, y busca generar un trabajo colaborativo, fundado en el diálogo profesional, el cual apunta a retroalimentar el mejoramiento continuo de las instituciones y de los organismos responsables. En este sentido, la implementación de este modelo descansa en la existencia de profesionales de la educación debidamente preparados y especializados.

Si bien Suecia manifiesta tener una visión sobre la importancia de elevar las condiciones laborales de los educadores, de modo de hacer más atractiva la profesión, y se puede observar algunas iniciativas en esa línea, es posible plantear que quizás uno de los elementos de mayor impacto del sistema es la confianza que se deposita en las capacidades profesionales del personal educativo.

El aumento progresivo de la cobertura ofrecida en educación inicial ha generado importantes demandas a los municipios y centros educativos suecos, quienes deben asegurar cupos al tiempo que mantener coeficientes técnicos especialmente exigentes; en

un contexto de déficit de educadores de párvulos, e incentivos que no resultan lo suficientemente potentes para estimular el ingreso a la profesión.

En la visión de los trabajadores del sector consultados, los padres y cuidadores hacen un uso abusivo de la amplia cobertura ofrecida, enviando a los niños a los centros durante sus propias vacaciones laborales, o en periodos de festividades nacionales, forzando a los centros a permanecer constantemente abiertos, aunque sea solo para atender a uno o dos niños. Esta demanda desproporcionada ha ocasionado que los educadores estén constantemente atendiendo niños, disminuyendo así sus instancias para la planificación y reflexión pedagógica, y para el perfeccionamiento docente.

1. Sistema de Educación Parvularia

1.1. Contexto general de país

Suecia es un país escandinavo ubicado en el norte de Europa, entre Noruega y Finlandia. Es el tercer país más grande de la Unión Europea en términos de superficie y exhibe una baja densidad poblacional, al contar con menos de 10 millones de habitantes. La mayoría de la población vive en el tercio sur del país, habitando en un 85% de los casos en zonas urbanas. Su capital es Estocolmo y el idioma oficial es el sueco, si bien se reconoce cinco lenguas minoritarias, y cerca de un 90% de la población refiere hablar inglés. Su gobierno es una monarquía constitucional de tipo parlamentaria.

Suecia tiene un ingreso per cápita de 46,419 USD, el cual es superior a la media de la 'Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico' (OECD, por su acrónimo en inglés) para dicho indicador (OECD, 2016) y constituye el octavo más alto del mundo. Suecia es el tercer país más igualitario de la OECD (solo antecedido por Japón y Dinamarca), con un coeficiente de Gini de 0,25 (siendo 0=completa igualdad; 1=completa desigualdad) y en general rankea alto a nivel internacional en calidad de vida y desarrollo humano, entre otros indicadores. La tasa de fertilidad para el 2014 para Suecia fue de 1,88 hijos por mujer, la cual resulta alta para el contexto europeo, siendo solo superada por Islandia y Francia (Eurostat, 2016), al tiempo que se observa una alta proporción de inmigrantes en la población, superior al 20% (Eurydice, 2016).

Si bien Suecia se caracteriza por tener una monarquía y el rey es considerado el jefe de Estado y representante principal del Reino, el poder político es ejercido por el Consejo de Ministros y el Parlamento [*Riksdag*]. Los ministerios son los responsables de diseñar las políticas que organizan las distintas esferas del quehacer del país –educación, salud, economía, entre otras. Al amparo de una democracia representativa y parlamentaria, el Parlamento sueco promulga leyes y toma decisiones, que son implementadas por los ministerios y las agencias que se desprenden de ellos. Las agencias, organismos de apoyo independientes en el ejercicio de sus labores, deben desempeñarse en el marco político emanado de los ministerios (Eurydice, 2013).

Es posible distinguir tres niveles de gobernabilidad en el país: nacional, regional y local. El gobierno regional se ejerce a través de una división territorial consistente en 21 condados y el local por medio de 290 municipalidades, las que mantienen fluidos canales de comunicación con el nivel central o nacional, por medio de los que rinden cuenta de su gestión. La baja densidad poblacional antes mencionada (23 habitantes por km²) y su irregular distribución a lo largo del territorio; generan importantes diferencias en cuanto a los recursos disponibles en cada municipio, siendo los municipios más pequeños subsidiados por aquellos con mejor dotación y cobertura. La salud, el transporte público y algunas instituciones culturales son administradas a nivel de condado; mientras que la educación inicial y escolar, la gestión de servicios básicos, y la protección y el cuidado de la tercera edad son administrados por las municipalidades (Eurydice, 2013).

Una de las características que distingue el sistema sueco es el logro de la paridad en términos de género. Tales son los avances registrados por Suecia en este ámbito que la equidad de género se ha convertido en un sello de su sistema. La diferencia entre las tasas de empleo de hombres y mujeres es inferior a un 3%, una de las más bajas de los países de la OECD (OECD, 2014). Uno de los elementos que favorece la consecución de esta meta es una política explícita orientada a la familia, la que evoluciona en consonancia con las transformaciones –que se acentúan desde la década de los ‘70- en la participación de las mujeres en la esfera laboral, en las estructuras familiares y en la distribución de las tareas entre los sexos. Por ejemplo, se determina la existencia de un postnatal de 450 días para todos los padres o cuidadores, el que debe ser compartido por la pareja, dando la posibilidad tanto al padre como a la madre de estar con sus hijos hasta que cumplan un año. Como consecuencia, el sistema de cuidado y educación de los niños comienza con posterioridad al primer año de vida.

Suecia es uno de los países de la OECD que realiza la mayor inversión en educación, destinando a esta un 13,2% del gasto público total (cercano a un 7% de su producto interno bruto), porcentaje que se encuentra sobre la media de la organización (OECD, 2014). Esta proporción se mantiene estable a pesar de las crisis experimentadas por el país, y crece más rápido que otros sectores (OECD, 2014).

La educación obligatoria normalmente comienza a los siete años de edad, con una duración de nueve años. Sin embargo, desde 1991, si existen vacantes, los niños de seis años pueden ingresar a la educación obligatoria. Desde 1998 también es posible posponer la entrada de los niños al primer año de educación obligatoria hasta los 8 años. En relación con la cobertura, en todos los niveles Suecia supera el promedio para los países de la OECD. Los niños hasta los dos años cuentan con un 31% de cobertura (versus una media OECD de 4%); entre los tres y cuatro años Suecia cuenta con un 93% de cobertura (versus un 76% OECD); y un 99% de niños entre cinco y 14 años están estudiando (la media OECD es de 98%). Por último, un 86% de los adolescentes suecos entre 15 y 19 años se encuentran en el sistema escolar, tres puntos porcentuales sobre el promedio de la OECD (OECD, 2014).

El sistema educativo sueco se caracteriza, desde 1991, por una estructura administrativa descentralizada, con un alto grado de autonomía municipal y de los centros individuales.

Esta descentralización se desarrolla en el marco de una alta inversión, una estructura que introduce medidas de apoyo, control y supervisión institucionalizadas, así como un profesorado a quien se le demanda una formación especializada y exigente. La mayoría de los niños asiste a escuelas municipales (hay más de cuatro mil en todo el país), al tiempo que una minoría asiste a escuelas independientes (también denominadas escuelas libres - *friskolor*), de las cuales cerca de 800 reciben subvención estatal, no pudiendo por ende cobrar mensualidad a los estudiantes (Eurydice, 2016).

1.2. Caracterización del sistema de Educación Parvularia

Dentro del actual sistema educativo, la educación inicial es reconocida como un componente esencial. Por una parte, desde el año 2002, se considera un derecho reconocido para todos los niños de la sociedad sueca, independiente de la condición ocupacional de sus padres. Por otra, se enmarca en la promoción de la equidad e igualdad de género, ya que se encuentra institucionalmente organizada para facilitar la articulación entre el trabajo y la familia.

La oferta educativa para la primera infancia comienza luego que el niño ha cumplido un año, es decir, al finalizar el periodo de postnatal. Por lo tanto, desde la edad de un año, la municipalidad debe proveer a todo niño y niña un lugar en un centro preescolar cercano al lugar en que vive, hasta los seis años. Son los padres quienes deciden la cantidad de tiempo –en horas semanales y diarias- que sus hijos participarán del centro preescolar, compatibilizando trabajo y organización del hogar. Para los hijos de aquellos padres que estudian o no trabajan, Suecia reconoce el derecho a tener un lugar en un centro educativo desde los tres años, regidos por reglas diferentes de acuerdo al lugar dónde se vive. Por ejemplo, en cuanto al número de horas a las que pueden acceder, estas son determinadas a nivel comunal.

Una de las grandes reformas suecas en cuanto a educación inicial fue la integración de esta bajo el auspicio del Ministerio de Educación a partir de 1996, enviándose de ese modo la señal de que educación y cuidado deben ser concebidos de manera integrada. Así, con dicha integración, la educación infantil y el cuidado pasaron de ser un asunto perteneciente a la esfera social y familiar, a ser considerados una cuestión de índole educativa (UNESCO, 2003). El año 1998 se creó un currículum específico para la educación inicial, texto que es revisado el año 2010, dando origen al documento curricular actual (*Läroplan för Förskolan, Lpfö 98*: revisado 2010). A este documento subyace la idea que el bienestar y la educación se encuentran estrechamente vinculados, al tiempo que se subraya la importancia del juego y del aprendizaje social y emocional de los niños. De acuerdo a Brodin & Remblad (2014), la creación del currículum constituyó un importante hito para la profesionalización de la educación inicial en Suecia, al formalizar y validar socialmente los saberes y competencias que implica su ejercicio.

Cobertura

A pesar que la educación para la primera infancia en Suecia es voluntaria, esta forma parte de la vida diaria de las familias que tienen hijos entre uno y seis años, alcanzando una cobertura del 95.2% al año 2012, y configurándose como el eje que permite la articulación entre el trabajo y la familia (OECD, 2014). En la tabla 48 es posible observar la cobertura alcanzada en el nivel de educación inicial sueco, según la edad de los niños:

Tabla 1. Cobertura del nivel preescolar sueco por edad, año 2012

Edad (años)	Porcentaje de cobertura
2	31%
3	93%
4	94%
5	99%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de OECD (2014)

Modalidades de servicio

El sistema de educación inicial sueco comprende dos instancias:

- **Centros Preescolares** (*förskola*), a los cuales asisten niños entre uno y cinco años.
- **Clase Preescolar** (*förskoleklass*), que corresponde a un nivel de preparación para la escuela, a la que asisten de manera gratuita los niños de seis años.

La administración de los centros educativos que atienden a la población de uno a seis años puede ser independiente (administración de privados, con subsidio estatal) o municipal. Ambos tipos de establecimientos poseen autonomía en la toma de decisiones, es decir, son responsables de cómo llevar a cabo sus servicios educativos, respetando los marcos nacionales y locales. El centro educativo municipal es una institución dependiente del municipio, regida por el currículum nacional. En cuanto a la participación en este tipo de establecimientos se corrobora la tendencia del nivel escolar, con un 83% de los niños (al año 2012) asistiendo a la educación inicial en el sistema municipal (OECD, 2014).

Por otra parte, los centros independientes son administrados por agentes privados (fundaciones, cooperativas de padres o compañías), pueden recibir financiamiento estatal si se encuentran debidamente registrados y autorizados, se rigen por las directrices curriculares nacionales y responden a los intereses y perfiles demandados por las familias. Si bien el Inspectorado de Escuelas Sueco - *Swedish Schools Inspectorate - Skolinspektionen*, se encarga de las autorizaciones de centros independientes a nivel escolar; en el caso de los centros preescolares independientes, son las municipalidades las encargadas de gestionar dicha autorización (*Swedish School Inspectorate*, 2015).

Financiamiento

En el caso de los padres que trabajan, para acceder al servicio de educación inicial, deben pagar un monto a la comuna, el cual se calcula en relación con su salario. Este monto no se paga al establecimiento, sino al municipio, entidad encargada de asignar el presupuesto

destinado a educación a los diferentes centros. Esta cuota no debe exceder el 3% del ingreso familiar o una cantidad determinada por mes, la que disminuye de acuerdo a la cantidad de hijos. En el caso de padres sin trabajo o que se encuentren estudiando, sus hijos a partir de los tres años de edad tiene derecho a tres horas diarias gratuitas en el centro preescolar.

El subsidio es recaudado y administrado directamente por cada municipalidad y se distribuye a los centros educativos del territorio, de acuerdo a la matrícula de cada uno de ellos. Cada institución educativa –con independencia si se trata de administración municipal o privada- recibe la misma cantidad de dinero por cada niño y niña desde el Estado, al tiempo que cada Municipio determina un porcentaje determinado de dinero para el sistema preescolar. Los criterios para la asignación de este dinero se basan en el ‘pensamiento solidario’, incidiendo además en esta decisión el análisis realizado por los directores de los centros preescolares de la comuna.

Los municipios están obligados a proporcionar subsidios por estudiante, en forma de cheques escolares o *vouchers*⁶⁰, a los centros educativos independientes aprobados por la municipalidad, asegurando que las actividades mantengan el mismo nivel de calidad y seguridad del sector público. El sistema de subsidio no es una suma fija de dinero, en tanto depende de la cantidad de niños matriculados, pero apunta a que las instituciones financien diferentes modalidades y propuestas de atención educativa contando con una cantidad de recursos similar a los preescolares municipales. El objetivo del sistema es dar a los padres una mayor libertad de elección lo cual, como se verá más adelante, plantea demandas significativas a los centros preescolares.

1.3. Currículum

Descripción

El sistema sueco presenta un currículum con bajo nivel de estructuración y alta autonomía para el trabajo pedagógico. Se trata de un currículum típicamente nórdico (Brodin & Remblad 2014); esto es, orientado a valores, actividades y procesos, más que a resultados de aprendizaje, enfoque curricular que también ha sido denominado en las revisiones OECD como de *input* (Taguma *et al*, 2013). La primera versión del currículum sueco fue elaborada en 1998 por el Ministerio de Educación, y su primera revisión sistemática en 2010 (y posterior implementación) estuvo a cargo de la Agencia Nacional de Educación (M. Karlsson, comunicación personal, 27 de octubre de 2016). En cuanto a las motivaciones para la creación del currículum nacional, los inspectores consultados refieren que el gobierno sueco habría estimado que la misión educativa de la educación parvularia no estaba siendo ejercida con seriedad por el sector (inspectores del *Skolinspektionen*, comunicación personal, 28 de octubre de 2016).

⁶⁰ El *voucher* o cheque escolar (*skopeng*) fue introducido en el año 1992 por el gobierno de centroderecha y mantenido por el grupo socialdemócrata en 1994 (García-Zarza, 2014).

Existen dos documentos curriculares responsables de orientar el trabajo educativo para la primera infancia: el [Currículum for the Preschool](#) (*Swedish National Agency for Education - Skolverket*, 2010), dirigido a los centros que atienden a niños entre uno y cinco años, y el [Currículum for the compulsory school, preschool class and the leisure-time centre](#) (*Swedish National Agency for Education*, 2011), que incluye las orientaciones para la clase preescolar, a la que asisten, de manera voluntaria y gratuita, los niños de seis años. El énfasis puesto en la primera infancia entiende a este nivel como parte del ciclo de aprendizaje durante toda la vida, el cual es promovido por el gobierno del país. Los principales énfasis que exhibe este currículum en cuanto a la organización del proceso de enseñanza son: el juego, la relación con la naturaleza y el trabajo al aire libre, y la igualdad de género.

El currículum se organiza en torno a dos grandes temas: (1) Valores fundamentales y tareas del preescolar y (2) Objetivos y directrices. Dentro del primero, se declara la democracia y el respeto por los derechos humanos como bases de la educación en la infancia. Como idea principal, este apartado del currículum establece que el deber del centro preescolar es promover el desarrollo y aprendizaje de todos los niños, y fomentar un deseo de aprender para toda la vida. Además, indica que cada persona que trabaja en el centro preescolar debe promover el respeto por el valor intrínseco de cada persona, así como el respeto por el medio ambiente. En este sentido, se subraya cuatro valores principales: comprensión, compasión por los demás, objetividad y exhaustividad.

Respecto de las tareas de la educación preescolar, el currículum manifiesta que estas consisten en sentar las bases para el aprendizaje permanente y trabajar en cooperación con los padres para que cada niño reciba la oportunidad de desarrollarse de acuerdo a su potencial.

La segunda parte, objetivos y directrices, establece siete áreas de responsabilidad de la educación infantil: (i) Normas y Valores; (ii) Desarrollo y Aprendizaje; (iii) Influencia del niño (principios democráticos); (iv) Centro preescolar y Hogar; (v) Cooperación entre la clase preescolar, la escuela y otros centros de actividad de los niños; (vi) Seguimiento, evaluación y desarrollo; y (vii) Responsabilidad del director. Dentro del documento se define que la función de las objetivos es ‘especificar la labor de la educación preescolar y por tanto el desarrollo de la calidad esperada’ (*Swedish National Agency for Education*, 2010, p. 8). Las directrices para el personal del centro preescolar, en cambio, especifican las responsabilidades de los educadores, buscando asegurar que el trabajo sea realizado de acuerdo con los objetivos del currículum; e indican las responsabilidades que todos y cada uno en el equipo de trabajo tienen en esta tarea.

De acuerdo a la *Swedish National Agency for Education*, el currículum para educación inicial-obligatorio según el Acta de Educación sueca (cuya última actualización data de 2011), difiere del currículum para la educación obligatoria fundamentalmente en que este último se centra en los logros de los estudiantes, finalmente expresados en calificaciones. El currículum para el nivel preescolar en cambio, tiene como eje el deseo de aprender y la curiosidad, y no enfatiza niveles específicos de conocimiento.

Distintas visiones sobre el currículum

Bertram & Pascal (2002) coinciden en que el currículum sueco posee una intención declarada de no centrarse en el aprendizaje académico en estos primeros años, priorizando el aprendizaje social y emocional de los niños, y desalentando el uso de métodos disciplinarios y prescriptivos en la primera infancia. Por lo tanto, el uso de evaluaciones formales de niños en educación infantil se desincentiva explícitamente, por considerarla prematura y potencialmente perjudicial.

Uno de los debates del modelo sueco, dice relación con el nivel de estructuración del currículum y la especificidad de las metas y directrices a alcanzar. En este ámbito se enfrentan dos posturas, por un lado, la que se refleja en el modelo actual, en el que existe un mínimo de estructuración curricular y amplios objetivos y directrices; y, por otro, una postura que aboga por el diseño de un currículum prescriptivo que determine con mayor especificidad lo que se debiera lograr, con mayor énfasis en los aprendizajes de los niños. A este respecto, de acuerdo a la OECD (2013), al encontrarse el cumplimiento del currículum sueco prescrito por ley, resulta particularmente complejo y sensible aumentar su nivel de estructuración y, por ende, prescripción. No obstante lo anterior, la OECD considera que un mayor nivel de operacionalización y ejemplificación de los objetivos de aprendizaje del currículum sería de gran utilidad para los educadores suecos; mencionando el currículum neozelandés como un ejemplo en esta línea, y agregando, como fue desarrollado anteriormente, que el currículum sueco exhibiría una escasa articulación con los contenidos que se aborda en el nivel primario, aspecto que también considera perfectible.

El modelo de aseguramiento de calidad sueco confía de manera sustancial en el profesionalismo de los educadores y directores de los centros preescolares. En este contexto, la implementación de las metas y directrices del currículum es entendida por directores y educadores como su propia responsabilidad; esto es, como un compromiso profesional y personal con los niños y niñas. En esta línea, la investigación realizada por Alvestad y Sheridan (2014), que aborda las experiencias de los educadores de párvulos en la planificación y registro de las prácticas pedagógicas, señala en sus resultados que los educadores de párvulos tienden a enfocar sus prácticas a partir de los intereses de las niñas y niños, omitiendo muchas veces consideraciones de los referentes oficiales curriculares, como las metas y valores.

La escasa consideración de los requerimientos curriculares, también podría responder a no contar con herramientas para la implementación de procesos altamente complejos, como es la documentación pedagógica. De acuerdo a Pettersson (2015), el currículum sueco no solo requiere la realización de este tipo de documentación, sino que también indica que ésta debe efectuarse con una alta participación de los niños, al tiempo que no entrega mayores lineamientos sobre cómo realizarlo. En su investigación sobre el tema, Pettersson (2015) describe dos principales modos en que los educadores realizan dicha documentación: uno de inspiración en el modelo Reggio Emilia, en el cual la documentación ocurre de manera simultánea a la realización de la actividad; y un modelo retrospectivo, normalmente orientado a la confección de un portafolio, en el cual el foco es documentar actividades pasadas.

Dentro de los principales hallazgos de su estudio, Pettersson (2015) refiere que ninguno de los dos métodos implica, necesariamente, una participación más profunda de los niños; y que la participación de los niños en el proceso puede tomar diversas formas, no siempre implicando un rol activo o influencia en su propia vivencia (que es lo que busca en último término el currículum). Por ejemplo, los niños no siempre participan en la elección de la actividad a documentar. Finalmente, Pettersson (2015) releva la importancia de considerar posturas críticas al respecto, por ejemplo, el riesgo de *objetificación* del niño mediante la exposición de sus producciones fuera del contexto íntimo en que fueron creadas.

Todos los actores consultados coinciden en que el currículum sueco es muy abierto y poco prescriptivo (por ende, sujeto a interpretación) y que uno de sus principales atributos es que plantea ‘objetivos a los que apuntar’ y no ‘resultados a lograr’; lo cual les parece que refleja adecuadamente la naturaleza de la educación preescolar, y contribuye a no limitar la visión de calidad a la que se aspira y transmite.

No obstante lo anterior y como se verá más adelante, algunos de los académicos consultados creen que al existir un componente evaluativo en el sistema sueco (las inspecciones de los centros preescolares), finalmente se incurre de todos modos en un estrechamiento de la definición de calidad, la cual pasa a consistir solo en aquello susceptible de ser medido y consecuentemente, demostrado (A. Lofdahl y E. Hilden, comunicación personal, 16 de noviembre de 2016). En cuanto a este imperativo de ‘demostrar’ la calidad educativa, la directora de un centro preescolar privado menciona la creciente demanda que estaría recibiendo el sector de *“utilizar un vocabulario técnico, el cual incluya conceptos teóricos, a la hora de describir su quehacer y, especialmente, de comunicarlo a los padres y a otras partes interesadas”* (A. Noteberg, comunicación personal, 25 de octubre de 2016).

Para el equipo directivo de tres centros preescolares municipales, la introducción del currículum fue un hito muy positivo para Suecia, marcó un antes y un después: ha atraído recursos hacia el sector; demanda reflexión por parte de los educadores (al ser amplio, abierto a la interpretación); y constituye una línea de base para la calidad. Si bien les parece positivo que este sea abierto y flexible (lo cual permite orientar el trabajo de acuerdo al interés del niño), reconocen que su interpretación resulta especialmente dificultosa para algunos educadores, en especial aquellos que trabajan hace muchos años, para quienes el currículum no fue parte de su formación. Si bien les parece totalmente positivo que no se trabaje con teorías específicas de desarrollo infantil; esto a veces ocasionaría que los educadores antiguos tiendan a dejar de lado muchos contenidos, no ofreciendo a los niños el estímulo necesario para su progreso (P. Sanhueza y A. Halen, comunicación personal, 28 de octubre y 29 de noviembre de 2016).

Un grupo de educadoras municipales consultado coincide con lo anterior: “la mayoría de los centros refieren seguir apegadamente el currículum; sin embargo, si observas su práctica, hay un montón de prescripción y actividades dirigidas por los educadores (...) esto

es problemático pues con frecuencia se olvida dónde está el niño, no se le escucha, no se está genuinamente interesado en ellos” (educadoras del centro preescolar *Larkan*, comunicación personal, 27 de octubre de 2016)

Autoridades del *Skolinspektionen* refieren que el proceso de implementación curricular sueco, desde que este fue creado ha sido largo; algunos educadores sienten que no se les ha brindado suficiente apoyo para la interpretación del currículum, mientras otros se sienten cómodos con el bajo nivel de lineamientos que este entrega. Dentro de los educadores que resienten la falta de lineamientos del currículum sobre cómo llevar a la práctica algunas de sus indicaciones; una de las principales áreas en las que piden apoyo es en el trabajo con poblaciones específicas de niños; por ejemplo, niños bilingües (I. Larsson & H. Olivestam, comunicación personal, 27 de octubre de 2016).

Las autoridades del *Skolinspektionen* consideran que el currículum necesita ser revisado prontamente; pues ya tiene casi 20 años y algunos conceptos necesitan ser actualizados, sobre todo la noción de enseñanza y algunas áreas de aprendizaje en que los educadores debieran ser más específicos a la hora de implementarlas. Indican que la próxima revisión del currículum está programada para un par de años más, y que estas altas exigencias al currículum no serían necesarias si se pudiera contar con una fuerza docente con más educadores universitarios. Por supuesto esto último no sería posible, en tanto actualmente hay un déficit de educadores preescolares, incluso de aquellos con menos cualificaciones (I. Larsson & H. Olivestam, comunicación personal, 27 de octubre de 2016).

Regulaciones respecto a educadores y técnicos

De acuerdo a García-Zarza (2014) la profesión docente en Suecia ha experimentado reformas fundamentales en los últimos tiempos. Desde el inicio de la descentralización en 1991, las municipalidades son las encargadas de contratar a los educadores, los que pasan a ser empleados de esta entidad. Recientemente durante 2011, fue implementado un nuevo modelo de formación, el cual clasifica a los educadores en cuatro grados y aumenta los requisitos para dedicarse a la enseñanza.

De acuerdo a la OECD (2014), para convertirse en educador en Suecia los postulantes deben cumplir con ciertos criterios selectivos, entre los que se cuenta el dominio del idioma inglés. Además, para incorporarse como educadores en los centros y ser considerados docentes cualificados, deben cumplir requisitos adicionales a la formación inicial docente, entre los que se cuenta la participación en un proceso de inducción formal. La duración promedio de los programas de estudio es de tres años y medio. En cuanto a los modelos que estructuran la formación inicial docente, la OECD (2014) indica que coexisten iniciativas concurrentes y consecutivas. En el modelo concurrente, la formación práctica y la pedagógica se proporcionan al mismo tiempo que los cursos de materias específicas. En el modelo consecutivo, la formación pedagógica y práctica se realizan de manera posterior a los cursos de materias específicas. En el caso de Suecia, se constata ambas modalidades, predominando las iniciativas concurrentes en los programas de formación continua.

Bajo la actual normativa, se exige un título habilitante para el ejercicio de la profesión (*Lärarlegitimation*), buscándose elevar el prestigio social del gremio y fortalecer el desarrollo profesional, con el fin de mejorar la calidad del sistema y atraer más estudiantes (García-Zarza, 2014). A estas acciones subyace la idea que la contratación y formación de los profesionales, es uno de los elementos centrales para lograr los resultados esperados.

Existen dos tipos de educadores dentro de la educación inicial: el educador y el técnico asistente. Como fue mencionado anteriormente, los educadores poseen un título universitario; los técnicos en cambio, se capacitan durante la enseñanza secundaria, formación que puede tener una duración de hasta tres años, si se opta a un liceo con un perfil definido de formación de trabajadores en educación. Existen otros caminos como estudiar un programa anual en un instituto, después de terminada la enseñanza secundaria. Como se verá más adelante, Suecia exhibe una alta diferenciación en su fuerza laboral preescolar, lo cual introduce una tensión significativa al sistema.

Un elemento estrechamente relacionado con la formación –inicial y continua- son las condiciones de trabajo de los educadores que se desempeñan en educación inicial. Al terminar la carrera es posible acceder a un sueldo base que se decide por comuna. Existen comunas en las que los salarios de los educadores son mayores debido a los desafíos que acarrea el trabajo en ella. Cada año está programado un aumento de sueldo, dependiente de un proceso de evaluación personal y la evaluación del director, de acuerdo a lo que se determina a cuánto asciende el monto del salario durante el año siguiente. Respecto de las condiciones de trabajo, si bien no existe un coeficiente técnico determinado por ley a nivel nacional (sin perjuicio que los municipios pueden definir autónomamente sus propios coeficientes), el promedio sueco es de 6,3 niños por educador (OECD, 2014).

2. Concepto de calidad de la educación y estándares de oportunidades de aprendizaje

2.1 Concepto de Calidad de la Educación

Definición

Los documentos oficiales que guían el funcionamiento del sistema de educación inicial no presentan una definición explícita o estandarizada de calidad, así como tampoco existen estándares. Es el currículum el que entrega los objetivos y directrices para los centros educativos. Al interior de este documento es posible encontrar indicaciones acerca de la calidad de la provisión del servicio educativo, las que se encuentran a la base de la autoevaluación bianual que cada centro debe llevar a cabo.

Según indica uno de los grupos de educadoras municipales consultado, la educación parvularia sueca tiene un enfoque de *educare* (educación + cuidado), y la nomenclatura de ‘educación preescolar’ introducida con la creación del currículum, tal como han mencionado otros entrevistados, habría enfatizado el aspecto educativo de la provisión; en particular, otorgándole un carácter de nivel preparatorio para la educación escolar (educadoras del centro preescolar *Vargen*, comunicación personal, 25 de octubre de 2016).

Las autoridades del *Skolinspektionen* consultadas por su parte, refieren que la visión sueca sobre calidad incluye una alta competencia de los educadores, buen liderazgo, adecuadas condiciones físicas y materiales y un acceso igualitario para todos los niños, independiente de donde vivan. Además, mencionan que por ley los centros preescolares deben estimular, enseñar y ofrecer un ambiente seguro a los niños, manejando una visión holística de los niños y niñas y de su contexto social y fomentando la interacción de los niños con otras personas (I. Larsson y H. Olivestam Torold, comunicación personal, 27 de octubre de 2016).

Para el equipo directivo de tres centros preescolares municipales, el factor clave para la calidad de la educación preescolar está en la calidad de los ambientes pedagógicos. Estos deben ser estimulantes, desafiantes y de aprendizaje constante no solo para los niños, sino también para los adultos que se desenvuelven en ellos. Un segundo elemento que mencionan es contar con un personal de calidad, el cual sepa gestionar y trabajar adecuadamente dichos ambientes pedagógicos (P. Sanhueza y A. Halen, comunicación personal, 28 de octubre y 29 de noviembre de 2016).

La directora de la *Swedish National Agency for Education - Skolverket* menciona como valores fundamentales de la visión de calidad sueca: la democracia, igualdad, y los derechos humanos (M. Karlsson, comunicación personal, 27 de octubre de 2016). Los inspectores consultados por su parte, consideran que la entrega de contenidos de aprendizaje (tales como matemática, lenguaje y ciencia) también es parte de la visión de calidad sueca, siempre que sean abordados a través de “situaciones pedagógicas significativas y basadas en el juego”. Mencionan también un rol activo en la erradicación de estereotipos de género; por ejemplo, transmitiendo a las niñas desde pequeñas que tomen roles sociales cada vez más preponderantes, de modo que progresen en su igualdad (inspectores del *Skolinspektionen*, comunicación personal, 28 de octubre de 2016).

Los académicos consultados entregan visiones críticas sobre la definición de calidad sueca, si bien por distintos motivos. Dos de ellas coinciden con la visión de la *Skolverket* de que los derechos del niño son centrales a dicha definición, al ser prescritos por la ley. Cada actor del sistema estaría al tanto de esto, de la importancia de considerar las perspectivas del niño. Según agregan *“el niño tiende a ser visto como demasiado competente quizás, los educadores se olvidan que también son vulnerables y necesitan adultos responsables a cargo; se relajan en su rol de educadores, y descansan totalmente en la iniciativa del niño”* (A. Jonsson y S. Thulin, comunicación personal, 20 de diciembre de 2016).

Para las otras académicas consultadas, la noción de calidad en sí está inexorablemente asociada a la idea de resultados de evaluación, lo cual sería evidente en el currículum sueco, sobre todo después de su revisión en 2010: *“la primera parte del currículum habla de democracia, inclusión y diversidad, sin embargo al medir la calidad no se mira estos valores, no se los incluye en los objetivos, los que en cambio solo incluyen contenidos disciplinares”*. Según agregan, la calidad se estrecha al tener que ser documentada, demostrada, de acuerdo a formatos universales, preestablecidos; los que deben ser usados por todos los

centros preescolares, independiente de sus características. (A. Lofdahl y E. Hilden, comunicación personal, 16 de noviembre de 2016).

En cuanto a cuan participativa fue la construcción de la definición de calidad, los actores tienen distintos niveles de conocimiento y posturas. De los académicos consultados, un grupo refiere que el currículum se habría creado abiertamente, consultándose a la Asociación Nacional de Educadores, quienes tuvieron una oportunidad de influencia. El proceso de revisión 2010 por su parte, habría consultado bastante a los académicos al respecto. De hecho, refieren estar satisfechas con cómo se incorporó los aprendizajes de ciencias al currículum, revisión de contenidos en la que participaron directamente (A. Jonsson y S. Thulin, comunicación personal, 20 de diciembre de 2016).

El otro grupo de académicos estima que fue un proceso de tipo *top-down*, en el cual el ministerio solo invitó posteriormente a los académicos, ya habiendo instalado la noción de calidad como el concepto a trabajar; concepto que estiman propio del *New Public Management* y que alude inexorablemente a la idea de estandarización. Les parece que los trabajadores del sector no fueron debidamente consultados, y que esto resulta problemático e introduce una tensión en el sistema (A. Lofdahl y E. Hilden, comunicación personal, 16 de noviembre de 2016).

Visión de niño

Según indican las autoridades del Inspectorado, el modelo sueco ve al niño como competente y capaz de aprender de manera autorregulada; los centros preescolares deben reconocer las competencias previas que trae el niño, trabajar con ellas y estimularlas. Esta visión del niño ha ido evolucionando en Suecia, de la mano con un cambio en el rol de los centros preescolares, los que en un principio estaban mucho más orientados al cuidado, y que luego de la introducción del currículum incorporaron la dimensión educativa. Así se pasó a concebir al niño como un sujeto que aprende, por supuesto de una manera distinta, sin clases o lecciones sino a través del juego y de actividades iniciadas por el niño. No obstante lo anterior, mencionan una tensión al respecto: la ley indica que los educadores deben ‘enseñar’ a los niños, término que a muchos educadores suecos no les acomoda pues prefieren relevar la idea de que es el niño quien aprende; y ellos como educadores, más que enseñarles tendrían un rol de facilitadores de su aprendizaje. De este modo, ambas consideran que en este momento el sistema está experimentando una dificultad en torno a la interpretación de qué significa ‘enseñar’ en el nivel preescolar (I. Larsson y H. Olivestam Torold, comunicación personal, 27 de octubre de 2016).

Los académicos consultados plantean posturas críticas sobre la visión sueca del niño competente. Dos de los académicos consultados refieren que el sector no es muy reflexivo al respecto: en teoría adscriben a la idea del niño competente, sin reflexionar mucho sobre su sentido, sobre qué significa, lo que se reflejaría en centros preescolares que no ofrecen genuinas oportunidades a los niños para desplegar su competencia (A. Lofdahl y E. Hilden, comunicación personal, 16 de noviembre de 2016).

Según explica el otro grupo de académicos, existen dos principales corrientes teóricas que inspiran la educación parvularia sueca⁶¹: el enfoque postmoderno, planteado por Dahlberg, Moss y Pence), y el enfoque de pedagogía del desarrollo – *developmental pedagogy*, propuesto por Samuelsson y Carlsson. Si bien consideran que ambos enfoques teóricos están muy presentes en el currículum sueco y sin tratarse de enfoques contrapuestos; indican que el enfoque postmoderno, con su idea de seguir la iniciativa del niño sería el más prevalente entre los educadores suecos, al tiempo que la pedagogía del desarrollo se centraría mucho más en el rol del docente, no solo como facilitador de la exploración del niño, sino como generador de situaciones con un objetivo y contenido de aprendizaje (A. Jonsson y S. Thulin, comunicación personal, 20 de diciembre de 2016).

Según agregan, el modelo Reggio Emilia (afín a la mirada postmoderna) ha sido muy influyente en Suecia, lo cual *“ha sido muy bueno, pero no se ha implementado de manera crítica, los centros simplemente compran el modelo, no lo problematizan. El modelo fue creado en un lugar y tiempo muy distintos, de hecho su creador Malaguzzi no quería escribir sobre Reggio, para que ‘no se volviera algo estático, un método’ que es exactamente lo que pasó”*. Les parece que Reggio Emilia es un modelo *“muy práctico, que no profundiza mucho sobre sus fundamentos teóricos”*, a diferencia de la pedagogía del desarrollo, cuyo origen teórico estaría claramente fundamentado (A. Jonsson y S. Thulin, comunicación personal, 20 de diciembre de 2016). En cuanto a la influencia del modelo Reggio Emilia en el currículum sueco, la directora de la Skolverket confirma que *“el currículum está definitivamente inspirado y existen conexiones con el modelo Reggio Emilia, sobre todo en lo que refiere a una visión compartida sobre la agencia del niño; si bien no consisten exactamente en lo mismo”* (M. Karlsson, comunicación personal, 27 de octubre de 2016).

Para la líder pedagógico de dos centros preescolares municipales, resulta crucial reconocer que cuando el niño llega al centro preescolar, ya es una persona con una manera de pensar, voz e intereses propios; alguien que ya posee competencias, sabidurías, y capacidad de independencia. Es por esto que la principal labor del centro preescolar sería facilitadora: acompañar la exploración y apertura del niño hacia su entorno, y respetar el propio interés del niño como principal gatillante de su aprendizaje y desarrollo.

También menciona la importancia de reconocer al niño en sus dos dimensiones de *being* y *becoming*. La primera dimensión mencionada dice relación con dar valor a la existencia y contribución del niño aquí y ahora, lo cual demanda ofrecer al niño experiencias que sean valiosas y significativas para su momento presente. La segunda dimensión, *becoming*, se asocia a ver al niño como un proyecto a futuro (futuro estudiante y/o trabajador, futuro miembro contribuyente de su comunidad, etc.) y sería la más abordada en la visión oficial sobre calidad (por ejemplo en el currículum). Según agrega la líder pedagógico, lo que es más importante para el trabajo que se hace en su municipio es el *being*, sin perjuicio de mantener el *becoming* siempre en mente: en tanto aspecto relevado por el discurso oficial

⁶¹ En el marco teórico del presente informe se desarrolla más el foco de estos enfoques.

sueco, y porque ciertamente también quieren aportarle al niño en la transición a sus etapas futuras (P. Sanhueza, comunicación personal, 28 de octubre de 2016).

Ambos grupos de educadoras consultados coinciden en el énfasis que el modelo oficial de educación parvularia sueca, sobre todo el currículum, harían de la dimensión de *becoming* del niño; al tiempo que declaran que para ellas resulta más importante trabajar con el ‘ahora’ de los niños, viéndolos de antemano como miembros participantes y contribuyentes a su familia y sociedad (educadoras del centro preescolar *Vargen*, comunicación personal, 25 de octubre de 2016). El segundo grupo consultado agrega que hace más sentido pensar el trabajo con los niños en contexto con el mundo que actualmente vivimos. Según explican, la sociedad actual exhibe altos niveles de incertidumbre; por lo que sería altamente improbable poder predecir las características y/o preparar a los niños para la forma que tomará la sociedad a futuro. Pretender preparar a los niños para las demandas del futuro pone una gran presión, que no resulta realista, al sector; al tiempo que contribuiría a la creación de una sociedad muy individualista (educadoras del centro preescolar *Larkan*, comunicación personal, 27 de octubre de 2016).

2.2 Estándares de Calidad

La calidad y la equidad son entendidas no solo como el acceso al servicio educativo, sino como la posibilidad de todos los niños y niñas de vivir situaciones tendientes a promover el desarrollo y el aprendizaje, enfatizándose la cualidad de las actividades diarias, en las que se considera con gran acento las acciones al aire libre; y fomentándose el contacto con la naturaleza, los derechos humanos, la igualdad de género y la inspiración democrática. La equidad es el principio que guía la totalidad de la elaboración del currículum y las disposiciones en torno al funcionamiento del sistema preescolar sueco. A través de las políticas y de la organización interna de los centros preescolares, se busca incluir a los niños y niñas con dificultades, necesidades educativas especiales (NEE), provenientes de diferentes tipos de familias, independiente de su origen; evitando explícitamente cualquier tipo de discriminación.

El currículum enfatiza la evaluación del servicio que realiza el centro y la contextualización en relación a la población que recibe, definiendo referencias específicas de lo que se espera de los centros y de los equipos, disposiciones o estándares exigibles a todo centro. Para ello, define objetivos, que expresan las condiciones que el centro de educación infantil debería desplegar. Las áreas consideradas son: (i) Normas y Valores; (ii) Desarrollo y Aprendizaje; (iii) Influencia del niño (principios democráticos); (iv) Centro preescolar y Hogar; (v) Cooperación entre la clase preescolar, la escuela y otros centros de actividad de los niños; (vi) Seguimiento, evaluación y desarrollo; y (vii) Responsabilidades del director. A continuación en la tabla 49, se reproduce en detalle los contenidos de las siete áreas (énfasis presentes en el original):

Tabla 2. Objetivos y directrices para las siete áreas del currículum sueco (2010)

1. Normas y valores
El centro debe activa y conscientemente, influenciar y estimular a los niños a desarrollar su entendimiento y aceptación de los valores democráticos compartidos por nuestra sociedad.
<i>Objetivos</i>
El centro debe esforzarse para asegurar que cada niño desarrolle: ▪ apertura, respeto, solidaridad y responsabilidad, ▪ la habilidad de ponerse en el lugar y empatizar con la situación de otros, así como una disposición a ayudar a otros, ▪ la habilidad de descubrir, reflexionar y definir su postura ante distintos dilemas éticos y preguntas fundamentales sobre la vida en la realidad diaria, ▪ entendimiento de que todas las personas tienen el mismo valor independiente de su condición social, y sin importar su género, afiliación étnica, religión u otra creencia, orientación sexual o discapacidad funcional, y ▪ respeto por todas las formas de vida, así como el cuidado de su medioambiente inmediato.
<i>Directrices</i>
Los educadores son responsables de: ▪ asegurar que las necesidades de cada niño sean respetadas y satisfechas, y que cada niño logre experimentar su propio valor intrínseco, ▪ que el centro aplique métodos de trabajo democráticos en los que los niños participen activamente, y ▪ de desarrollar normas para el trabajo y la participación de los niños en sus propios grupos.
El equipo de trabajo debe: ▪ mostrar respeto por el individuo y ayudar a crear un clima democrático en el centro, en el que un sentimiento de pertenencia y responsabilidad se pueda desarrollar, y donde los niños tengan la oportunidad de ser solidarios, ▪ estimular la interacción entre los niños y ayudarles a resolver conflictos, así como a resolver malentendidos, lograr mutuo acuerdo, y respetarse los unos a los otros, ▪ enfatizar y abordar los problemas implicados en los dilemas éticos y las preguntas sobre la vida, ▪ hacer conscientes a los niños que la gente puede tener distintas actitudes y valores, los que determinan sus puntos de vista y acciones, y ▪ cooperar con el hogar en lo que refiere a la crianza del niño, y discutir con los padres sobre las reglas y actitudes en el centro.
2. Desarrollo y aprendizaje
El centro debe caracterizarse por un enfoque pedagógico en que cuidado, socialización y aprendizaje formen un todo coherente. Las actividades deben ser llevadas a cabo de modo de estimular y desafiar el aprendizaje y desarrollo del niño. El ambiente de aprendizaje debe ser abierto, enriquecido por contenidos y atractivo. El centro debe promover el juego, la creatividad y el disfrute del aprendizaje, al tiempo que enfocarse y fortalecer el interés del niño en aprender y adquirir nuevas experiencias, conocimiento y habilidades. El centro debe contribuir a que los niños desarrollen una comprensión de sí mismos y del mundo que los rodea. Un sentimiento de exploración, curiosidad y el deseo de aprender debieran ser la base de las actividades del centro. Estas se deben basar en las experiencias, intereses, necesidades y perspectivas del niño. EL flujo de ideas y pensamientos del niño debe ser usado para crear variedad en el aprendizaje.
<i>Objetivos</i>
El centro debe esforzarse para asegurar que cada niño: ▪ desarrolle su identidad y se sienta seguro de sí mismo, ▪ desarrolle su curiosidad y disfrute, así como su habilidad de jugar y aprender, ▪ desarrolle autonomía y confianza en su propia habilidad, ▪ desarrolle un sentimiento de participación en su propia cultura y un sentimiento de respeto hacia otras culturas,

- desarrolle su habilidad para funcionar individualmente y en grupo, manejar conflictos y entender derechos y obligaciones, así como tomar responsabilidad en relación a reglas comunes,
- desarrolle sus habilidades motoras, coordinación, conciencia del propio cuerpo, así como una comprensión de la importancia de mantener su propia salud y bienestar,
- adquiera y sea capaz de distinguir matices de significado en conceptos, advertir interconexiones y descubrir nuevas maneras de comprender el mundo que lo rodea,
- desarrolle su habilidad de escuchar, reflexionar y expresar sus propios puntos de vista, e intentar entender las perspectivas de los otros,
- desarrolle su uso del lenguaje hablado, vocabulario y conceptos, así como la habilidad de jugar con las palabras, relacionar cosas, expresar sus pensamientos, hacer preguntas, plantear sus argumentos y comunicarse con otros,
- desarrolle un interés en el lenguaje escrito y una comprensión de los símbolos y sus funciones comunicativas,
- desarrolle un interés en imágenes, textos y distintos medios de comunicación, así como la habilidad de usarlos, interpretarlos y hablar acerca de estos,
- desarrolle sus habilidades creativas y la habilidad de transmitir percepciones, pensamientos y experiencias a través de diversas formas de expresión como juegos, dibujos, canciones y música, danza y drama,
- desarrolle su comprensión del espacio, formas, ubicación y dirección, y las propiedades básicas de conjuntos, cantidades, los conceptos de orden y número, también en cuanto a medición, tiempo y cambio.
- desarrolle su habilidad para usar la matemática para investigar, reflexionar y probar distintas soluciones a problemas planteados por sí mismo y por otros,
- desarrolle su habilidad de distinguir, expresar, examinar y usar conceptos matemáticos y sus interrelaciones,
- desarrolle su habilidad matemática para llevar adelante y continuar razonamientos,
- desarrolle su interés y comprensión de los distintos ciclos en la naturaleza, y como la gente, naturaleza y sociedad se influyen mutuamente,
- desarrolle su entendimiento de la ciencia y las relaciones en la naturaleza, así como conocimiento sobre plantas, animales, y también sobre procesos químicos básicos y fenómenos físicos,
- desarrolle su habilidad para distinguir, explorar, documentar, hacer preguntas y hablar sobre ciencia,
- desarrolle su habilidad para identificar la tecnología en la vida cotidiana, y explorar cómo funcionan procesos tecnológicos sencillos,
- desarrolle su habilidad de crear y construir usando diferentes técnicas, materiales y herramientas,
- y
- de tener una lengua madre distinta al sueco, desarrolle su identidad cultural y la habilidad de comunicarse tanto en sueco como en su lengua madre.

Directrices

Los educadores son responsables de:

El trabajo grupal de los niños que toma lugar, de modo que los niños:

- reciban oportunidades de aprendizaje y desarrollo y al mismo tiempo, sean desafiados a usar todo su rango de habilidades,
- experimenten un sentimiento de disfrute y significado al aprender algo nuevo,
- reciban nuevos desafíos que estimulen su disfrute por aprender nuevas habilidades, experiencias y conocimiento,
- reciban apoyo y estimulación en su desarrollo social,
- cuenten con buenas condiciones para construir relaciones y un sentimiento de seguridad en el grupo,
- sean estimulados y desafiados en el desarrollo de su lenguaje y comunicación,
- sean estimulados y desafiados en su desarrollo matemático,
- sean estimulados y desafiados a desarrollar un interés en la ciencia y tecnología,
- reciban apoyo y estimulación para su desarrollo motor y,
- cuenten con buenos cuidados y un ritmo diario bien balanceado.

El equipo de trabajo debe: ▪ cooperar para proporcionar un buen ambiente para el desarrollo, juego y aprendizaje, y prestar particular atención y ayudar a los niños que, por diferentes razones, necesitan apoyo en su desarrollo, ▪ tomar en cuenta la disposición, el deseo y el disfrute por aprender de los niños, y fortalecer su confianza en sus propias habilidades, ▪ entregar estimulación y apoyo especial a aquellos niños que experimentan dificultades de distintos tipos, ▪ desafiar la curiosidad de los niños y su comprensión creciente en lenguaje y comunicación, matemática, ciencia y tecnología, ▪ dar a los niños la oportunidad de desarrollar su habilidad para comunicarse, documentar y describir sus percepciones, experiencias, ideas y procesos de pensamiento a través de palabras, materiales concretos y dibujos, así como otras formas de expresión estética, ▪ dar a los niños la oportunidad de comprender cómo sus acciones pueden tener un efecto en el medioambiente, y ▪ dar a los niños la oportunidad de familiarizarse con su entorno inmediato, y con aquellas funciones importantes para la vida cotidiana, así como familiarizarse con la vida cultural local.
3. Influencia del niño El centro entrega las bases para que los niños entiendan qué es la democracia. El desarrollo social del niño presupone que, de acuerdo a sus capacidades, sea capaz de tomar responsabilidad por sus propias acciones y por el entorno en el centro. Las necesidades e intereses que los niños expresan de diferentes maneras debieran constituir la base que da forma al entorno y a la planificación de actividades.
<i>Objetivos</i> El centro debe esforzarse para asegurar que cada niño desarrolle la habilidad: ▪ de expresar sus pensamientos y perspectivas, teniendo de este modo la oportunidad de influir en sus propias circunstancias, ▪ de tomar responsabilidad por sus propias acciones y por el entorno del centro, y ▪ de entender y actuar en concordancia con principios democráticos, mediante la participación en diferentes tipos de cooperación y procesos de toma de decisiones.
<i>Directrices</i> Los educadores son responsables de: ▪ que todos los niños tengan una influencia real en los métodos de trabajo y los contenidos que se aborda en el centro. El equipo de trabajo debe: ▪ trabajar en miras a asegurar que cada niño desarrolle la habilidad y determinación a tomar responsabilidad y a ejercer influencia en el centro, ▪ trabajar en miras a asegurar que las opiniones y visiones de cada niño sean respetadas, ▪ sacar el máximo partido de la habilidad y el deseo de cada niño de tomar mayor responsabilidad en relación a sí mismo, y a su participación en el grupo de niños, ▪ trabajar en miras a asegurar que tanto niñas y niños tengan el mismo nivel de influencia y grado de participación en las actividades, ▪ preparar a los niños para la participación y para compartir responsabilidades, derechos y obligaciones propias de una sociedad democrática.
4. El centro preescolar y el hogar El cuidador primario es el responsable de la crianza y el desarrollo de su niño. El centro debe complementar al hogar, creando las mejores condiciones posibles para asegurar que el desarrollo de cada niño sea rico y variado. El trabajo del centro con los niños debe, entonces, desarrollarse en una estrecha y confidencial cooperación con el hogar. Los padres deben tener la oportunidad, dentro del marco de los objetivos nacionales, de involucrarse e influir en las actividades del centro. Un prerrequisito para que niños y padres tengan la oportunidad de ejercer influencia, es que el centro tenga claridad sobre sus objetivos y las implicancias de su trabajo.
<i>Directrices</i> Los educadores son responsables de:

▪ que cada niño, junto con sus padres, reciba una buena inducción al centro, ▪ asegurar que los padres tengan oportunidades de participar y ejercer influencia sobre cómo los objetivos pueden concretizarse en la planificación pedagógica. ▪ el contenido del diálogo sobre el desarrollo, su estructura y como es llevado a cabo, y ▪ de involucrar a los cuidadores en la evaluación del trabajo que realiza el centro.
El equipo de trabajo debe: ▪ mostrar respeto hacia los padres, y ser responsable de desarrollar buenas relaciones entre el personal del centro y las familias de los niños, ▪ mantener un diálogo constante con los cuidadores del niño sobre su bienestar, desarrollo y aprendizaje, tanto dentro y fuera del centro, y sostener diálogos sobre el desarrollo al menos una vez al año y, ▪ tomar en debida consideración las perspectivas de los padres al planificar y llevar a cabo las actividades.
5. Cooperación con la clase preescolar, la escuela y el centro de tiempo de ocio (leisure-time)
Con el propósito de apoyar el desarrollo integral del niño en el futuro, el centro debe esforzarse por establecer un buen trabajo de cooperación con la clase preescolar, la escuela y el centro de tiempo de ocio. La cooperación debe basarse en las metas nacionales y locales, y en las directrices aplicables a las distintas actividades. A medida que se aproxima el paso del niño a la clase preescolar, la escuela y el centro de tiempo de ocio, el centro preescolar tiene la especial tarea de facilitar dicha transición y completar el período preescolar. Se debe prestar especial atención a la transición de aquellos niños que requieren apoyo especial.
<i>Directrices</i>
Los educadores son responsables de: ▪ asegurar que haya cooperación con el personal de la clase preescolar, la escuela y el centro de tiempo de ocio, de modo de apoyar la transición del niño a dichas modalidades.
El equipo de trabajo debe: ▪ intercambiar conocimientos y experiencias con el personal de la clase preescolar, la escuela y el centro de tiempo de ocio y cooperar con ellos, y ▪ en conjunto con el personal de la clase preescolar, la escuela y el centro de tiempo de ocio, prestar debida atención a las necesidades de estimulación y apoyo de cada niño.
6. Seguimiento, evaluación y desarrollo
La calidad del centro debe ser regular y sistemáticamente documentada, seguida, evaluada y desarrollada. Evaluar la calidad del centro y crear buenas condiciones para el aprendizaje requiere que el aprendizaje y desarrollo de los niños sea monitoreado, documentado y analizado. Apoyar y desafiar a los niños en su aprendizaje supone un conocimiento de sus experiencias, conocimiento y participación, así como de su influencia e interés en las distintas áreas de aprendizaje. También supone un conocimiento sobre cómo la exploración, las preguntas, las experiencias y el involucramiento de los niños son usados en el centro, cómo el conocimiento de los niños va cambiando, y en qué ocasiones tienen una experiencia del centro como algo interesante, divertido y significativo. El propósito de la evaluación es obtener conocimiento sobre cómo la calidad del centro; es decir, cómo su organización, contenidos y acciones pueden ser desarrollados, de modo que cada niño reciba las mejores condiciones de aprendizaje y desarrollo posibles. En último término, esto implica desarrollar mejores procesos de trabajo, ser capaz de determinar si el trabajo se realiza en concordancia con los objetivos de aprendizaje, e investigar sobre qué medidas se debe tomar para mejorar las condiciones para que los niños aprendan, se desarrollen, se sientan seguros y se diviertan en el centro. Los análisis de los resultados de evaluación indican las áreas que son críticas para el desarrollo. Todas las formas de evaluación deben tomar la perspectiva del niño como punto de partida. Niños y padres deben participar en la evaluación, dándose prominencia a sus visiones.
<i>Directrices</i>
Los educadores son responsables de que:

▪ el aprendizaje y desarrollo de cada niño sea regular y sistemáticamente documentado, seguido y analizado, de modo que sea posible evaluar en qué medida el centro ofrece oportunidades de aprendizaje y desarrollo a los niños, en concordancia con los objetivos y principios del currículum. ▪ la documentación, el seguimiento, la evaluación y el análisis aborden cómo los objetivos del currículum se integran unos con otros en el trabajo pedagógico, ▪ el centro en su totalidad; es decir, sus condiciones, organización, estructura, contenidos, actividades y procesos pedagógicos, sean documentados, seguidos y evaluados, ▪ la documentación, el seguimiento, la evaluación y el análisis aborden cómo las habilidades y conocimientos de los niños en las áreas objetivo cambian a través del tiempo, en relación a las condiciones de aprendizaje y desarrollo ofrecidas por el centro, ▪ los métodos de evaluación, el modo en que la documentación y la evaluación son usadas e influyen los contenidos y métodos de trabajo del centro, y las oportunidades de aprendizaje y desarrollo que se ofrece a los niños en todas las áreas objetivo, sean críticamente examinados, y ▪ los resultados de la documentación, seguimiento y evaluación del trabajo sistemático en calidad, sean usados para desarrollar la calidad del centro y, por ende, las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de los niños.
El equipo de trabajo debe: ▪ regular y sistemáticamente documentar, hacer seguimiento y analizar el aprendizaje y desarrollo de cada niño, y evaluar si el centro ofrece al niño oportunidades de aprendizaje y desarrollo en concordancia con los objetivos y principios del currículum, ▪ usar distintas forma de documentación y evaluación para proporcionar conocimiento sobre las condiciones para el aprendizaje y desarrollo del niño que ofrece el centro, y posibilitar el monitoreo de la adquisición de conocimiento del niño en distintas áreas objetivos, ▪ documentar, hacer seguimiento y analizar: - la comunicación e interacción con y entre los niños, su participación e influencia, y aquellas ocasiones en que los niños experimentan el centro como algo interesante, significativo y divertido, - cómo las habilidades y conocimientos de los niños en las áreas objetivo cambian a través del tiempo, en relación a las condiciones de aprendizaje y desarrollo ofrecidas por el centro, ▪ documentar, hacer seguimiento, evaluar y desarrollar: - la participación e influencia del niño en la documentación y evaluaciones, dónde y cómo el niño puede ejercer influencia, y cómo sus perspectivas, exploraciones, preguntas e ideas son usadas, y - la influencia de los padres en las evaluaciones, dónde y cómo pueden ejercer influencia, y cómo sus perspectivas pueden ser usadas.
7. Responsabilidad del director del centro
Como líder pedagógico y director de los educadores, cuidadores de niños y resto del personal en el centro, el director tiene la responsabilidad general de asegurar que el centro sea dirigido en concordancia con los objetivos del currículum y su propósito general. El director es responsable de la calidad del centro y, dentro de ciertos límites, es específicamente responsable de:
▪ sistemática y continuamente planificar, hacer seguimiento, evaluar y desarrollar el centro, ▪ llevar a cabo un trabajo sistemático en calidad junto con los educadores, cuidadores de niños y el resto del personal, y ofrecer a los cuidadores de los niños la oportunidad de participar en el trabajo en calidad, ▪ desarrollar formas de trabajo en el centro que estimulen la influencia activa del niño, ▪ estructurar el ambiente de aprendizaje del centro, de modo que el niño tenga acceso a un buen ambiente y condiciones materiales para el desarrollo y el aprendizaje, ▪ organizar el centro de modo que los niños reciban el apoyo especial, la ayuda y los desafíos que necesitan, ▪ establecer, llevar a cabo, hacer seguimiento y evaluar los cursos de acción del centro para prevenir y contrarrestar toda forma de discriminación y trato degradante, como el <i>bullying</i> y el racismo entre niños y empleados, ▪ desarrollar formas de cooperación entre el centro y el hogar, y procurar que los padres reciban información acerca de los objetivos del centro y sus métodos de trabajo,

- desarrollar formas de cooperación con la clase preescolar, la escuela y el centro de tiempo de ocio, y procurar que dicha cooperación genere condiciones para la construcción de una visión compartida, en estrecha cooperación y confianza, y
- que el personal regularmente logre el nivel de competencia requerido para poder desempeñar sus tareas de manera profesional.

Fuente: Elaboración propia a partir de *Skolverket* (2010).

Así, estas siete áreas entregan guías tanto para la enseñanza como para la evaluación de la calidad en el funcionamiento del sistema. El enfoque y la redacción de los objetivos y las directrices entregan un amplio margen de acción y autonomía a la labor profesional, responsabilizando al director y a los educadores de la toma de decisiones respecto del enfoque pedagógico, la distribución de los niños en grupos, entre otros. Como se observa, el documento incluye objetivos sólo para los tres primeros ámbitos; objetivos que se relacionan con las áreas de lenguaje, matemática, ciencias naturales y tecnología, entre muchos otros tópicos. Por otra parte, se entrega para las seis primeras áreas, directrices sobre las responsabilidades del personal, tanto a nivel del educador como a nivel del equipo docente, sobre todo en lo que refiere a garantizar un trabajo coherente con los principios del currículum. Finalmente, para el último punto -Responsabilidad del director-, solo se lista las acciones que debe realizar este profesional en particular. Según explicita el documento, los objetivos cumplen con dos tareas: por un lado, especificar la orientación de la labor de la dimensión; y por otro, el desarrollo de la calidad esperada (*Skolverket*, 2010). Así, es posible observar que de cada una de las siete dimensiones se desprenden indicadores que permiten dar cuenta de la calidad de los centros en un marco nacional, asumiéndose un equipo profesional con alta preparación, autonomía y responsabilidad.

3. Modelo de Aseguramiento de la Calidad

3.1. Visión global del Sistema de Aseguramiento de la Calidad

El Aseguramiento de la Calidad en la Primera Infancia en Suecia se realiza en función de un modelo flexible y profesionalizante de inspección, creado para responder a las necesidades de evaluación nacional, la auditoría y la rendición de cuentas en el marco de un sistema de gobierno altamente descentralizado, con un alto grado de responsabilidad local (*European Commission*, 2014). En otras palabras, existe un marco normativo nacional y un Ministerio –el de Educación– que genera directrices generales a través de organismos específicos, si bien cada municipio es responsable de implementar sistemas de aseguramiento de la calidad de manera local.

A nivel general, la Ley General de Educación (2011) establece que todo centro preescolar debe llevar a cabo un trabajo sistemático para mejorar la calidad, con foco en la consecución de los objetivos del currículum nacional. El trabajo sistemático debe ser documentado y se debe dar a los padres la oportunidad de participar. Con el fin de asegurar la calidad, cumpliendo el mandato anterior, Suecia cuenta con dos organismos estatales: la Agencia Nacional de Educación Sueca - [Swedish National Agency for Education](#) – *Skolverket* y el Inspectorado de Escuelas Sueco - [Swedish Schools Inspectorate](#) - *Skolinspektionen*, encargadas del apoyo y control de la calidad, respectivamente.

La Agencia Nacional de Educación tiene como principales misiones: asistir en la debida interpretación e implementación de los objetivos de aprendizaje nacionales; apoyar el desarrollo y la mejora de los centros preescolares y las escuelas; y generar y diseminar conocimiento educativo. Para lograr esto, desarrolla materiales de apoyo para la implementación curricular, gestiona la evaluación nacional de aprendizajes (la cual no incluye al nivel preescolar), realiza investigación y estudios educativos, coordina la participación de Suecia en evaluaciones internacionales, y es el organismo encargado de la certificación de los docentes, entre otras funciones (*Skolverket*, 2015).

El Inspectorado de Escuelas por su parte, tiene cuatro principales funciones: realizar supervisiones regulares; realizar auditorías focalizadas de calidad; investigar y tomar decisiones sobre reclamos individuales; y autorizar el funcionamiento de escuelas independientes. La municipalidad por su parte se encarga de autorizar y fiscalizar el funcionamiento de los centros preescolares independientes. La labor fiscalizadora de las Municipalidades es a su vez controlada por el *Swedish Schools Inspectorate*, con el objetivo de asegurar la igualdad en la atención a todos los niños. El modelo propuesto se basa en la autonomía de los centros y municipios para asegurar la calidad del servicio educativo, confiando en la profesionalidad de su personal docente, e incluyendo la participación de la comunidad a través de encuestas anuales que recogen la opinión de los padres.

En suma, se trata de un sistema en que el director de cada establecimiento debe continuamente encontrar diferentes formas de demostrar la calidad del centro, de acuerdo a las directrices entregadas por el currículum. En este sentido, la calidad está dada en cuanto se compruebe que en el centro educativo se cumplen los objetivos y directrices establecidos para las siete áreas del currículum ya mencionadas. El director de cada centro es responsable de rendir cuentas a la municipalidad de los resultados; al tiempo que el municipio, a su vez, debe rendir cuentas a las autoridades nacionales.

En cuanto a cómo los inspectores definen su propio quehacer; estos indican que el objeto principal de sus inspecciones es el trabajo sistemático de calidad que hace cada municipio, y que no observarían directamente aspectos de implementación curricular; a excepción de cuando realizan auditorías focalizadas de calidad (inspectores del *Skolinspektionen*, comunicación personal, 28 de octubre de 2016).

Casi todos los actores consultados hacen referencia a la descentralización de la educación parvularia, como un rasgo distintivo del modelo sueco. Según la directora de la *Skolverket*, se trata del único nivel educativo gestionado plenamente a nivel municipal; en tanto el nivel escolar y la educación superior si contarían con cierta administración desde el nivel central (M. Karlsson, comunicación personal, 27 de octubre de 2016). Los distintos entrevistados refieren que habría posturas variadas en el sector, acerca de lo beneficiosa que resulta la administración descentralizada; según indican los inspectores consultados “muchos políticos y educadores a nivel municipal, con frecuencia desearían un mayor nivel de apoyo

e intervención del gobierno central” (inspectores del *Skolinspektionen*, comunicación personal, 28 de octubre de 2016).

Según agrega uno de los grupos de educadoras consultado, la introducción de la evaluación de calidad en el sistema guarda directa relación con la gestión descentralizada de la educación parvularia: “el Estado ya no era el responsable directo, pero si quería mantener algún tipo de control sobre la calidad de la provisión; ellos podían ver resultados negativos a nivel escolar, y pensaron que una intervención temprana a nivel de educación parvularia, podría mejorar los resultados futuros (...)” (educadoras del centro preescolar *Vargen*, comunicación personal, 25 de octubre de 2016).

Los centros educativos municipales e independientes de todo el país, fueron inspeccionados por primera vez durante 2003, por la *National Agency for Education*. Esta iniciativa respondió a un mandato del gobierno el cual indicó que todas las actividades bajo la responsabilidad de las autoridades educativas locales e independientes, de los diferentes niveles, deben participar de un proceso de rendición de cuentas de sus gestiones dentro de un período de seis años (*Skolverket*, 2015). Tempranamente se advirtió la necesidad de separar a nivel institucional las funciones de apoyo y de fiscalización de la calidad, dado lo cual se creó en 2008 el *Swedish School Inspectorate*, el cual cuenta con oficinas regionales en cinco ciudades suecas: Gotemburgo, Linköping, Lund, Estocolmo y Umeå. Estas oficinas son responsables de realizar las inspecciones en su región, pero también pueden apoyar la realización de inspecciones en otras regiones (*Skolverket*, 2015). El proceso de inspección se lleva a cabo en el área geográfica del municipio y abarca todos los niveles educativos, presentando directrices generales similares, con adaptaciones de acuerdo a los niveles. La duración de la inspección depende del tamaño del municipio, y podría oscilar entre cuatro y cinco meses hasta más de un año. La inspección audita a las instituciones municipales e independientes durante este período, al tiempo que revisa y analiza las responsabilidades de la municipalidad respecto de las actividades preescolares y de cuidado para niños en edad escolar (*Skolverket*, 2015).

Si bien la totalidad de los establecimientos preescolares y escolares son supervisados por el *Swedish School Inspectorate*, solo un 25% de los establecimientos, aproximadamente, son supervisados de manera más focalizada. Existen criterios para focalizar la atención en un municipio u otro, con el propósito de abarcar diferentes áreas del país y considerar diferentes tipos de municipios; sin embargo, el principal criterio utilizado corresponde a un enfoque de evaluación de riesgo. Para estimar dicho riesgo se analiza los resultados de la escuela, una encuesta extensiva de los estudiantes, padres y el personal, entre otras fuentes de información. Si se estima que la escuela presenta necesidades de desarrollo significativas, la escuela es seleccionada para una supervisión en particular, la que incluye visitas al establecimiento (*Skolinspektionen*, 2015).

Como se esbozó anteriormente, el *Swedish School Inspectorate* también puede inspeccionar las actividades de una institución municipal o independiente por razones especiales –ya sea reclamos (cuyos procedimientos asociados se describirá más adelante) o

estudios focalizados sobre un área educativa en particular- en un corto plazo. En cuanto a estos últimos, denominados auditorías de calidad, apuntan a subrayar áreas críticas de desarrollo para el mejoramiento de la calidad. Consisten en una auditoría en profundidad a áreas delimitada del sistema escolar, definidas con arreglo a los objetivos y directrices nacionales, y la investigación y experiencia en el tema; y suelen referir a diversos aspectos de la calidad. Normalmente entre 30 y 40 escuelas forman parte de una auditoría de calidad, y los temas abordados pueden ser, entre muchos otros: la enseñanza de la matemática y el inglés, el uso de evaluación formativa, y el rol de los directores como líderes educativos (*Skolinspektionen*, 2015).

En cuanto a por qué tener inspecciones educativas, la *Skolverket* (2005) señala que su objetivo es determinar si las instituciones de educación funcionan –y cuán bien lo hacen- en relación con las normas establecidas en la Ley de Educación, las ordenanzas, el currículum nacional y otras leyes. Esto implica la auditoría y evaluación a nivel municipal y de establecimientos individuales, centrándose en la calidad y en los aspectos legales de funcionamiento. El cumplimiento de los requisitos del gobierno y de las descripciones de calidad se considera una exigencia necesaria para satisfacer las necesidades y garantizar los derechos de cada niño, joven, padres o estudiantes adultos a la igualdad de la atención y educación (*Skolverket*, 2005).

La inspección educativa pretende proporcionar una base para el desarrollo de la calidad en las actividades educativas en todos los niveles, supervisando los componentes del sistema, y logrando una visión de conjunto. Los inspectores tratan de obtener una imagen amplia de cada actividad investigada, con el fin de sacar conclusiones acerca de qué áreas pueden ser mejoradas. La *National Agency for Education* utiliza la información de estas instancias como insumo para conocer cómo funciona el sistema en su conjunto y lo que debe modificarse a nivel nacional.

Desde el punto de vista local, la *Swedish School Inspectorate* es una auditoría complementaria a la autoevaluación que realiza cada establecimiento y a los planes de trabajo y mejora que definen anualmente. Esta auditoría busca describir la situación en un punto específico del tiempo y analizar el funcionamiento del sistema local o del centro individual, desde una perspectiva externa. Las evaluaciones e informes de calidad elaborados por los municipios y por los centros individuales, así como sus planes y programas de acción y sus actividades principales, se consideran insumos y documentos de apoyo muy importantes durante la inspección o auditoría externa. Debido a razones como la escasez de recursos, el *Swedish School Inspectorate* no puede cubrir todas las áreas bajo el control continuo a nivel local (*Skolverket*, 2005).

En este sentido, las inspecciones o auditorías internas y externas tributan a diferentes propósitos y entregan distintas posibilidades, complementándose. La auditoría interna o autoevaluación busca levantar un profundo conocimiento de las condiciones y puede concentrarse en los hechos que muestran fortalezas y debilidades. La auditoría externa realizada por el *Swedish Schools Inspectorate*, en cambio, tiene como objetivo mostrar lo

que puede ser difícil ver para el centro individual o para la municipalidad, entregando una perspectiva más amplia, que puede contribuir a la generación de nuevos conocimientos acerca del funcionamiento. Esto es posible dado que pueden situar la institución en un contexto mayor, y porque a través de su indagación permiten que los actores de la comunidad se den cuenta de elementos que no habían percibido en el funcionamiento cotidiano. Es decir, se espera que el propio dispositivo de inspección externa provoque reflexión sobre los procesos.

La *National Agency for Education* (2005) destaca como uno de los principios básicos que orientan el proceso de inspección, el 'intercambio de información'; de esto se infiere la generación de una relación horizontal entre el personal del centro y los inspectores. Bajo esta premisa, la evaluación se organiza en torno a la realización de entrevistas y diálogos informales con distintos actores de la comunidad; la observación de las actividades; la revisión de las evaluaciones realizadas a nivel local, y otros documentos. Esta auditoría es realizada por profesionales, buscando objetividad y manteniendo una actitud de respeto a las condiciones locales, a la responsabilidad del proveedor local y hacia los individuos; tanto durante las visitas, como al escribir los informes. A continuación, se lista las seis indicaciones que establece el *Swedish Schools Inspectorate* al realizar las inspecciones (*Skolverket*, 2005):

1. La inspección se esforzará por resaltar fortalezas e indicar las debilidades. Las recomendaciones se dirigirán las áreas que la inspección considere que necesitan mejoras.
2. Las evaluaciones en relación con las prácticas de enseñanza y sobre otras actividades, se realizarán con el fin de desarrollar y mejorar la calidad y el apoyo a los derechos de los padres y estudiantes, a recibir una educación de calidad.
3. Si el *Swedish Schools Inspectorate* decide que no se están cumpliendo los requisitos nacionales u observa deficiencias graves de calidad durante la visita, pedirá a la organización responsable –municipalidad o centro independiente individual- tomar medidas para corregir las deficiencias.
4. Los comentarios y las evaluaciones deben llevarse a cabo con la mayor transparencia posible y los resultados deben retroalimentarse verbalmente y por escrito a quienes fueron inspeccionados.
5. El *Swedish Schools Inspectorate* contribuirá a mejoras a nivel local, pero no puede dar asesoramiento directo, o tomar ninguna acción directa en el funcionamiento local. Después de la visita de inspección del *Swedish Schools Inspectorate* los centros individuales pueden requerir oficialmente acción correctiva, y la organización responsable –municipalidad u operador independiente- debe realizar cambios para mejorar la situación.
6. Los inspectores deben presentar gradualmente información escrita y verbal sobre la organización de la inspección en cada municipio u otra organización responsable. Primero, notificando la visita de inspección con unos pocos meses de antelación y luego, dando a conocer la estructura de las visitas. Estos resguardos se consideran relevantes para lograr el mayor nivel de participación posible de la comunidad. En ambas instancias los inspectores deben fomentar que la organización responsable y el centro individual notifiquen e informen a todos los involucrados, acerca de cómo y por qué se realiza la inspección.

3.2. Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

A continuación se detalla cada uno de los componentes del modelo de evaluación y planificación que se incluyen en el modelo sueco de aseguramiento de la calidad en la educación inicial.

Autoevaluación

El diseño y organización del procedimiento de autoevaluación recaen en el director. Los actores principales de este proceso son los equipos de trabajo, formados por los docentes, si bien se espera también que se consulte a los padres y los niños. De acuerdo a la *Skolverket* (2005) este proceso se ampara en la idea que cada organización necesita establecer sus propias metas, planificar el trabajo y dar seguimiento a los resultados. Es por esto que cada año, la organización deberá describir lo que están haciendo en relación con los objetivos nacionales, plasmando su análisis y conclusiones en informes de calidad. Estos documentos se encuentran disponibles para cualquier persona que quiera información sobre un municipio o centro específico. A modo de ejemplo, dos preguntas que podría considerar este proceso son: ¿Nuestro funcionamiento proporciona las condiciones adecuadas para los niños/ jóvenes/estudiantes adultos se desarrollen y aprendan como lo indican los objetivos y directrices? ¿Los niños/alumnos/estudiantes adultos se desarrollan y aprenden como se describe en los lineamientos curriculares? (*Skolverket*, 2005).

Como se observa, no existe un formato específico que mida la calidad del centro individual o de la organización responsable, sino que es responsabilidad de cada institución y/o municipio disponer de instrumentos que permitan documentar y recoger datos. En otras palabras, dada la naturaleza de la propuesta de aseguramiento de la calidad del país, con alto grado de autonomía y responsabilidad local, es posible encontrar diferencias en relación con los procedimientos e instrumentos utilizados por las instituciones educativas y las municipalidades para realizar su autoevaluación. Sin embargo, éstos deben coincidir en su objetivo general: asegurar que el currículum y las leyes nacionales se estén siguiendo. El supuesto que existe tras la decisión de mantener procedimientos heterogéneos es la convicción que mantener alta calidad en todos los centros educativos es tan importante como respetar el contexto y las particularidades de los niños y familias que participan en ellos.

Las conclusiones y resultados que se desprenden del proceso de autoevaluación se deben demostrar a través de documentación que dé cuenta del proceso educativo. El fin de estas evidencias es comprobar que las acciones realizadas en el centro cumplen con las intenciones propuestas en el currículum. Es decir, por medio de fotos, videos, observaciones -y en general cualquier instrumento determinado por las educadoras y el centro- se describe el momento en que los niños trabajan, resaltando los objetivos y directrices del currículum que se están ejecutando en la tarea propuesta. En este sentido, es posible inferir que el eje se encuentra en la forma en que los educadores organizan la enseñanza.

Se espera que el proceso de documentación sea regular y sistemático, lográndose una autoevaluación semestral, incluyendo seguimiento, evaluación y desarrollo. La organización de esta tarea corresponde al director y su implementación, al personal, especialmente a los educadores.

Evaluación de padres y/o cuidadores

Se espera que los niños y sus padres y/o cuidadores contribuyan a las actividades y se incluyan en el proceso, co-decidiendo con el equipo acerca de su desarrollo. De manera concreta, se lleva a cabo una discusión por año entre padres y personal del centro, cuyo fin es reflexionar a fondo sobre el desarrollo del niño, instancia en la que pueden compartir conocimientos y experiencias. Además, los padres responden una encuesta de manera anual, la que busca recoger su nivel de satisfacción con el servicio educativo. Estas pueden ser elaboradas por el centro, pero en la mayoría de los casos, se trata de un instrumento de alcance municipal. Los resultados de estas encuestas están disponibles para el público en la página web del *Swedish Schools Inspectorate*, por establecimiento y comuna.

Inspección externa del Swedish Schools Inspectorate

Este organismo es responsable de asegurar que las autoridades locales y los centros independientes (*friskolor*) sigan las leyes y reglamentos, garantizando la igualdad de derechos de todos los niños a una buena educación, en un ambiente seguro. En el caso de los centros preescolares de administración municipal, el [*Swedish Schools Inspectorate*](#) efectúa las visitas del proceso de inspección regular, normalmente dirigidas al municipio en su conjunto, no directamente a cada centro; al tiempo que puede realizar visitas azarosas y/o motivadas por reclamos de padres, estudiantes o el personal de un centro, en ambos tipos de administración. En cuanto a los centros independientes (*friskolor*), el rol del Inspectorado es asegurar que los municipios responsables estén desarrollando el trabajo de calidad (gestión y seguimiento) esperado.

Es posible realizar quejas a través del sitio web del Inspectorado. Los motivos de los reclamos pueden ser relativos a maltrato, acerca de un educador que se ha comportado inadecuadamente, o ha sido incompetente en su trabajo. En su sitio web establecen que solo investigan situaciones que ya han tenido lugar y que no pueden participar en la resolución de problemas del propio centro. Luego de recibido el reclamo, este organismo inicia una investigación imparcial de unos pocos meses, con el fin de evaluar si el centro o el educador actuó de acuerdo a las leyes, sin perjuicio que el Inspectorado no puede cambiar una decisión ya tomada por el centro. Si la investigación muestra que hay una violación a los reglamentos establecidos, pueden exigir la rectificación de los perjuicios. Además, en el caso de un educador certificado, este puede ser reportado a la Junta de Disciplina de Maestros. Junto con esto, el Consejo Municipal de Educación puede decidir darle al educador una advertencia o revocar su certificación de enseñanza (*Skolinspektionen*, 2015).

Como se esbozó anteriormente, cuando se trata de instituciones independientes, es la municipalidad la encargada de la tarea de fiscalización y control, excepto en el caso de

reclamos (los que generan una visita directa del Inspectorado al establecimiento). De este modo, el *Swedish Schools Inspectorate* eminentemente vigila la labor realizada por la municipalidad en relación a los centros independientes.

Los ámbitos a evaluar se encuentran vinculados a los objetivos y directrices establecidos en el currículum preescolar, además de las orientaciones generales y las leyes relacionadas con el nivel. Es interesante señalar que tanto la autoevaluación como las visitas de inspección municipal y del *Swedish Schools Inspectorate* enfatizan la observación de las condiciones del centro por sobre a resultados de aprendizaje, orientación que se observa también en el currículum. Es decir, de manera subyacente tanto a la organización de los procesos como a las directrices, se encuentra la idea que independiente de los resultados de los niños y niñas, lo importante es su exposición a instancias educativas de alto valor pedagógico.

Todos los centros preescolares son incluidos en la supervisión, independiente de su administración, pero el *Swedish Schools Inspectorate* adapta el proceso a las características a cada una de ellas. En este sentido y como se esbozó anteriormente, este organismo prioriza las visitas a los establecimientos que podrían no cumplir con la entrega de un servicio educativo que asegure los derechos de los niños y las niñas. Sin perjuicio de la adaptación que sea realizada por el organismo supervisor, éste indica en su sitio web (<http://www.skolinspektionen.se/>) una serie de factores que considera al realizar el proceso de evaluación, entre los que se encuentran los dirigidos a la gestión del municipio y del director del centro preescolar. Entre estos indicadores se reconocen algunos relacionados con las actividades educativas, como otros enfocados en la gestión y funcionamiento. La siguiente tabla muestra ejemplos de algunos de estos factores:

Tabla 3. Ejemplo de factores considerados en las evaluaciones 2014 del *Swedish Schools Inspectorate* a nivel de organizador (municipal o privado) y director de centro

Factores críticos
El municipio informa a los padres o guardianes, del derecho a un lugar en un centro preescolar o a otras actividades educativas.
El municipio ofrece un lugar en un centro preescolar de acuerdo con las disposiciones constitucionales.
El director se asegura que los grupos de niños tengan una composición y tamaño adecuado, y de ofrecer un buen ambiente.
El director se asegura que el centro preescolar contribuya a los niños que tienen una lengua materna distinta del sueco, por tanto, tienen la oportunidad de desarrollarse tanto en el idioma sueco y su lengua materna.
El director se asegura (...) que en el centro exista una visión pedagógica a través de la educación y la experiencia.
El director se asegura que los maestros de preescolar en el centro sean competentes para la educación que están llevando a cabo.
El director se asegura que el personal dé las oportunidades requeridas por el profesional para llevar a cabo sus tareas.
El organizador recibe notificaciones de los administradores de centros preescolares acerca de violaciones especificadas contra los niños, investiga las circunstancias urgentes que rodean las violaciones y desarrolla las medidas que se pueden razonablemente necesarias para evitar trato degradante.
El organizador controla los resultados en la educación, y la documentación de este seguimiento.
El organizador, con base en un análisis de lo que se afirma en el seguimiento, decide las acciones de desarrollo necesarias, y documenta las medidas acordadas.
El municipio asigna recursos para la educación en el centro preescolar para niños de diferentes condiciones y necesidades, para garantizar una educación igualitaria.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información acerca de los factores para la evaluación de la calidad de la educación preescolar (2014).

De manera general, las visitas del *Swedish Schools Inspectorate* se enfocan en obtener información sobre tres ámbitos: (1) resultados, en cuanto al desarrollo y el aprendizaje de los niños, además de los conocimientos y habilidades que adquieren; (2) procesos, referidos a la forma en que el centro preescolar individual o el municipio está trabajando para lograr los objetivos del currículum nacional, los que pueden incluir el ambiente de trabajo, las posibilidades de participación, la enseñanza, las iniciativas de apoyo, la gestión del trabajo educativo y el desarrollo de la calidad; y (3) condiciones, las que incluyen el acceso a la atención, las actividades de enseñanza y la matrícula, los recursos humanos, materiales y locales y, en el caso de los centros independientes, la estabilidad en su funcionamiento (*Skolverket*, 2005).

Otra manera en que el *Swedish Schools Inspectorate* (2015) organiza las áreas a observar, es a nivel de administradores, y a nivel de las unidades educativas individuales. Dentro del primer nivel, el más amplio, observa las tres siguientes dimensiones:

- Condiciones educativas: Tales como la educación y experiencia del director, el acceso de los estudiantes a servicios de salud y a consejería, etc.

- Desarrollo educativo: Tales como iniciativas de fomento de la calidad y de asignación de recursos.
- Condiciones legales y financieras de la autoridad educativa para proveer educación: Tales como contar con un número suficiente de estudiantes que asegure la operación del establecimiento en el futuro.

En cuanto a estos dos últimos puntos, es posible apreciar la importancia que se da a la asignación de recursos para garantizar que la educación y la atención promuevan la equidad. Este proceso debe adaptarse a las necesidades y circunstancias cambiantes de las unidades de educación inicial pertenecientes a un municipio, proceso sobre el que también pide cuentas el *Swedish Schools Inspectorate* o la municipalidad, según corresponda. Esta fiscalización es válida tanto para los recursos financieros como humanos. Es decir, además de la fiscalización del servicio educativo, existe un control en relación al uso del dinero.

A nivel de las unidades educativas individuales, algunas de las principales dimensiones a evaluar son: enseñanza y aprendizaje; adaptaciones a las necesidades y apoyo individual; evaluación y calificación; seguridad, ambiente educativo pacífico y medidas contra el maltrato; condiciones para el aprendizaje y seguridad; lineamientos y desarrollo de las actividades; y seguimiento, evaluación y desarrollo (*Swedish Schools Inspectorate*, 2015).

Con el fin de evaluar la calidad, los inspectores realizan preguntas acerca de cómo funcionan estos y otros aspectos en la institución. Las preguntas se dirigen a las personas que trabajan dentro del centro, a los padres, los niños, el personal y a otros informantes clave, por ejemplo, encargados de la toma de decisiones de niveles externos al establecimiento.

A continuación, se muestra algunos ejemplos de preguntas que forman parte de la recolección de información para la dimensión ‘Adaptación a las necesidades y apoyo individual’: ¿Existen diferentes requisitos/expectativas/desafíos al interior del grupo de niños, por ejemplo, diferentes niveles de necesidad, lento/rápido, etc.? ¿Cómo se percibe esto? ¿Cómo se usa el tiempo durante el día escolar? ¿Cómo usan el tiempo en las clases los profesores y los niños? ¿Qué sucede en el caso de ausencia de un profesor? ¿Cómo controla la escuela la ausencia de los niños? ¿Es la forma de trabajar inclusiva? (*Skolverket*, 2005).

Otros ejemplos para la dimensión ‘Seguimiento, evaluación y desarrollo’ son: ¿Cómo realizan los profesores el proceso de retroalimentación, el seguimiento y el apoyo a los niños? ¿Cómo llevan a cabo evaluaciones en los primeros años de aprendizaje? ¿Cómo es el progreso de los niños en relación con los objetivos para el año documentado? ¿Los estudiantes y los padres sienten que las evaluaciones son justas? (*Skolverket*, 2005).

Las preguntas y la forma en que se realiza el proceso de recolección de información varía dependiendo del informante -adultos, niños, jóvenes, educadores u otro personal educativo, administradores escolares, políticos, etc. Un detalle muy relevante dice relación con que las entrevistas están diseñadas más como diálogos, tendientes a comprender mejor

el funcionamiento del centro, que orientadas a corroborar la veracidad de la información (Skolverket, 2005).

Complementando los factores enumerados por la *Swedish Schools Inspectorate*, este organismo pone a disposición del público a través de su sitio web, las bases para la evaluación de calidad correspondientes a cada año. Actualmente, se encuentran disponibles las directrices correspondientes al 2014. Al analizarlas, es posible advertir que se trata de los componentes establecidos en el currículum para la educación preescolar, junto con los referentes legales a los que responden.

Respecto del procedimiento que se adopta para llevar a cabo las inspecciones, es posible distinguir al menos siete fases consecutivas:

1. El centro recibe una notificación, en la cual se avisa al centro que ha sido seleccionado para una visita de inspección que se concretará durante el año. No hay aviso del día preciso en que se realizará. La intención de esta comunicación es que el director informe y estimule la participación de toda la comunidad en el proceso.

2. La Comisión de Inspectores –compuesta por un mínimo de dos personas- que visitará el centro, reúne documentos que le permitan comprender y contextualizar la situación en que se encuentra este, por ejemplo, informes de evaluaciones anteriores, la autoevaluación, los resultados de las encuestas a los padres, información de la página web del centro –si corresponde-, datos de la comuna u otros informes y estadísticas previas del *Swedish School Inspectorate* o de la *National Agency for Education*. La cantidad y profundidad de la información disponible en el periodo previo a la visita a terreno, determinará la duración de esta, que en general es de uno a dos días. El objetivo es obtener una visión panorámica del funcionamiento y la actividad de la organización responsable en su conjunto, de modo de identificar las principales fortalezas y debilidades. En los municipios más grandes, varios inspectores se encargan de inspeccionar e informar sobre los diversos centros y escuelas, y el equipo municipal se reúne regularmente para comparar apreciaciones durante todo el proceso de inspección.

3. Se realiza la visita en terreno. Durante la visita la comisión puede utilizar diferentes estrategias de recolección de información, siendo las más comunes las entrevistas con los profesores, los directores, a veces con los niños; la observación de actividades, recreos y otros espacios; y la asistencia a reuniones, entre otras. Todas estas instancias se organizan con el fin de corroborar la información reportada en la autoevaluación del centro y la recopilada en la fase anterior a la visita, en un proceso de diálogo entre la comisión y la comunidad educativa, especialmente con los directores y educadores. A continuación, en la tabla se muestra un ejemplo del itinerario que podría seguir la visita a un centro:

Tabla 4. Ejemplo de itinerario de visita de inspección a un centro

Día 1	
08.00	Reunión introductoria con director, entrega de información
09.00	Recorrido por el centro
10.00	Visitas a salas / diálogos / entrevistas
12.00	Almuerzo
14.00	Entrevista grupal, con personal de los equipos de trabajo
15.00	Entrevista grupal, con personal de los equipos de trabajo
18.30	Entrevista de grupo, con los padres
Día 2	
08.30	Asistir a la reunión de trabajo en equipo
09.00	Visitas a salas de clases, sala de profesores o sala común
10.00	Diálogos / entrevistas con niños y personal
12.00	Almuerzo
12.30	Entrevista grupal, con personal de los equipos de trabajo
14.00	Conversación de cierre con director

Fuente: *Skolverket* (2005).

Para complementar la información recopilada a través de las entrevistas, observaciones y documentos, la Comisión de Inspección puede decidir realizar una encuesta dirigida a un mayor número de personas, por ejemplo, a los padres; para que se encuentre representada su perspectiva en el análisis. Este procedimiento permite acceder a la percepción de más personas sobre los temas de interés, a partir de un número limitado de preguntas. Para su implementación, esta estrategia requiere del acuerdo con directores o administradores involucrados (*Skolverket*, 2005).

La *Skolverket* (2005) señala que toda la documentación recopilada por la Comisión debe respetar las leyes que protegen la integridad de las personas y los requisitos del secreto y la confidencialidad. Además, estipula que la interpretación de la información reunida por la Comisión de Inspección es realizada conjuntamente con el equipo del centro, en un contexto de validación profesional, en relación con los documentos nacionales.

4. La Comisión de Inspección procede a estudiar la información recogida. Se trata de un proceso que debe cumplir con las exigencias generales comunes a los procesos de investigación, es decir, debe ser fiable, objetivo, dirigirse a asuntos esenciales y basarse en hechos (*Skolverket*, 2005).

De detectarse en la visita deficiencias que atenten contra los reglamentos nacionales, se establece un plazo máximo para corregirlas. Las acciones de mejora son responsabilidad del centro, y deben ser encabezadas por la figura del director. Si las dificultades persisten luego del plazo establecido, la *Swedish School Inspectorate* puede tomar medidas contra el centro individual –si es una entidad independiente- o contra la municipalidad –si se trata de un centro público. A continuación, se muestran algunos ejemplos de criterios que los inspectores pueden decidir que se han cumplido respecto de la dimensión ‘Adaptación a las necesidades y apoyo individuales’: (1) El funcionamiento y la matrícula del centro se adaptan a las distintas necesidades de los niños, (2) El centro tiene procedimientos para

identificar a los niños que necesitan apoyo especial, (3) Existe apoyo especial para los niños que lo necesitan (*Skolverket*, 2005).

Existen diferencias entre los criterios de evaluación, en función del tipo de centro. La inspección y las evaluaciones a nivel municipal, más que a nivel de institución individual, se centran en la gestión y el trabajo y desarrollo sistemático de la calidad, el acceso a la educación, las actividades de educación y de cuidado infantil para los niños, y las condiciones generales para estas actividades. Por ejemplo, algunos criterios que se consideran en la evaluación a nivel municipal, respecto del punto 'gestión y comunicación interna del Municipio', podrían ser: (1) Hay una clara división de la responsabilidad entre el nivel político y el nivel administrativo, (2) Hay una clara división de la responsabilidad entre los tomadores de decisiones a nivel municipal central y el nivel operativo, entre otros (*Skolverket*, 2005). En las inspecciones a centros individuales, se presta más atención a la educación y al trabajo de enseñanza.

1. Se realiza el proceso de retroalimentación. La Comisión de Inspección debe entregar los resultados de la visita de inspección educativa al municipio o a la entidad responsable. La organización responsable y/o los directores, así como otros actores, tienen la oportunidad de hacer comentarios por escrito sobre el informe preliminar, antes de tomar una decisión sobre la posición que el Inspectorado tomará en base a la inspección. Además, la Comisión de Inspección debe proporcionar retroalimentación en forma de informes escritos, y presentar los resultados y conclusiones en una reunión con los responsables de las actividades pertinentes, y ante otros actores de la comunidad educativa. En estos informes la Comisión de Inspección se centra en las fortalezas y en las condiciones y procesos que deben ser mejorados o, cuando corresponde, en las acciones que el Inspectorado requiere que la institución realice.

2. El Inspectorado informa por escrito la decisión sobre la visita de inspección, e incluirá un resumen de las evaluaciones generales. Dado que el propósito de la inspección es mejorar el funcionamiento, la Comisión de Inspección define áreas a mejorar. Si el Inspectorado establece que la instancia evaluada no cumple con los requisitos indicados en la legislación, con las ordenanzas o el currículum, exige que la organización responsable rectifique estas deficiencias. La Organización Responsable debe determinar cómo estructurar y distribuir las tareas para la mejora entre los diversos actores. La Organización Responsable debe informar por escrito al Inspectorado sobre la labor llevada a cabo para corregir las deficiencias. Si el Inspectorado considera que las mejoras se realizaron y los requisitos se cumplen, concluirá la inspección. De lo contrario, el Inspectorado pide medidas adicionales a la organización responsable. Cuando se trata de la inspección de un centro independiente, el Inspectorado puede revocar su licencia de funcionamiento o el financiamiento, es decir, el centro no puede seguir operando (*Skolverket*, 2005). A continuación, se presenta un ejemplo de condición inaceptable: la calidad, el desarrollo y la gestión sistemática del trabajo, a nivel operativo y municipal, están poco desarrollados y los informes escritos de calidad son muy difíciles de conseguir (*Skolverket*, 2005, p. 18). Todos los informes escritos son publicados en el sitio web del *Swedish Schools Inspectorate*.

3. El Inspectorado realiza un proceso de seguimiento y monitoreo los efectos de la inspección, con el fin de mantener el modelo en constante revisión. Esta tarea se lleva a cabo desde una perspectiva interna y externa. La perspectiva interna se obtiene a partir del trabajo y la experiencia al aplicar los métodos y procedimientos, proceso que revela puntos críticos a revisar. Complementando este proceso, de manera espontánea o sistemática se reúnen las opiniones de los organismos que son inspeccionados, utilizando esta información para establecer cambios que necesita el modelo. Para acceder a una perspectiva externa el Inspectorado contrata auditores externos, quienes tienen la tarea de evaluar los procedimientos de inspección y sus efectos a nivel local.

Respecto de los inspectores, la mayoría de las personas responsables de las inspecciones son consejeros de educación de la *National Agency for Education*. Una gran proporción de ellos tienen experiencia en la enseñanza, con un enfoque en diversas actividades y tipos de centros. Otros tienen preparación en ciencias sociales, con experiencia de carácter investigativo y conocimientos del marco administrativo y la gestión escolar. Los equipos se unen para incluir a personas con diferentes conocimientos, para lograr una comprensión más holística de cada caso. En ciertos casos, de requerirse, un equipo puede incluir personal adicional con conocimientos especializados (*Skolverket*, 2005).

Plan de desarrollo anual

Cada centro educativo es responsable por el seguimiento de sus actividades, cada director debe tener un plan de desarrollo para las actividades que se llevan a cabo y debe preparar un informe anual sobre la forma en que estos planes se implementan, así como un informe anual sobre la calidad, el que se entrega a las entidades comunales. Generalmente, la autoridad municipal de educación inicial entrega informes de retroalimentación, con sugerencias para optimizar los procesos de mejora.

Para lograr una evolución positiva en la calidad de la oferta de educación inicial, el sistema de aseguramiento cuenta con disposiciones específicas para los centros que obtienen bajo desempeño en la autoevaluación o en la evaluación realizada por los padres y/o cuidadores. Por cada dimensión del currículum u orientación del Acta de Educación con una valoración deficiente, la institución debe proponer un plan de mejoramiento, en el que debe detallar acciones, recursos, responsables y plazos asociados.

El proceso sigue una cadena de generación de ideas, si los educadores no consiguen desarrollar propuestas para superar las debilidades, es el director del centro quien debe intervenir, siendo el centro quien debe presentar las ideas para fortalecer sus propios procesos y alcanzar los resultados esperados. Los planes de desarrollo pueden incluir desde la adquisición de recursos materiales o la mejora del espacio físico, hasta la contratación de más personal o la solicitud que personal del municipio o externo realice una capacitación. Todo depende de los recursos económicos con que cuente el centro, en relación a la asignación que realiza el Estado y el municipio, por alumno. En caso que se planificara una

modificación mayor, que exceda este monto, es posible solicitar al municipio la cantidad de dinero requerida.

En otras ocasiones, son los municipios, a partir de las autoevaluaciones de los centros, de las encuestas de los padres o de las orientaciones de los políticos, los que deciden realizar un plan de desarrollo comunal. En estos casos, por ejemplo, se puede definir que ciertos pedagogos tomen un curso particular, así como la compra de materiales o herramientas específicas. En general, se busca que la totalidad de los centros pertenecientes a una comuna mantengan niveles semejantes de calidad.

Difusión de los resultados

En cuanto a la difusión de los resultados de los procesos evaluativos, esta difiere según su fuente. Es así como la autoevaluación del centro realizada por los educadores es revisada por el director de la institución, luego por el nivel comunal y finalmente se devuelve al centro. Se trata de información pública, que se encuentra disponible para los padres y apoderados del centro, si es así lo solicitan. Por otra parte, la información obtenida a partir de las encuestas y entrevistas realizadas a los padres y apoderados es abierta e individualizada por cada centro, es pública, y se utiliza para elaborar estadísticas comunales y nacionales. Por último, los resultados de las visitas de inspección externa se publican en la página web del *Swedish Schools Inspectorate*, como fue mencionado anteriormente.

En los casos de la autoevaluación y de la encuesta de padres y apoderados, se trata de informes que se completan por los diferentes actores, de acuerdo a las iniciativas de la esfera política comunal para cada periodo. Es decir, es posible que los formatos cambien de año a año, de acuerdo a los énfasis que la comuna proponga.

Los resultados de las evaluaciones tienen fines variados, como la mejora de todos los niveles en todo el sistema, y la construcción de una base accesible a cualquier persona que desee participar en el debate sobre la política educativa. Además, la *Swedish National Agency for Education* recopila regularmente datos de los municipios en todos los niveles educativos, y a través de estos datos reúne los conocimientos fundamentales sobre estas instituciones, los que sintetiza en un informe anual. Las estadísticas son utilizadas por los municipios en su planificación, y sirven también como base para la planificación y las decisiones gubernamentales y parlamentarias. Otro propósito de las estadísticas y de los estudios en profundidad es el de proporcionar una base para fomentar el debate, a nivel local y nacional, sobre cómo alcanzar mejor los objetivos establecidos para el nivel preescolar⁶² y otros niveles (*Skolverket*, 2015).

Consecuencias de los resultados

Las inspecciones externas, que vigilan la implementación en cada centro tanto de las indicaciones nacionales como de las comunales, establecen la siguiente cadena de acciones ante un establecimiento público o independiente que presenta condiciones inadecuadas al

⁶² Las estadísticas y los análisis están disponibles en el sitio web de la Agencia Nacional para la Educación en el sistema SIRIS.

momento de la visita. En primer lugar, se hace un llamado de atención formal, en el que se señalan las debilidades observadas, se establece lo que debe cambiar y se otorga un plazo para su modificación. Al finalizar el periodo estipulado, si no se perciben cambios de parte de la autoridad, se pueden ejercer acciones disciplinarias en contra del centro o de la municipalidad.

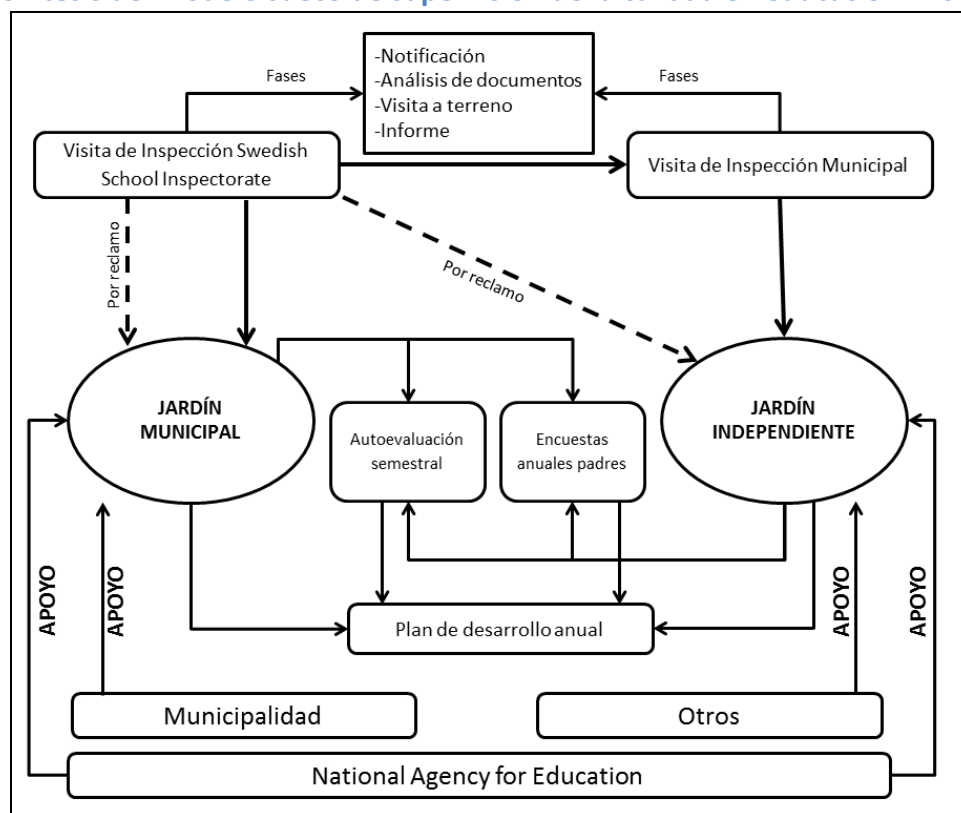
Modelo de acompañamiento y asistencia técnica

La *Swedish National Agency for Education* apoya a los establecimientos preescolares en su desarrollo, en relación con las necesidades generales identificadas como deficiencias o problemas a partir de las evaluaciones nacionales e internacionales. La frecuencia y características del acompañamiento dependen de los resultados obtenidos en las autoevaluaciones e inspecciones.

En concreto, como se esbozó anteriormente, esta agencia: a) genera documentos que operacionalizan las metas nacionales; b) desarrolla pruebas y guías de evaluación para los profesores; c) realiza investigación; d) coordina la participación en evaluaciones internacionales y comunica los resultados; e) realiza seguimiento estadístico de los establecimientos educativos y de cuidado en todos los niveles; y f) provee apoyo para el desarrollo de las instituciones y de su personal; siendo todas labores que desempeña de acuerdo a las prioridades nacionales. A la cabeza de este organismo se encuentra un director general y un consejo nombrado por el gobierno (*Skolverket*, 2015).

Otra arista que atañe a los mecanismos de aseguramiento de la calidad sueco, es el énfasis en el fortalecimiento de las competencias de los educadores (OECD, 2013). Con este énfasis es que el país ha implementado programas para la educación continua, dirigidos a educadores y cuidadores de niños. Por ejemplo, en el marco del programa 'El impulso para el preescolar' (2009-2011) se realizó la capacitación en servicio (de nivel universitario) para educadores de nivel preescolar (con una duración de diez semanas) y para cuidadores de niños (programas de cinco semanas) dirigidos a las áreas de lenguaje/comunicación y matemática. Al margen de las iniciativas específicas, los centros suelen presentar oportunidades a los educadores para su formación continua, de acuerdo a las necesidades profesionales o del centro, siendo en general estos cursos financiados por el lugar de trabajo.

Síntesis del modelo sueco de supervisión de la calidad en educación inicial



Fuente: Elaboración propia a partir de diversas fuentes.

4. Modelo de gestión de la calidad educativa en educación parvularia

Como se ha visto en las secciones anteriores, el modelo de aseguramiento de la calidad sueco es un sistema altamente comprehensivo, en términos de las diversas relaciones que establece entre los distintos niveles del sistema educativo, y la complementariedad que exhiben algunos de sus componentes; por ejemplo, la autoevaluación interna y la inspección externa de los establecimientos. Muchas de estas relaciones ya se han abordado, sin embargo serán brevemente revisadas dentro de este apartado.

Rol del currículum

El aseguramiento de la calidad en educación inicial se relaciona directamente con el currículum establecido para el nivel, el currículum for the Preschool - *Läroplan för Förskolan, Lpfö 98: revised 2010*, el cual fue creado en 1998 y revisado el 2010, entrando en vigor dicha revisión en julio de 2011, de la mano de la nueva Acta de Educación Sueca promulgada ese mismo año. Su cumplimiento es mandatorio por ley, y las instituciones que deben velar por dicho cumplimiento son la *Agency for Education*, con un rol desde el apoyo a la implementación; y el *Swedish Schools Inspectorate*, con una función de fiscalización. Las municipalidades también juegan un rol crítico en el logro de los objetivos nacionales, los que deben abordar comprehensivamente en sus planes municipales de educación municipal.

De acuerdo a Brodin & Renblad (2014), los principales cambios que experimentó el currículum en su revisión del 2010, fueron una enfatización de las áreas de comunicación, matemática, tecnología y ciencias naturales, con el propósito de entregar los conocimientos y competencias que los niños requieren para desenvolverse como actores sociales válidos. Se enfatizó también en esta ocasión la importancia de la planificación, documentación, seguimiento y evaluación de toda actividad implementada; con el propósito de mejorar la calidad y los resultados, asegurando el acceso igualitario a una educación de calidad.

Finalmente, la revisión 2010 clarificó los roles y responsabilidades de los educadores, en comparación al resto del personal educativo; y los de los directores. Como se ha visto anteriormente, el foco del currículum sueco es el cuidado, el juego y el aprendizaje; aspectos que deben ser implementados de acuerdo a valores democráticos tales como solidaridad, justicia, igualdad y tolerancia. Otras áreas abordadas por el currículum son: la influencia del niño en su propio proceso de aprendizaje; la relación entre el hogar y el centro preescolar; y la cooperación entre el centro y la clase preescolar. En relación a este último punto, cabe recordar que la clase preescolar, la cual constituye un nivel preparatorio para la educación escolar, es impartida por las escuelas. De allí el énfasis puesto en la cooperación entre los centros preescolares y las clases preescolares de las escuelas, de modo de favorecer la articulación entre ambas instancias.

Todos los actores consultados consideran positiva la mayor diferenciación de roles y responsabilidades que introdujo la revisión 2010 del currículum; creen que es un paso hacia la profesionalización del sector, que tiene un impacto directo en la calidad. No obstante lo anterior, uno de los grupos de educadoras consultados, señala que esta mayor diferenciación puede en ocasiones operar en un sentido contrario, por ejemplo; en el caso de técnicos que actualmente consideran que no deben colaborar mayormente en actividades educativas (por sobre las de cuidado, por ejemplo) pues ‘ahora son responsabilidad de los educadores universitarios’. Del mismo modo, este grupo de educadoras considera que muchas de las responsabilidades que la revisión 2010 adjudica exclusivamente a los educadores, también debieran ser asumidas por el equipo directivo y el equipo de apoyo, y que hasta esto no ocurra, no será posible ver mejoras significativas en la calidad de la provisión ofrecida (educadoras del centro preescolar *Vargen*, comunicación personal, 25 de octubre de 2016).

Como se verá más adelante, el avance hacia una mayor diferenciación de roles en el sistema sueco no está exento de dificultades, en particular dado que algunos actores del sistema consideran que atenta contra el *ethos* solidario y de paridad que ha caracterizado históricamente la educación parvularia sueca.

Rol de la evaluación

Si bien se trata de un sistema que no considera la evaluación de resultados de los niños; sí se requiere que los centros hagan una documentación pedagógica sobre el desarrollo y aprendizaje de cada niño. Estas pueden incluir registros de distinto tipo sobre el progreso del niño, tales como: fotografías, ilustraciones, narraciones, etc.; y constituyen un

importante insumo para el proceso de autoevaluación interna, de supervisión externa y, eminentemente, para la realización de los diálogos sobre el desarrollo de los niños y niñas, que se sostiene con las familias cada año.

En cuanto a los motivos por los cuales no se realiza evaluación sumativa de los resultados de los niños en Suecia; todos los actores consultados refieren que esta se encuentra largamente erradicada del sistema sueco, debido a lo inapropiada que resulta en términos pedagógicos y de desarrollo, para el grupo etario del nivel preescolar. Según agrega la directora de la *Skolverket*, hasta la década de 1950 la evaluación si estuvo presente a nivel preescolar, y su principal finalidad era diagnosticar la ‘preparación para la escuela’ de los niños –en aquella época Suecia aun utilizaba esta noción-, sobre todo en lo que refiere a numeracidad y literacidad –siendo esta última evaluación similar a la evaluación fónica que todavía se realiza en Inglaterra-. No obstante lo anterior, el sistema progresó rápidamente en cuanto a sus conocimientos pedagógicos y disciplinares sobre el nivel, dejando atrás este tipo de prácticas evaluativas que hoy consideran ‘obsoletas’ (M. Karlsson, comunicación personal, 27 de octubre de 2016).

En cuanto al nivel escolar en cambio, los entrevistados indican que sí se realiza evaluación sumativa estandarizada a nivel nacional; y sus resultados se utilizarían eminentemente para informar la toma de decisiones en el sistema escolar, cuya administración se gestiona desde el nivel central –a diferencia de la gestión municipal de la educación preescolar-. La mayoría de los entrevistados considera que tampoco debiera realizarse evaluación sumativa en el nivel escolar, mencionando como ejemplo el caso finlandés, en el cual los estudiantes se enfrentarían a evaluaciones estandarizadas por primera vez, solo previo al ingreso a la educación superior.

Todos los actores consultados confirman y adhieren al hecho que la evaluación en el sistema sueco esté dirigida a los centros preescolares y no a los niños. No obstante, según afirman los actores municipales y académicos consultados: es preciso observar al niño para conocer la calidad de la provisión del centro, idea que resulta polémica dentro del sector, incluso si el método de evaluación es la documentación pedagógica.

Uno de los grupos de educadoras consultados refiere valorar de sobremanera el proceso de documentación pedagógica, el cual implica *“ser reflexivo de manera paritaria y conjunta con el niño; en tanto nuestra interpretación de los procesos acontecidos, desde nuestra perspectiva de adulto, puede estar equivocada”*. Según agregan, resulta esencial una actitud de apertura y de entrega de oportunidades al niño, *“lo cual no significa que estos hagan lo que quieran”*. A su juicio, la documentación pedagógica debería dar cuenta de una reflexión, no solo sobre las actividades planificadas, sino de lo que ocurre cada día, *“la idea es no prescribir objetivos de antemano, sino más bien sentir curiosidad acerca de hasta dónde puede llevar un determinado proyecto, por supuesto haciendo que el niño se sienta seguro en el proceso pero siempre ampliando sus oportunidades”* (educadoras del centro preescolar Larkan, comunicación personal, 27 de octubre de 2016).

Como se esbozó anteriormente, hay autores que estiman que la documentación pedagógica podría conllevar el riesgo de objetificar al niño al exponer sus producciones (Peterson, 2015). Uno de los grupos de académicas consultadas adhiere al dilema ético de que la privacidad de los niños se puede ver comprometida, indicando que el sistema sueco debe avanzar aún más en cuanto al trato respetuoso de los niños. Finalmente, las académicas mencionan que habría municipios suecos que sí evalúan sumativamente y de manera individual a los niños, y que incluso difundirían abiertamente los resultados a los padres y a los propios niños, con todo lo negativo que esto resulta (A. Jonsson y S. Thulin, comunicación personal, 20 de diciembre de 2016); hecho que es confirmado por la directora de la Skolverket, quien indica que constituye una prioridad nacional erradicar ese tipo de prácticas (M. Karlsson, comunicación personal, 27 de octubre de 2016).

El otro grupo de académicas consultadas coincide en el valor de la observación del niño, y estiman que esta no debiera ser documentada con fines de evaluación de calidad. Según relatan, la revisión 2010 del currículum enfatizó el aspecto de evaluación del modelo, el cual además fue incluido en la actualización de la Ley Nacional de Educación. De acuerdo a investigación que han llevado a cabo, han visto que este énfasis en evaluación ha propendido a la escolarización del nivel, así como a una disminución del foco en el aspecto de cuidado de la educación parvularia *“el foco ahora está solo en lo que aprende el niño, y se ha restado atención a lo que hace y entrega el docente, en particular a su entrega de cuidado”*. En su visión, la realización de inspecciones no incrementa la calidad sino que estrecha su definición: los proveedores intentan presentarse lo más competentes posible, y la inspección en sus inicios solo se centraba en detectar los aspectos negativos; solo recientemente se estarían preocupando un poco más de informar la mejora (A. Lofdahl y E. Hilden, comunicación personal, 16 de noviembre de 2016).

Uno de los grupos de educadoras consultado considera positiva la realización de inspecciones, *“te hacen estar siempre abierto, no pensar que ya lo sabes todo; los sujetos estamos constantemente aprendiendo nuevas cosas y desarrollándonos, y para no quedarnos atrapados en nuestras propias perspectivas debemos oír otras voces, admitir otras miradas”*. Según agregan, la recepción que tienen los distintos educadores del proceso de evaluación, depende mucho de la seguridad de su personalidad y de la confianza que tienen en su propio quehacer, *“si no te sientes seguro de lo que estás haciendo es altamente probable que interpretes la retroalimentación recibida como un criticismo, en vez de algo constructivo”* (educadoras del centro preescolar *Larkan*, comunicación personal, 27 de octubre de 2016).

Finalmente, tanto la directora de centro privado (A. Noteberg, comunicación personal, 25 de octubre de 2016) como los inspectores consultados, estiman que las inspecciones se deberían realizar con mucha mayor frecuencia; idealmente con la misma periodicidad que se inspecciona el nivel escolar (inspectores del *Skolinspektionen*, comunicación personal, 28 de octubre de 2016).

Articulación entre educación inicial y primaria

A diferencia de otros sistemas educativos, en los cuales se ha enfatizado la escolarización temprana, Suecia ha tomado la dirección opuesta; esto es, en vez de escolarizar la educación inicial, han procurado que su nivel de transición, la clase preescolar, preserve una gran cantidad de elementos de juego, libre exploración e iniciación de actividades por parte del niño, y desarrollo creativo. En cuanto a la articulación curricular entre la educación inicial y la educación primaria no obstante, la OECD (2013) ha advertido que en el caso sueco ésta resulta limitada, observándose una débil continuidad entre los contenidos abordados; constituyendo, por ende, un ámbito para la mejora.

Si bien compone uno de los objetivos del currículum, el establecimiento de relaciones de cooperación entre los centros preescolares y las clases preescolares de las escuelas no siempre resultaría tan fluido y expedito como se desearía, y en general se reducen a intercambios de personal educativo. De acuerdo a Brodin & Renblad (2014), esto podría responder a razones prácticas como la distancia física; hipótesis que se vería corroborada por el hecho que la clase preescolar, la escuela, y los centros de tiempo libre (los que normalmente comparten un mismo espacio físico), sí establecerían acciones de cooperación entre sí, con mayor frecuencia.

Entrega de apoyo y asesoría técnica

Como se ha planteado previamente, el sistema de aseguramiento de la calidad sueco considera la entrega de asesoría técnica y acompañamiento a los equipos educativos. Una importante instancia de entrega de asesoría técnica se ha implementado en torno a la actualización 2010 del currículum, para cuyo abordaje muchos municipios han gestionado capacitaciones conjuntas para todos sus centros, al tiempo que han incluido este aspecto en sus planes municipales de educación inicial.

Las educadoras consultadas en general refieren tener acceso a capacitaciones, perfeccionamientos e instancias de desarrollo profesional. Sin embargo, indican que estas oportunidades se presentarían de manera cíclica *“en algunos años se nos ofrece muchas oportunidades, y en otros muchas menos”*. Creen que esta irregularidad en el apoyo docente se debe a definiciones políticas y presupuestarias de los municipios, lo cual lamentan pues *“tenemos un trabajo sistemático de calidad que cumplir cada año”*, para el cual resultaría particularmente valioso que los educadores siempre contaran con este tipo de apoyo (educadoras del centro preescolar *Vargen*, comunicación personal, 25 de octubre de 2016)

Gestión de calidad de las supervisiones externas

Como se ha visto, se realiza seguimiento y monitoreo de los efectos de la inspección, manteniéndose así el modelo de supervisión en constante revisión. Quienes implementan la supervisión externa reflexionan sobre sus métodos y procedimiento, procurando advertir puntos críticos a revisar. Paralelamente, se recoge las opiniones de los organismos que son inspeccionados, utilizando esta información para establecer los cambios necesarios. Finalmente, con el propósito de incorporar una perspectiva externa sobre la calidad del

proceso de inspección, el Inspectorado contrata auditores externos, cuya tarea es evaluar los procedimientos de inspección y sus efectos a nivel local.

Uso de la información

Otro elemento a destacar dentro del sistema sueco, es el fluido intercambio de información entre las dos principales instituciones encargadas del apoyo y la supervisión de la calidad. La información levantada en las supervisiones y auditorías de calidad realizadas por el Inspectorado, insume los análisis que realiza la *National Agency for Education*; al tiempo que los estudios y estadísticas que genera dicha agencia, informan los procesos evaluativos llevados a cabo por el Inspectorado. La información levantada por ambas instituciones, a su vez, informa el quehacer y la toma de decisiones del Ministerio de Educación y del Parlamento, en materias educativas.

Fomento a la capacitación y certificación docente

Finalmente, en cuanto a otros elementos que promueven la calidad educativa, es posible nombrar el antes mencionado programa ‘El impulso para el preescolar’, el cual apunta a fomentar la capacitación y certificación docente. En cuanto a la posibilidad de incorporar otro tipo de fomentos y si bien se valora la autonomía con que cada municipio puede definir sus remuneraciones docentes; la *National Agency for Education* (2015) indica que una de las maneras en que el gobierno sueco está considerando hacer más atractiva la profesión docente, es mediante el establecimiento de una escala de remuneración asociada a las competencias y el desarrollo profesional docente.

5. Lecciones aprendidas

5.1 Avances y fortalezas

Modelo de aseguramiento nacional con alto grado de responsabilidad local y profesional

El modelo sueco de aseguramiento de la calidad en educación inicial constituye una propuesta consolidada, con un alto nivel de acuerdo nacional. El modelo de inspección es flexible y profesionalizante, y responde a las necesidades de evaluación nacional, auditoría y rendición de cuentas, en el marco de un gobierno descentralizado que otorga alta autonomía local. Esto es, se cuenta con políticas generales nacionales, pero con autonomía administrativa y profesional a nivel de municipio e institución. En este contexto, resalta como una de sus características clave la articulación entre: el nivel nacional, con el marco normativo nacional y los lineamientos aportados por el Ministerio de Educación y las agencias educativas; el nivel local, constituido por los municipios, quienes deben implementar sus propias estrategias de aseguramiento de la calidad; y los centros individuales.

Separación institucional entre los organismos de control y apoyo, no exenta de desafíos

Durante 2008, el sistema de aseguramiento de la calidad sueco definió la separación, a nivel institucional, de las funciones de control y de apoyo, mediante la creación del *Swedish Schools Inspectorate* para asumir las primeras; y focalizando el quehacer de la *National*

Agency for Education, previamente a cargo de ambos aspectos, solo a las tareas de apoyo. Se estima saludable para los sistemas educativos esta separación y especialización de las funciones, la cual también se constata entre el Inspectorado y los municipios: para aquellos centros en que el municipio actúa como administrador, es el Inspectorado quien cumple la función fiscalizadora; mientras para aquellos centros independientes en que el municipio tuvo el rol de habilitarlos, es también el municipio quien debe hacerse cargo de su evaluación de calidad, estimando la pertinencia de la mantención del permiso de funcionamiento. Cabe agregar que el Inspectorado no tiene dentro de sus tareas apoyar la fiscalización que hacen los municipios de los centros independientes.

Las autoridades del *Skolinspektionen* consultadas comentan que la fiscalización que hace el Inspectorado de la provisión preescolar municipal, se realiza solo a nivel de municipio; esto es, se revisa la gestión municipal en relación a todos los centros preescolares de la comuna de manera conjunta, lo cual no implica visitarlos directamente. Según reportan, les gustaría poder realizar esas visitas para profundizar en aspectos de calidad; pero esto no está dentro de sus tareas, al no formar parte de los procesos regulares de inspección. No obstante lo anterior, la realización de auditorías focalizadas les permite en ocasiones visitar directamente los centros municipales, hacer observaciones y hablar con el personal. Por ejemplo, recientemente fue encargada una auditoría específica sobre educación parvularia, de tres años de duración. Asimismo, actualmente el Inspectorado está llevando a cabo auditorías sobre liderazgo preescolar, igualdad de género y estilos pedagógicos (I. Larsson y H. Olivestam Torold, comunicación personal, 27 de octubre de 2016).

En cuanto a las inspecciones que hacen los municipios de los centros preescolares privados, las autoridades del Inspectorado indican que el Inspectorado no tiene una obligación de apoyar dicho proceso, más allá de fiscalizar que estén efectivamente realizando las inspecciones. A su juicio, es la *National Agency for Education – Skolverket*, la que debería entregar ese apoyo. No obstante, su percepción es que no habría mucha claridad al respecto en el sistema, en tanto el Inspectorado suele recibir muchas llamadas de directores de centros privados pidiendo ayuda al respecto. Según agregan, el Inspectorado no tiene ningún problema en circular sus documentos de apoyo al proceso de inspección del municipio a los centros privados, pero eso es todo lo que pueden hacer al respecto (I. Larsson y H. Olivestam Torold, comunicación personal, 27 de octubre de 2016). La directora de la *Skolverket*, por su parte indica todo lo contrario: no sería tarea de su agencia el apoyo de las inspecciones que realizan los municipios, siendo el Inspectorado quien debe apoyar este proceso (M. Karlsson, comunicación personal, 27 de octubre de 2016). Resulta particularmente llamativa esta diferencia de opinión entre las dos instituciones; en tanto la información proporcionada por todos los actores entrevistados, en relación a todos los otros temas consultados, se ha caracterizado por ser altamente consistente y alineada.

Proceso altamente participativo a nivel de centros y en cuanto a participación parental

La realización de la autoevaluación es un proceso altamente autónomo y participativo a nivel del centro, requiriendo la coordinación del director y el trabajo del equipo de educadores, en quienes descansan las tareas de decidir los procedimientos e instrumentos a utilizar y las formas de recolectar las evidencias, documentando cómo los procesos

educativos planificados cumplen las metas y directrices nacionales. Se puede considerar que la autoevaluación tiene un uso efectivo, en tanto la información recogida en el proceso se considera en la construcción de planes de desarrollo y mejora, al tiempo que constituye un importante insumo de las inspecciones externas.

Los municipios también tienen un importante rol en cuanto a lo participativo que resulta el proceso, al ser responsables del diseño de las encuestas anuales a los padres. Los resultados de estas encuestas son públicos y tributan a fortalecer la libre elección, lo cual resalta la importancia otorgada a la participación de los padres dentro del modelo de aseguramiento.

Por último, cabe destacar que el diseño e implementación de los planes de desarrollo y mejora educativa son responsabilidad del equipo docente del propio centro; proceso que debe ser coordinado por el director, y debe involucrar a todo el equipo en la generación de ideas y acciones para la mejora del servicio. Es decir, el modelo de cambio a la base implica que la mejora educativa surge a partir de la propia organización interna del centro, y de la evaluación que este haga de sus propias debilidades y ámbitos de mejora.

Evaluación con énfasis no en resultados sino en el servicio y condiciones educativas ofrecidas

Al sistema de aseguramiento subyace la idea que lo que se evalúa es el servicio prestado; esto es: la enseñanza, las condiciones del centro preescolar y el cumplimiento de las responsabilidades de cada integrante del equipo, así como el uso de los recursos; y no el aprendizaje de los niños. Esta evaluación, considera de manera transversal temas nucleares para el currículum como: (1) un enfoque de género (un reciente ejemplo de esto es la incorporación del término ‘jen’ para referirse al sexo indefinido, el cual es usado del mismo modo que los pronombres ‘él’ y ‘ella’) enmarcado en un trabajo consciente y sistemático en relación a las actividades, al trato y el ambiente, evitando establecer cualquier tipo de diferencia en este ámbito; (2) el respeto por los derechos humanos; (3) un énfasis en el juego como estrategia metodológica principal para el logro de las metas y directrices del currículum nacional; y (4) un énfasis en el trabajo al aire libre para alcanzar los aprendizajes. De acuerdo a la *National Agency for Education* (2015), el énfasis que se pone en evaluar el servicio y las condiciones educativas ofrecidas, responde a que estas resultan críticas para que el niño aprenda, se desarrolle, divierta y sienta seguro en el centro preescolar.

No obstante lo anterior, las autoridades del *Skolinspektionen* –al igual que lo mencionado previamente por la directora de la *Skolverket* y los académicos consultados- indican que en algunos municipios existe la inquietud de implementar evaluaciones estandarizadas a los niños, lo cual se debería a una mala comprensión de cómo debe ser medida la calidad, y a la visión de ciertos políticos que se confunden acerca de qué debe ser medido, no tienen conocimientos técnicos sobre la materia, y quieren datos que sean de utilidad para su agenda política (I. Larsson y H. Olivestam Torold, comunicación personal, 27 de octubre de 2016).

En cuanto a alternativas a la idea de evaluar a los niños, más en la línea de lo formativo; las autoridades del Inspectorado describen una práctica común en Suecia entre la clase preescolar y el primer y segundo año de educación primaria: los niños de los tres niveles tienen algunas de las actividades juntos, lo cual permite que aquellos niños que se están quedando un poco atrás pasen más desapercibidos en su desfase. Del mismo modo, aquellos niños de la clase preescolar que se estima que no están listos para pasar al nivel primario de inmediato, no necesitan cursar la clase preescolar de nuevo, en tanto tienen esta posibilidad de seguir participando en ella (a través de estas lecciones conjuntas) por un poco más de tiempo, o por el tiempo que les sea necesario. Según agregan, esta práctica también solía implementarse entre niveles superiores de educación primaria, pero por escasez de tiempo y recursos se ha ido retirando (I. Larsson y H. Olivestam Torold, comunicación personal, 27 de octubre de 2016).

5. 2 Puntos críticos y aspectos a mejorar

Demanda progresiva de ampliación de la cobertura manteniendo bajos coeficientes técnicos

Las autoridades del *Skolinspektionen* y la directora de la *Skolverket* refieren que un importante debate en la actualidad dice relación con el tamaño de los grupos de niños, el cual desde distintos sectores (políticos, padres, educadores, académicos) se está demandando que sea cada vez más bajo. La evidencia en la que Suecia se está basando para fundamentar esta demanda, indicaría que trabajar con grupos pequeños de niños resulta más beneficioso que aumentar el número de educadores en grupos de mayor tamaño. Si bien Suecia ya cuenta con muy buenos coeficientes técnicos y tamaños de grupo, mantener estos indicadores de calidad estructural resulta insostenible, dada la progresiva ampliación de cobertura que está ofreciendo el sector. Hace algún tiempo se garantizó el acceso universal a 15 horas de educación preescolar semanal para todos los niños, lo cual se suma a que los centros preescolares funcionan de lunes a viernes durante todo el año de manera continuada, con largos horarios de atención; existiendo incluso centros que funcionan durante vacaciones, 24 horas al día y siete días a la semana (I. Larsson y H. Olivestam Torold, comunicación personal, 27 de octubre de 2016).

Según indican la líder pedagógica municipal consultada y la directora de la *Skolverket*, el primer propósito que tuvo la educación parvularia en Suecia fue facilitar la inserción laboral de los padres, en especial de las mujeres. Si bien en la actualidad el nivel cuenta con su propia agenda (trascender la noción de guardería, incorporando objetivos de aprendizaje y desarrollo), sigue siendo fuertemente percibido como un beneficio social inalienable de las familias, constituyendo un aspecto crucial de cómo se organizan las familias en la actualidad (M. Karlsson, comunicación personal, 27 de octubre de 2016). Es por esto que el nivel político no cesaría de hacer promesas de ampliación de cobertura, las que se deben cumplir a nivel municipal, al punto que aquellos municipios que no logren gestionar un cupo de educación parvularia para un determinado niño en un plazo mínimo, deben pagar una multa a dichos padres (P. Sanhueza, comunicación personal, 28 de octubre de 2016).

A juicio de la líder, esta oferta ilimitada de provisión en educación parvularia compromete inexorablemente la calidad. Por ejemplo, muchos municipios obligan a sus centros preescolares a funcionar continuamente de 6 am a 6 pm cada día, indicando que debe ser un educador con formación universitaria quien abra el centro en las mañanas. Siguiendo este ejemplo, dado que dicho educador está contratado por una jornada de 8 horas, a las 2 pm ya habrá finalizado su jornada, no estando presente en las instancias de reflexión y planificación conjunta, normalmente realizadas después de las 3 pm, horario en que la mayoría de los niños se han ido. Según refiere, un esquema mucho más razonable sería ofrecer actividades pedagógicas (conducidas por un educador universitario) a los niños solo entre 9 am y 3 pm y que el resto del personal preescolar desarrolle las tareas más asociadas a la función de ‘guardería’: abrir el centro cada mañana, conducir las actividades de bienvenida, etc., todas las cuales pueden ser perfectamente efectuadas por el personal técnico, siempre que se les brinde el debido apoyo (P. Sanhueza, comunicación personal, 28 de octubre de 2016).

Sobre la atención continuada a través de todo el año, el equipo directivo de tres centros preescolares municipales indica que se llegan a constatar abusos al respecto: hay casos en que los padres envían sostenidamente, en horario continuado, a sus niños al centro preescolar, encontrándose ellos de vacaciones, o durante feriados nacionales como la Navidad o Año Nuevo. Del mismo modo, aquellos padres que se encuentran en casa con permiso pre o postnatal tienen el derecho legal de enviar a sus hijos al centro preescolar en cualquier momento del año, si bien sería razonable pensar que aquellos padres podrían cuidar a todos sus hijos en el hogar durante ese período, al menos durante vacaciones o feriados nacionales. La carencia de horas sin atención directa de niños, y de vacaciones para los educadores de párvulos; no solo precarizaría sus condiciones laborales (en comparación a los docentes de nivel escolar por ejemplo, quienes si tienen asegurado un periodo de vacaciones), sino que también comprometería su desarrollo profesional, al dejar nulos espacios para el perfeccionamiento, la capacitación, la reflexión y planificación pedagógica (P. Sanhueza y A. Halen, comunicación personal, 28 de octubre y 29 de noviembre de 2016).

Según confirman las educadoras consultadas, dentro de su jornada semanal de 45 horas; 40 horas están destinadas a la atención directa de niños, quedando las cinco horas restantes para la planificación y preparación de actividades. A su juicio, este sería uno de los mejores escenarios posibles dentro del panorama nacional, “por supuesto cinco horas son insuficientes pero es más de lo que cualquier educador sueco dispone, no creemos que esto ocurra en todos los centros” (educadoras del centro preescolar *Vargen*, comunicación personal, 25 de octubre de 2016).

Si a lo anterior se suma la presión política para la reducción del tamaño de los grupos antes mencionada la situación se complejiza aún más, pues los municipios no dan abasto con el número de educadores (y nivel de cualificaciones asociado) requerido. Según agrega la líder municipal consultada, la evidencia empírica en que el nivel central (y político) basa este requerimiento no sería concluyente: un estudio realizado recientemente por la Universidad de Estocolmo al respecto, habría encontrado que el tamaño de grupo resulta mucho menos

determinante para la calidad que las características y organización del ambiente pedagógico.

Asimismo, el estudio habría encontrado que, más que aumentar el número de educadores calificados en términos absolutos, lo que tendría un impacto más sustantivo sería la ubicación estratégica de dichos educadores; por ejemplo, en cargos de gestión y liderazgo pedagógico. Según refiere el equipo municipal consultado, los equipos preescolares que se encuentran en terreno, desearían que el sector se planteara otros desafíos e interrogantes: ¿Por qué hay tan pocos estudiantes de carreras de pedagogía? ¿Cómo se podría incentivar el ingreso a la carrera? ¿Cómo optimizar y priorizar la participación del personal calificado de los centros en actividades pedagógicas, por sobre aquellas actividades asociadas a la ‘atención continuada’ de niños? (P. Sanhueza, comunicación personal, 28 de octubre de 2016). Cabe mencionar que dos de los académicos consultados también mencionan evidencia en contra del tamaño de grupo como el único y principal factor de calidad educativa (A. Lofdahl y E. Hilden, comunicación personal, 16 de noviembre de 2016).

En cuanto a la demanda que los padres estarían ejerciendo para la disminución del tamaño de los grupos, uno de los grupos de educadoras consultadas lo considera llamativo: “tenemos padres de niños de uno o dos años extremadamente atentos al tamaño de los grupos de los niños, mientras que cuando se trata del nivel escolar ningún padre reclama porque su hijo se encuentra en un grupo de 25 niños” (educadoras del centro preescolar *Larkan*, comunicación personal, 27 de octubre de 2016)

En cuanto a cómo los actores consultados caracterizan el rol del hogar y del centro escolar en la educación y cuidado del niño, todos los actores coinciden en debiera darse un adecuado balance y complementariedad entre ambas instancias. Algunas de las educadoras consultadas creen que los padres no ven la educación parvularia como una genuina instancia de aprendizaje, no reconociendo al centro preescolar como un socio estratégico para el aprendizaje y desarrollo del niño (educadoras del centro preescolar *Vargen*, comunicación personal, 25 de octubre de 2016). Los inspectores entrevistados por su parte, consideran que los padres suecos en la actualidad depositarían una responsabilidad excesiva en los centros preescolares en cuanto a la educación de sus hijos, no preocupándose de que estos también aprendan en el hogar (inspectores del *Skolinspektionen*, comunicación personal, 28 de octubre de 2016).

En suma, la mayoría de los actores entrevistados coincide en que los padres suecos han hecho una suerte de instrumentalización del discurso sobre ‘la importancia de la educación parvularia’, indicando por ejemplo que continúan llevando a los niños al centro preescolar en vacaciones ‘para que no retrocedan en la socialización con sus pares’. De este modo, el sector estimaría que lo necesario en este momento sería más bien recordarles a los padres ‘la importancia del hogar’, en la formación del niño.

Según acota la líder municipal consultada *“el Estado sueco exige muchísimo a la educación parvularia, pero ofrece un nivel de incentivo tan bajo, al punto que desincentiva, y los actores del sector responden a esto de manera pasiva, no se manifiestan, no hay protestas*

(...)” (P. Sanhueza, comunicación personal, 28 de octubre de 2016). Tanto la directora de la Skolverket como las educadoras entrevistadas coinciden en las condiciones precarias que caracterizan la profesión parvularia, al tiempo que reconocen que la situación estaría mejorando lentamente. Para las educadoras, no obstante, la educación preescolar nunca contará con tanto financiamiento como el nivel escolar, el cual *“está más financiado al asociarse a estadísticas, resultados más visibles de evaluación estandarizada, etc.”* (educadoras del centro preescolar Larkan, comunicación personal, 27 de octubre de 2016). Según agrega la directora de la Skolverket *“es un hecho que más de un 95% de los niños suecos asisten a la educación preescolar y esto debe conducir cada vez más a un reconocimiento societal del sector”* (M. Karlsson, comunicación personal, 27 de octubre de 2016).

Dado el déficit de educadores antes mencionado, las autoridades del *Skolinspektionen* comentan que algunos municipios han desarrollado resquicios para no evidenciar su incumplimiento del tamaño de grupo reducido por cada educador. Dado que las 15 horas semanales mínimas que se debe ofrecer por niño corresponden a media jornada semanal, hay centros en que los educadores tienen a cargo un grupo (por ejemplo, de 8 niños) por la mañana, y un grupo completamente distinto de 8 niños en la tarde, y en esos casos algunos municipios reportan que el educador trabaja, en total, con ‘un grupo de 8 niños’ (en vez de la cantidad real de 16 niños diarios atendidos). Esto resulta perjudicial para los educadores, quienes cada vez con más frecuencia se ven forzados a atender niños durante toda su jornada, quedando sin tiempo alguno para reflexión y planificación. Según agregan las autoridades del inspectorado, estas situaciones resultan altamente estresantes para el sector, los educadores que deben hacerse cargo de más niños tienden a privilegiar el aspecto de cuidado por sobre las actividades de aprendizaje y, si bien existe financiamiento gubernamental para reducir los tamaños de grupos y los municipios invierten muchos fondos en esto, se sigue sin dar abasto, por la falta de educadores, cualificados o no cualificados (I. Larsson y H. Olivestam Torold, comunicación personal, 27 de octubre de 2016).

Las autoridades del Inspectorado agregan que en algunos municipios están invirtiendo en contar con más educadores universitarios, y que las universidades están abriendo más cupos en carreras de educación preescolar, a la vez que intentando refinar sus mecanismos de selección para evitar la deserción universitaria, fenómeno muy prevalente a través de todas las carreras suecas (cabe recordar que la educación superior sueca es gratuita, así que no se trata de una deserción asociada a problemas de financiamiento). Como se desarrollará más adelante, los sindicatos de educadores preescolares se sienten, en alguna medida, amenazados por esta iniciativa de profesionalización de la carrera; tienden a poner barreras a las discusiones sobre el incremento de los requisitos de calificaciones, y a ejercer presión para evitar que los trabajadores poco calificados salgan del sistema. Los medios de comunicación a su vez, estarían cumpliendo una función de desprestigiar las carreras de educación preescolar, enfatizando los bajos sueldos y lo demandante del sector. No obstante todo lo anterior, dentro del bajo interés que suscitan las carreras de educación, las carreras de educación preescolar estarían obteniendo más postulantes, según la

información que manejan (I. Larsson y H. Olivestam Torold, comunicación personal, 27 de octubre de 2016).

Deficiente articulación entre la educación inicial y escolar

Todos los actores consultados, incluyendo las autoridades; coinciden en que la clase preescolar sueca (nivel de transición optativo, ofrecido por las escuelas a los niños de seis años, previo a su ingreso a los siete años a la educación escolar) no ha sido exitosa en su rol articulador entre la educación parvularia y escolar. Si bien todos reconocen que existen diferencias entre las distintas escuelas (sobre todo dependientes de su liderazgo directivo), la clase preescolar sueca estaría eminentemente escolarizada, siendo poco informada por los saberes y conocimientos de la educación parvularia, y dando escasa consideración a la experiencia previa del niño en su centro preescolar de origen.

En cuanto a la alta escolarización del nivel, la mayoría de los actores se la explica por el solo hecho que la clase preescolar se encuentra inmersa en el espacio físico (y consecuentemente, en el sistema) escolar. Esto sería muy determinante pues, incluso en aquellos casos en que el nivel es impartido por un educador de párvulos, se constataría la escolarización antes mencionada. Sobre la baja consideración de la experiencia previa del niño, habría una muy mala comunicación ente los centros preescolares y las escuelas, la cual se reduce a una única y breve reunión entre ambas instituciones en torno a cada niño. Dicha reunión tendría en la mayoría de los casos un enfoque de déficit, centrándose en aspectos negativos, problemas, carencias y alertas que se pueda emitir en relación al niño.

Para un grupo de los académicos consultados, el currículum preescolar sueco tiene tres pilares indivisibles: el cuidado, el fomento del desarrollo y el aprendizaje. Los tres aspectos se relacionan con una visión integral del niño, y su abordaje conjunto debiera persistir en la clase preescolar, lo cual no se constataría según las entrevistadas (A. Jonsson y S. Thulin, comunicación personal, 20 de diciembre de 2016).

A juicio del equipo municipal consultado, las escuelas no están genuinamente interesadas en conocer a los niños, *“tienen sus propios problemas probablemente”*, y esto significa perder una oportunidad muy importante de asistir la transición y adaptación de los niños, así como de fomentar su aprendizaje futuro: *“(…) la mayoría de los niños entra al centro preescolar justo al fin del postnatal; esto es, al cumplir un año de edad (...) hay una historia larga de conocimiento y trabajo conjunto con el niño que no es reconocida por las escuelas”* (P. Sanhueza y A. Halen, comunicación personal, 28 de octubre y 29 de noviembre de 2016).

Tanto la directora de la *Skolverket* (M. Karlsson, comunicación personal, 27 de octubre de 2016) como los inspectores consultados coinciden en que esta falta de comunicación entre los dos niveles estaría ocasionando una profusa repetición de actividades y contenidos abordados con los niños tanto en la clase preescolar como en los primeros niveles de educación parvularia, lo cual resulta poco estimulante para estos y no los ayuda a transitar a su próximo nivel de desarrollo (inspectores del *Skolinspektionen*, comunicación personal, 28 de octubre de 2016).

Los actores consultados, especialmente municipales y académicos; coincidirían en suma, en lo siguiente: dado que la clase preescolar constituye en términos prácticos ‘el primer nivel escolar’, lo que ocurre ahora es que el último nivel impartido por los centros preescolares (para niños de cinco años) se ha convertido en el genuino ‘nivel de preparación para la escuela’. Todos los actores consultados consideran que se trata de una tendencia negativa y, a juicio de dos de los académicos consultados, es indicativo de que la noción de ‘preparación para la escuela’ *“sí está presente en Suecia y de una manera muy retrograda y limitada –sentarse derecho, quedarse quieto, etc.- si bien la mayoría de los actores del sector tienden a no incluirla en su discurso, al tener conciencia en algún nivel, que se trata de una noción no ‘deseable’ o adecuada para el nivel”* (A. Lofdahl y E. Hilden, comunicación personal, 16 de noviembre de 2016).

Lo reportado por la *Skolverket* al respecto confirma la negación del concepto de preparación para la escuela recién mencionado: *“nosotros no ocupamos realmente la expresión preparación para la escuela, preferimos decir que es la escuela la que debe prepararse para recibir a los niños”* (M. Karlsson, comunicación personal, 27 de octubre de 2016). La directora de centro privado entrevistada define la preparación para la escuela como una preparación eminentemente social: *“cómo actuar con los amigos; cómo comportarse; cómo jugar; ser capaz de seguir instrucciones; seguir rutinas básicas de autocuidado”* (A. Noteberg, comunicación personal, 25 de octubre de 2016).

En cuanto a las expectativas de preparación para la escuela de los padres, los distintos actores consultados coinciden en que éstas serían en algún sentido contradictorias: los padres con frecuencia dirían *“no me importa el currículum, solo quiero que mi hijo sea feliz y juegue”* y al mismo tiempo se mostrarían muy ávidos de observar logros académicos en los niños: *“¿Cuántas letras conoce? ¿Hasta qué número puede contar? etc.”* (inspectores del *Skolinspektionen*, comunicación personal, 28 de octubre de 2016).

Uno de los grupos de educadoras entrevistado manifiesta su frustración ante las expectativas parentales y del sistema escolar, las que a su juicio desconocen el valor de la educación parvularia. *“Nosotros les enseñamos a compartir, la importancia de estar juntos, pero cuando entran a la escuela ya nada de eso importa”*. Agregan: *“con frecuencia se dice que los niños que asistieron a centros de inspiración Reggio Emilia son los más difíciles en el sistema escolar; están desafiando y haciendo preguntas a los docentes constantemente. Pero es precisamente eso lo que se les enseñó, a hacer preguntas, a mantenerse inquisitivos y curiosos, y es muy triste que eso sea visto como un problema”* (educadoras del centro preescolar *Larkan*, comunicación personal, 27 de octubre de 2016).

Las autoridades del *Skolinspektionen* refieren que el Inspectorado realizó visitas a la clase preescolar hace alrededor de dos años. En ese entonces, pudieron constatar que el nivel se encontraba más escolarizado de lo recomendable. Así, durante el verano de 2016 se introdujo al currículum un capítulo (aun no disponible en inglés) sobre las características que debería tener la clase preescolar. Además, se incluyó una parte sobre la cooperación

entre el centro preescolar y la clase preescolar. En cuanto al contacto que se establece entre ambas instancias, confirman que suele ser el centro preescolar el que se acerca a la escuela, para apoyar la transición de sus niños. No obstante, habría reportes que ratifican que las escuelas no son muy receptivas a dichas tomas de contacto iniciadas por los centros preescolares. Como se esbozó anteriormente, esto ha ocasionado una desinformación por parte de las escuelas, en cuanto al quehacer de los centros preescolares, lo que radica en la repetición en la clase preescolar de contenidos y actividades ya realizadas por los niños en el centro preescolar (I. Larsson y H. Olivestam Torold, comunicación personal, 27 de octubre de 2016).

Según agrega la líder pedagógica municipal consultada, antes de la introducción de la clase preescolar, existía en Suecia un nivel de transición el cual era impartido por los centros preescolares, cuyo nombre sueco indicaba que era un nivel de 'juego' y el cual, a su juicio, cumplía de mucho mejor manera la función de acompañar al niño en su paso a la educación escolar (P. Sanhueza, comunicación personal, 28 de octubre de 2016).

Las autoridades del *Skolinspektionen* ratifican lo indicado a nivel municipal sobre que, previo a la introducción de la clase preescolar, los centros preescolares solían tener un grupo para niños de seis años. Como ahora los niños de seis años asisten a la clase preescolar, los centros preescolares en general habrían seguido implementando el mismo grupo, ahora con niños de cinco años, los que al entrar a la escuela deben volver a abordar muchos de los mismos contenidos y actividades. Esta ausencia de comunicación entre los dos niveles, y consiguiente superposición de aprendizajes constituiría un problema no solo para los niños y sus padres, sino que también a nivel de investigación. En este momento se está evaluando la pertinencia de convertir a la clase preescolar en obligatoria; en la visión de Larsson y Olivestam, podría ser un cambio sustantivo en términos de la señal que envía sobre la importancia de este nivel de transición, si bien prácticamente todos los niños ya asisten a ella, por el solo hecho de ser impartida en las escuelas (I. Larsson y H. Olivestam Torold, comunicación personal, 27 de octubre de 2016).

Mencionando también prácticas positivas, las autoridades del *Skolinspektionen* indican que en algunos municipios, grupos de niños de los centros preescolares efectúan vistas a las escuelas y, junto a sus educadores del centro preescolar, asisten a algunas sesiones de la clase preescolar, a veces por un trimestre completo. De este modo, los niños llegan a conocer muy cercanamente a quiénes serán sus futuros docentes en la escuela. Por supuesto, la libre elección parental de escuelas no siempre permite este tipo de experiencia; los padres pueden llevar a sus niños a una escuela en cualquier comuna, lo que puede comprometer aún más la posibilidad de comunicación entre el centro preescolar y la futura escuela del niño (I. Larsson y H. Olivestam Torold, comunicación personal, 27 de octubre de 2016).

El sistema demanda un rol municipal de alta complejidad y especificidad

La *National Agency for Education* realizó durante 2011 un estudio cualitativo sobre cómo las responsabilidades municipales en materia educativa son puestas en práctica. Si bien a

nivel declarativo existe un alto consenso sobre la amplia responsabilidad que recae sobre los municipios en este ámbito; a nivel operativo la ejecución de dichas responsabilidades y la definición de sus encargados con frecuencia resultan difusas. Según lo establece la ley, quien debiera asumir la máxima responsabilidad por el logro de los objetivos educativos nacionales a nivel comunal, debiera ser la máxima instancia de gobernanza a nivel municipal; esto es, la asamblea municipal. En general esto no ocurre, siendo más frecuente que comités ejecutivos definidos por dicha asamblea aborden de manera más directa temas educativos; sin embargo, dichos comités tampoco se perciben a sí mismos como responsables últimos por los resultados educativos. Es así como la responsabilidad fáctica queda solo a nivel de los jefes de departamentos de educación municipales, los que con frecuencia deben abordar otras áreas (como salud), y por ende no siempre cuentan con los recursos humanos, materiales, ni las competencias técnicas necesarias para una adecuada gestión educativa.

Entre las principales dificultades que la *National Agency for Education* (2011) advirtió a nivel de gestión municipal, se encuentran la falta de información y retroalimentación entre las distintas instancias; y un abordaje selectivo de los objetivos nacionales (en conjunto con algunas metas de la comuna) en los documentos municipales, abordaje que debiera ser comprehensivo, de modo de dar debido cumplimiento a la ley. En cuanto a razones que podrían explicar estas dificultades, la *National Agency for Education* (2011) menciona una falta de apoyo y acompañamiento a los municipios que dataría desde el inicio del proceso de descentralización, en 1991; proceso durante el cual se debiera haber asistido a los municipios en la interpretación de sus nuevas responsabilidades.

En cuanto a otros desafíos que enfrentan los municipios suecos, Johansson y Moss (2012) han mencionado un aumento de la segregación social y religiosa de la mano de un aumento de los establecimientos independientes privados, lo que en la práctica podría resultar contraproducente al espíritu de inclusión, no discriminación y equidad que caracteriza al sistema sueco. Para responder a esta problemática, algunos municipios de comunas grandes han propuesto la construcción de grandes escuelas en los centros comunales, de modo de estimular la integración de niños provenientes de distintos sectores de la ciudad, con distintos perfiles culturales, étnicos y socioeconómicos. Dos de las académicas consultadas coinciden en que un aspecto a mejorar es el abordaje de la igualdad en la educación parvularia, *“actualmente existe mucha diversidad socioeconómica, ha habido un aumento muy significativo en el número de refugiados y esto debe ser considerado de modo de asegurar una educación parvularia inclusiva y de calidad para todos”* (A. Jonsson y S. Thulin, comunicación personal, 20 de diciembre de 2016).

En cuanto a la equidad que logra ofrecer el sistema, uno de los grupos de educadoras consultadas considera que *“en teoría el modelo sueco es un buen sistema, pero que depende mucho de los recursos financieros que cada municipio destine a la educación, los que al ser dispares no logran una calidad equitativa para todo el sistema”*. Asimismo, agregan que los políticos que son elegidos a nivel de municipios *“si bien son elegidos por la gente, no siempre saben bien lo que están haciendo; por esto sería bueno un mayor control estatal sobre su*

gestión” (educadoras del centro preescolar *Vargen*, comunicación personal, 25 de octubre de 2016).

Al consultarle a las autoridades del *Skolinspektionen* si creen que los municipios cuentan con las capacidades necesarias para implementar el proceso de inspección a centros privados, dicen que esto varía significativamente de municipio a municipio, algunos son grandes y cuentan con departamentos de educación altamente especializados; mientras otros son pequeños, con menos recursos, atienden a poblaciones más vulnerables, etc., todo lo cual influye en su capacidad para implementar este proceso. Finalmente, comentan que la provisión preescolar privada asciende al 20%, una proporción considerable de niños, por lo cual les gustaría tener más participación en la evaluación de su calidad. Según agregan: “(...) *debiéramos ser nosotros quienes los inspeccionamos, nosotros quienes les demos permiso de funcionamiento, si bien sería una gran cantidad de trabajo*” (I. Larsson y H. Olivestam Torold, comunicación personal, 27 de octubre de 2016). Dos de las académicas consultadas (A. Lofdahl y E. Hilden, comunicación personal, 16 de noviembre de 2016) y los inspectores entrevistados coinciden en que la calidad de las inspecciones realizadas por los municipios es muy dispar; si bien tienden a considerar que éstas, con mayor frecuencia, son realizadas de manera incorrecta (inspectores del *Skolinspektionen*, comunicación personal, 28 de octubre de 2016).

Del ‘trabajador preescolar’ a ‘educadores y asistentes’: una transición aun no lograda

Los inspectores consultados señalan que, si bien la meta nacional es que más de un 50% de los trabajadores del sector cuente con formación universitaria; la proporción real de trabajadores con este perfil se encontraría en torno al 30% (inspectores del *Skolinspektionen*, comunicación personal, 28 de octubre de 2016)

Según relata la líder pedagógica municipal consultada, Suecia ha tenido históricamente una visión de la educación parvularia muy paritaria; antes de la revisión de 2010 del currículum se hablaba del ‘grupo de trabajadores’ en general, y solo entonces se distinguió por primera vez a educadores con formación universitaria de técnicos y/o asistentes de educación, en cuanto a sus roles y responsabilidades en el centro preescolar. Este espíritu paritario se reflejaba hasta hace muy poco en que todo el personal preescolar de un centro realizaba exactamente las mismas tareas; desaprovechándose de este modo el expertiz de los educadores cualificados, al no privilegiarse que realizaran tareas eminentemente pedagógicas y/o de gestión educativa (P. Sanhueza, comunicación personal, 28 de octubre de 2016).

A juicio de la mayoría de los actores consultados, especialmente municipales y académicos, la clarificación de roles es indiscutiblemente positiva, y se debe seguir avanzando a este respecto. Según plantea la líder pedagógica municipal consultada:

Hay que trascender esta sensibilidad de no poder nombrar las cualificaciones que cada uno tiene, en Suecia la educación superior es gratis, el que quiere ser educador puede serlo, el que quiere ser técnico puede serlo, y cada cual debiera sentirse

orgullosa y no amenazada al explicitarse el título que tiene. Que la cohesión y solidaridad que han caracterizado al sector no dependan de no explicitar títulos y roles (...) Suecia intenta ser 'moderno' pero tienen esta larga herencia histórica, de hacer 'todo en choclón', lo cual difumina la responsabilidad.

Según agrega, junto a las bajas remuneraciones y precarias condiciones laborales del sector (sobre todo la falta de vacaciones), esta oposición a la clarificación de roles no hace sino comprometer la genuina profesionalización del rubro (P. Sanhueza, comunicación personal, 28 de octubre de 2016).

Los académicos consultados en general coinciden con lo planteado desde el nivel municipal: dos de ellas indican que los sindicatos de trabajadores han ejercido una fuerte presión en contra de la diferenciación de roles, en tanto estiman que ser cuidador es exactamente lo mismo que ser educador y que la definición de roles dejara atrás la tradición sueca de trabajo conjunto (A. Lofdahl y E. Hilden, comunicación personal, 16 de noviembre de 2016).

No obstante lo anterior, si bien el otro grupo de académicas consultado coincide con la importancia de la diferenciación de roles, plantean que no sería el tema más crítico en este momento: *“si bien es una meta del sistema que progresivamente todos los educadores de párvulos tengan una formación universitaria, lo cierto es que muchos trabajadores del sector están jubilando, y no hay como dar abasto con la demanda de trabajadores para el nivel, sean calificados o no”*. También plantean una visión algo distinta en cuanto al déficit de estudiantes de carreras de educación; creen que este no es tan significativo; relevando en cambio, la falta de especialistas disciplinares y pedagógicos en educación parvularia, que se dediquen a la docencia universitaria (A. Jonsson y S. Thulin, comunicación personal, 20 de diciembre de 2016).

Padres y políticos con un bajo conocimiento sobre el quehacer del sector

Las autoridades del *Skolinspektionen* mencionan como un aspecto negativo del sistema, la alta preponderancia que está tomando en los centros prescolares el uso de cuestionarios y encuestas de satisfacción con los padres. Según refieren, los municipios están ocupando esta información como un insumo para su evaluación de calidad, lo cual no resulta muy razonable, considerando que los padres suelen remitirse a llevar y retirar a sus niños del centro, sin tener mayor participación o conocimiento de su quehacer. Los padres suelen reportar altos niveles de satisfacción con los centros, y los municipios tienden a utilizar esto como evidencia de que no se requiere implementar mejoras en la calidad, eminentemente porque los políticos no tienen clara la misión pedagógica y curricular establecida de modo estatutario para el nivel preescolar, ni saben: en qué consiste la calidad, cómo debe medirse, cómo analizar los resultados, ni cómo resolver los problemas. Según agregan las autoridades consultadas, los políticos tienden a implementar un grupo de centros preescolares en su comuna, los que ven de manera global, sin advertir los problemas individuales que puedan surgir en ellos, y en general indicando a los directores de los centros que es su responsabilidad resolver cualquier dificultad que aparezca.

Por esto, el Inspectorado comenzó a desarrollar y aplicar sus propios cuestionarios a padres y a educadores, de modo de poder complementar esta información parcializada que generan y manejan los municipios. Los inspectores entrevistados se pliegan a esta preocupación sobre las encuestas de satisfacción parental:

Los padres están felices por el solo hecho de que los niños asisten al centro preescolar, no tienen idea de lo que ocurre allí; los niños no pueden decir nada al respecto y los educadores tampoco tienen una voz. Nosotros no visitamos directamente cada centro, así que virtualmente no hay información válida disponible sobre ciertos centros. (Inspectores del Skolinspektionen, comunicación personal, 28 de octubre de 2016)

Tanto los entrevistados municipales como los académicos desestiman el valor de las encuestas de satisfacción a los padres, en tanto estos en general desconocen el quehacer del centro preescolar. Dos de las académicas consultadas agregan que los resultados de este tipo de evaluaciones suelen ser utilizados instrumentalmente por los centros preescolares *“para pedir financiamiento a los municipios, para presionar a los educadores, etc.”* (A. Lofdahl y E. Hilden, comunicación personal, 16 de noviembre de 2016).

Finalmente, tanto la directora de centro privado consultada (A. Noteberg, comunicación personal, 25 de octubre de 2016), como uno de los grupos de educadoras, lamentan el desconocimiento del sector político y de los medios de comunicación sobre la educación parvularia: *“en la televisión todavía se refieren a los centros preescolares como guarderías, sin reconocerse su misión educativa”*. Asimismo, lamentan que una gran proporción de los padres sigan considerando al nivel simplemente una guardería *“donde dejan a sus hijos pues necesitan trabajar”*. Según agregan: *“los niños pasan más tiempo en el centro preescolar que en sus propios hogares (...) no entendemos cómo esto no hace que los padres se sientan más interesados por el trabajo que realizamos”* (educadoras del centro preescolar Larkan, comunicación personal, 27 de octubre de 2016)

6. Síntesis

Dimensión	Modelo SAC
Concepto de calidad de la educación	No hay una definición explícita de calidad. Sin embargo, a los documentos oficiales subyace la idea que la calidad se encuentra enraizada en el servicio educativo que se entrega, en las condiciones del centro y en la profesionalidad de los educadores. Esto es, en las experiencias pedagógicas que se organiza para los niños, o bien, en las posibilidades que el centro otorga a los niños de desarrollarse y aprender. La equidad es vista como el fin al que apunta toda la organización del sistema, buscando disminuir las brechas entre las personas dadas por el género, la etnia, y la situación económica y social. En este sentido, se podría

	definir mencionar la equidad y la atención a la diversidad como componentes fundamentales de la calidad.
Estándares de oportunidad de aprendizaje	El Acta de Educación establece parámetros para asegurar la calidad en relación con: la infraestructura; el tamaño y la composición de los grupos de niños y niñas; y un personal, instalaciones y equipos adecuados. No existen especificaciones en torno al significado de ‘adecuado’; se espera que cada localidad y centro preescolar individual lo determine. El currículum preescolar por su parte, indica metas y lineamientos para asegurar la calidad vinculados a: Normas y valores Desarrollo y aprendizaje Influencia del niño (principios democráticos) El centro preescolar y el hogar Cooperación entre la clase preescolar, la escuela y otros centros que atienden a niños. Seguimiento, evaluación y desarrollo Responsabilidad del director
Sistema de aseguramiento de la calidad	Los actores involucrados en la supervisión/evaluación de los centros son: la propia institución, los padres, la municipalidad y el <i>Swedish Schools Inspectorate</i>. Los instrumentos utilizados son una autoevaluación institucional, a cargo del director del centro; encuestas a los padres y visitas regulares y al azar de parte del <i>Swedish Schools Inspectorate</i>. Los ámbitos evaluados son las mismas siete dimensiones del currículum preescolar antes mencionadas, más aspectos de infraestructura. En cuanto a las etapas del modelo de evaluación estas incluyen: Autoevaluación: se realiza de manera semestral. Evaluación externa: Realizada por el <i>Swedish Schools Inspectorate</i>, con una frecuencia máxima de seis años entre cada inspección. Plan de mejora: se desarrolla de manera semestral. Uso y consecuencias: Dependen de los resultados de las autoevaluaciones y de las prioridades comunales. La entrega de asesoría y acompañamiento depende de los resultados de las autoevaluaciones y de las prioridades comunales, nacionales e internacionales. Los resultados de la autoevaluación se difunden a nivel del centro. Los resultados de la evaluación externa en cambio, están disponibles a través de la web, por institución y comuna.
Debates y lecciones aprendidas	Contribuciones/logros del modelo: Modelo de aseguramiento nacional con alto grado de responsabilidad local y profesional. Separación institucional entre los organismos de control y apoyo. Proceso altamente participativo a nivel de centro y en cuanto a participación parental.

	Evaluación con énfasis no en resultados sino en el servicio y condiciones educativas ofrecidas. Puntos críticos y desafíos: Currículum amplio e inespecífico que plantea altos desafíos de implementación a los educadores. El sistema demanda un rol municipal de alta complejidad y especificidad.

* Elaboración propia a partir de diversas fuentes.

7. Fuentes

Alvestad, T. y Sheridan, S. (2014). Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and Care*, 185 (3), 377-392. Doi: 10.1080/03004430.2014.929861

Asociación Internacional de la Seguridad Social. (2001). *La seguridad social en Suecia*. Monografía de Suecia para la 27° Asamblea General de la AISS. Recuperado por última vez el 16 de Septiembre de 2016, de

<http://www.issa.int/html/pdf/GA2001/3monographie.pdf>

Boztas, K. & Er, K. (2012). An overview of the Swedish Education System and supervisión. Ankara University, *Journal of Faculty of Educational Sciences*, Vol: 2, 15-31.

Brodin, J., & Renblad, K. (2014). Reflections on the Revised National Curriculum for Preschool in Sweden—interviews with the heads. *Early Child Development and Care*, 184(2), 306-321.

Brodin, J., & Renblad, K. (2015). Early childhood educators' perspectives of the Swedish national curriculum for preschool and quality work. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 347-355.

Castro, S., Granlund, M., & Almqvist, L. (2015). The relationship between classroom quality-related variables and engagement levels in Swedish preschool classrooms: a longitudinal study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-14.

Country statistical profile: Sweden. *Country Statistical Profiles: Key Tables from OECD*.

Recuperado por última vez el 16 de Septiembre de 2016, de [10.1787/csp-swe-table-2016-2-en](http://dx.doi.org/10.1787/csp-swe-table-2016-2-en)

Education resources - Public spending on education - OECD Data. (2016). OECD.

Recuperado por última vez el 16 de Septiembre de 2016, de

<http://dx.doi.org/10.1787/f99b45d0-en>

European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurydice (2016). Political, Social and Economic Background and Trends (Brussels, Eurydice). Recuperado por última vez el 16 de Septiembre de 2016, de

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Political, Social and Economic Background and Trends](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Political,_Social_and_Economic_Background_and_Trends)

Fertility statistics - Statistics Explained. (2016). *Ec.europa.eu*. Recuperado por última vez el 16 de Septiembre de 2016, de http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Fertility_statistics

García-Zarza, P. (2014) Convergencias y divergencias entre el sistema educativo sueco y el español. *Revista Española de Educación Comparada*, 23 (2014), 203-222 ISSN: 1137-8654

Ildergard, T. (2010): School Choice in Sweden. The Heritage Foundation.

INCA (2002) Early Years Education: An International Perspective. London: Qualifications and Curriculum Authority. Recuperado por última vez el 16 de Septiembre de 2016, de <http://www.edudoc.ch/static/xd/2003/60.pdf>

Johansson, I. y Moss, P. (2012). Re-Forming the School: Taking Swedish Lessons. *Children & Society*, 26, 25–36. Doi:10.1111/j.1099-0860.2010.00319.x

OECD (2013). OECD Skills Outlook 2013. First results from the survey of adult skills. OECD publishers. Recuperado por última vez el 16 de Septiembre de 2016, de http://skills.oecd.org/OECD_Skills_Outlook_2013.pdf

OECD (2014). European Union – Country Note – Education at a Glance 2014: OECD Indicators.

OECD (Taguma, M., Litjens, I. y Makowiecki, K.) (2013) Quality Matters in Early Childhood Education and Care Sweden. Recuperado por última vez el 16 de Septiembre de 2016, de <http://www.oecd.org/edu/school/SWEDEN%20policy%20profile%20-%20published%2005-02-2013.pdf>

Pettersson, K. E. (2015). Children's participation in preschool documentation practices. *Childhood*, 22(2), 231-247.

Ruz, M.A.; Madrid, A.; Cereceda, L. E.; Pardo, M. & Valenzuela, F. (2006) Experiencias internacionales en supervisión escolar. Sistematización y análisis comparado. Estudio encargado por la Coordinación Nacional de Supervisión de la División de Educación General [MINEDUC] a la Dirección de Estudios Sociológicos de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile, Ministerio de Educación.

Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.

Swedish National Agency for Education (2004). *Pre-school in transition. A national evaluation of the Swedish pre-school*. Recuperado por última vez el 16 de Septiembre de 2016, de <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation>

Swedish National Agency for Education (2005). *Inspecting for improvement - a brochure about the National Agency for Education's Educational Inspectorate*. Stockholm, Sweden.

Swedish National Agency for Education (2010). *Curriculum for the pre-school Lpfö 98, Revised 2010*. Recuperado por última vez el 16 de Septiembre de 2016, de http://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak-och-lattlast/in-english/publication/2.5845?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2704.pdf%3Fk%3D2704

Swedish National Agency for Education (2011). *Curriculum for Compulsory School, the Preschool class and the Leisure-time centre 2011*. Recuperado por última vez el 16 de Septiembre de 2016, de http://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak-och-lattlast/in-english/publication/2.5845?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2687.pdf%3Fk%3D2687

Swedish National Agency for Education (2015). *Inspecting for improvement - a brochure about the National Agency for Education's Educational Inspectorate*. Stockholm, Sweden.

Swedish National Agency for Education (2015). *The Swedish National Agency for Education*. Recuperado por última vez el 16 de Septiembre de 2016, de <http://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak-och-lattlast/in-english>

Swedish National Agency for Education (2016). An assessment of the situation in the Swedish school system 2015. Recuperado por última vez el 16 de Septiembre de 2016, de http://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak-och-lattlast/in-english/publication/2.5845?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3551.pdf%3Fk%3D3551

Swedish National Agency for Education (2016). Municipal responsibility in practice. Recuperado por última vez el 16 de Septiembre de 2016, de http://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak-och-lattlast/in-english/publication/2.5845?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3183.pdf%3Fk%3D3183

Swedish National Agency for Education (2016). The Swedish National Agency for Education: a presentation. Recuperado por última vez el 16 de Septiembre de 2016, de http://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak-och-lattlast/in-english/publication/2.5845?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2492.pdf%3Fk%3D2492

Swedish Schools Inspectorate (2015). *About the Swedish Schools Inspectorate*. Recuperado por última vez el 16 de Septiembre de 2016, de <http://www.skolinspektionen.se/en/About-Skolinspektionen/About-the-Swedish-Schools-Inspectorate/>

Swedish Schools Inspectorate (2015). *Making a complaint to the Swedish Schools Inspectorate*. Recuperado por última vez el 16 de Septiembre de 2016, de <http://www.skolinspektionen.se/en/About-Skolinspektionen/Filing-a-complaint-/>

Swedish Schools Inspectorate (2015). The Swedish Schools Inspectorate in brief. Recuperado por última vez el 16 de Septiembre de 2016, de <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/0-si/09-sprak/the-swedish-schools-inspectorate.pdf>

UNESCO (2003). Consolidating Governmental Early Childhood Education and Care Services under the Ministry of Education and Science: A Swedish Case Study. Early Childhood and Family Policy Series N°6, April 2003.

Páginas web

The Swedish School Inspectorate [*Skolinspektorat*]: <http://www.skolinspektionen.se/>
The Swedish National Agency for Education [*Skolverket*]: <http://www.skolverket.se/>

Terreno Suecia

Nombre	Cargo	Fecha entrevista	Contacto
Autoridades			
Ann-Sofie Noteberg	Ex miembro equipo elaborador del currículum sueco y	25 de Octubre	ann-sofie@moosehook.7.se

	actual directora del centro preescolar privado Pilens.		
Magdalena Karlsson	Directora de Educación Preescolar y Obligatoria, Swedish National Agency for Education.	27 de Octubre	Magdalena.Karlsson@skolverket.se
Dr. IngBeth Larsson	Directora de Educación y Jefe de proyectos, Swedish Schools Inspectorate.	27 de Octubre	Ingbeth.Larsson@skolinspektionen.se
Helena Olivestam Torold	Inspectora y Desarrolladora de Procesos, Swedish Schools Inspectorate.	27 de Octubre	Helena.Olivestam.Torold@skolinspektionen.se
Ann-Charlotte Halén	Directora de 3 centros preescolares de la comuna de Sundbyberg	29 de Noviembre	charlotte.Halen@sundbyberg.se
Pilar Sanhueza	Líder pedagógico de 2 centros preescolares de la comuna de Sundbyberg	28 de Octubre	pilar.sanhueza@sundbyberg.se
Académicos			
Dr. Annica Lofdahl	Académica Karlstad University	16 de Noviembre	annica.lofdahl@kau.se
Dr. Ebba Hilden	Académica Karlstad University	16 de Noviembre	ebba.hilden@kau.se
Dr. Agneta Jonsson	Académica Kristianstad University	20 de Diciembre	Agneta.jonsson@hkr.se
Dr. Susanne Thulin	Académica Kristianstad University	20 de Diciembre	susanne.thulin@hkr.se
Otros actores del sistema de educación inicial			
Miembros equipo educativo centro preescolar municipal Vargens (Lobito)	4 educadoras de párvulos del centro preescolar municipal Vargens (Lobito)	25 de Octubre	Vargens.forskola@sundbyberg.se
Miembros equipo educativo centro preescolar municipal Larkan (Alondra)	3 educadoras de párvulos del centro preescolar municipal Larkan (Alondra)	27 de Octubre	Larkan.forskola@sundbyberg.se

Miembros equipo de inspección Swedish Schools Inspectorate.	2 inspectores de educación inicial, Swedish Schools Inspectorate.	28 de Octubre	Lars.thornberg@skolinspektionen.se

III. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS ONCE CASOS DE ESTUDIO: UNA MIRADA INTERNACIONAL

Análisis Comparativo

En la presente sección se ofrece un análisis comparativo de los sistemas de educación inicial en los distintos países/estados estudiados en el informe, mostrando las principales similitudes y diferencias de los casos analizados.

Los casos considerados en este estudio representan alta diversidad respecto a la constitución socio-política de cada país, 4 de ellos son federales y 7 estados nacionales. Asimismo, se observa heterogeneidad en factores estructurales, tales como, el nivel de desarrollo socioeconómico como de desigualdad, siendo Colombia el país con menor nivel de desarrollo económico y mayor inequidad. Por el contrario, Suecia es el país en este análisis que presenta mayor nivel de igualdad y con más alto ingreso per cápita. La composición cultural de los países también varía entre los distintos casos, por ejemplo Nueva Zelanda y Canadá son países con alta diversidad cultural y que cuentan con dos idiomas oficiales.

Este apartado busca describir las principales tendencias en torno a la idea de calidad, los estándares y los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación inicial, sin ser, por lo mismo, una descripción exhaustiva de cada caso.

1. Caracterización de los sistemas de educación inicial

A partir del estudio de los distintos casos, es posible observar que la educación inicial ha experimentado una creciente relevancia en las políticas públicas en los distintos países. Esta relevancia se hace evidente en diversas políticas dirigidas a este sector, las cuales responden a la contundente evidencia científica y económica respecto a la relevancia de esta etapa del ciclo vital y que se manifiestan a través de distintas tendencias en los casos estudiados.

Universalización y obligatoriedad de la educación inicial. En varios de los países estudiados se han realizado en las últimas décadas reformas que apuntan tanto hacia la universalización de la educación parvularia como a mejorar la calidad de los servicios en este nivel, lo que se visualiza en una tendencia a aumentar el gasto público en educación. Esta tendencia, sin embargo, varía de manera importante en los distintos países. Así, Suecia se destaca al ser el país que más invierte en educación, destinando alrededor de un 7% de su PIB a este sector. Seguido por Brasil, que invierte 6,1% del PIB en educación. En cambio, a pesar de haber aumentado la inversión pública en educación, Colombia, Irlanda y Chile se encuentran con niveles de inversión aún muy por debajo de la media de los países OECD.

Una segunda tendencia evaluada, se relaciona con la obligatoriedad del nivel de educación inicial. Si bien en la mayoría de los países estudiados la educación inicial no es obligatoria, se aprecian importantes esfuerzos para ampliar su cobertura. De esta manera, antes de los 2 años la asistencia a los servicios de educación inicial tiende a ser menor al 15% en los países estudiados. Entre aquellos casos con mayor cobertura en estos niveles destacan

Nueva Zelanda que alcanza una cobertura de 64,5% para los niños de 2 años y Suecia, que logra un 31% para niños de esta edad. Inglaterra también representa un caso interesante, ya que si bien de 2 a 3 años la cobertura no es universal, esta aumentó en 10 puntos porcentuales entre 2015 y 2016 alcanzando un 68% de la población elegible. En contraste, Colombia aún tiene una baja cobertura en educación inicial, a pesar de haber aumentado en los últimos 5 años.

A pesar del crecimiento en el grupo de 0 a 2 años, el principal aumento en la participación de los niños en educación inicial se observa en los mayores de 3 años. Esto responde a que la oferta de acceso para niños entre 4 y 5 años es, en la mayoría de los casos, universal y gratuita. En Brasil por ejemplo, desde 2013 la provisión de educación inicial es obligatoria para niños de 4 y 5 años, buscando así ampliar la cobertura. Asimismo Israel ha hecho obligatoria la educación inicial para niños entre 3 y 4 años. En Australia, Inglaterra, Irlanda y Massachusetts a partir de los 4 años la educación inicial es universal y gratuita, aunque no se considera obligatoria. En Chile, JUNJI e Integra son las principales instituciones que ofrecen una provisión pública y gratuita para niños menores de 4 años.

Financiamiento y modalidades de oferta educacional. En la mayoría de los países coexiste una oferta pública y privada de los servicios de educación inicial. Por una parte, el financiamiento público involucra diversos niveles en los distintos casos: estatal, y/o federal y gobiernos locales. Suecia, Chile, Colombia, Brasil, Israel e Inglaterra (en estos dos últimos casos para niños mayores de 3 años) tienen una oferta pública en educación inicial a partir de los primeros años de los niños y niñas. En cambio, en Ontario (Canadá), Irlanda, Inglaterra y Australia la oferta es principalmente privada para los niños menores a 3 años.

Así como existen diversas combinaciones y énfasis respecto del financiamiento de la oferta educacional, es interesante observar que existe también una gran heterogeneidad de modalidades en los servicios de educación parvularia en los distintos países. En todos los países existen servicios establecidos en centros educacionales que tienden a concentrar la mayor parte de la matrícula. Sin embargo, también existe una oferta que incluye a los padres y comunidades, u otras modalidades menos formales. En Colombia por ejemplo, existe la Modalidad Familiar, que se lleva a cabo en el lugar de residencia de los niños y se desarrollan Encuentros Educativos mensuales o semanales que atienden tanto a niños como a adultos. En Nueva Zelanda existen centros dirigidos por educadores y centros dirigidos por padres y cada tipo incluye distintas modalidades con el fin de responder a la diversidad cultural del país. En Inglaterra también coexiste una diversidad de modalidades para el cuidado infantil en los primeros años, incluyéndose, entre otros, los *childminders*, donde el cuidador atiende a un pequeño grupo de niños en su propio domicilio, lo que también ocurre en Australia. A pesar de su existencia, en general estas ofertas son particulares y minoritarias en términos de la población que atienden. A diferencia de estos países, en Chile la modalidad de la oferta de educación parvularia reconocida es en centros educacionales.

A pesar de estas diversas modalidades de financiamiento y de las distintas modalidades de la oferta (o quizás por ello) en la mayoría de los países exige el un sistema de registro y/o certificación de los servicios de educación parvularia, que los oferentes deben desarrollar para poder operar y recibir financiamiento, lo que indica un cierto nivel de organización de la oferta en el nivel. El único caso excepcional es Israel, ya que, para niños entre 0 y 3 años, no existen requerimientos para la autorización y supervisión de centros.

En términos de la misión y objetivo del nivel, es interesante señalar que existe una tendencia en los países analizados a abandonar progresivamente la separación entre servicios de cuidado y servicios educacionales. Esto se ve reflejado en una transición de la administración de los servicios de educación inicial a institucionalidades relacionadas con la educación, por lo general el ministerio o departamento de educación, lo que ha ocurrido en las últimas décadas en países como Inglaterra y Australia. Israel constituye una excepción en este aspecto, ya que los servicios para niños menores de 3 años siguen siendo administrados por el Ministerio de Economía y su énfasis es principalmente incentivar la incorporación de la mujer a la fuerza laboral.

Enfoques curriculares de la educación inicial. En la mayoría de los países se han establecido currículos a nivel nacional, que implican un marco de referencia común para este nivel educativo, aunque existen algunas excepciones. En Israel no existe currículum para los primeros niveles de educación inicial –niños menores de 3 años-. En Massachusetts el currículum no es universal sino que se dispone de lineamientos de aprendizaje a través de guías para distintos grupos etarios y áreas temáticas. Finalmente, en Ontario el currículum se define a nivel de provincia, considerando el carácter federado del país.

En términos del contenido del currículum, es posible diferenciar dos grandes tipos de enfoques curriculares. Por una parte, se encuentran los currículums ‘holísticos’ que promueven una visión integral de las distintas dimensiones del desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas. Este tipo de currículo no define contenidos pedagógicos sino que establece lineamientos en base a principios generales y de baja estructuración para la práctica. Australia, Brasil, Colombia, Irlanda, Nueva Zelanda y Suecia tienen este enfoque, y en Chile, las Bases Curriculares para la Educación Parvularia, que también se basan en este enfoque, están siendo revisadas. En otros casos, existe un enfoque más cognitivo o centrado en el aprendizaje. Este tipo de currículo se organiza por áreas de aprendizaje o asignaturas y prioriza el desarrollo de conocimientos, habilidades y conductas en los niños promoviendo la preparación para el nivel escolar. Inglaterra, Massachusetts (Estados Unidos) e Israel son ejemplos de este tipo de currículo.

Profesionalización de la educación inicial. Finalmente, es importante relevar la tendencia hacia la profesionalización de la educación parvularia, que fomenta la valorización social de este sector. La profesionalización se ve reflejada principalmente por el aumento de los requisitos de formación de los educadores, lo que es parte de las reformas de todos los países analizados. Asimismo, el establecimiento de un coeficiente técnico mínimo es parte importante de la profesionalización de este nivel educativo, lo que ha sido un aspecto reformado en varios países, como Brasil, Australia e Irlanda, entre otros.

2. Concepto de calidad de la educación y estándares de oportunidades de aprendizaje

En esta sección se ofrece un análisis del enfoque de calidad y estándares de la educación parvularia. Éstos se analizan en términos de la presencia o ausencia de una definición de calidad, la existencia de estándares de oportunidades de aprendizaje y las principales dimensiones de estos estándares.

Concepto de calidad de la educación inicial. A excepción de Colombia, ninguno de los países estudiados explicita una definición de calidad. Esta ausencia de definición responde principalmente al reconocimiento de la complejidad y la multiplicidad de factores que influyen en esta noción, lo que implica un entendimiento de la calidad multidimensional y procesual. En el caso de Colombia, si bien se ofrece una definición de calidad de educación inicial, ésta es bastante amplia e intenta abordar las distintas dimensiones que han sido consensuadas como relevantes de tratar respecto a la calidad.

El enfoque de la calidad de la educación inicial incluye la participación de diversos actores y, en la mayoría de los países estudiados, hay un énfasis en la valoración de las características de los contextos locales en su comprensión, lo que es especialmente claro en países como Nueva Zelanda. Una tendencia importante en la comprensión de calidad es el tránsito desde el foco en el cuidado, que incluía principalmente elementos provenientes de la noción de calidad estructural (infraestructura, disponibilidad de espacios y recursos), hacia una noción basada en lo educativo, relevando elementos de la interacción pedagógica, como la relación con la familia o la importancia del juego, entre otros aspectos.

Ahora bien, la noción de calidad varía desde un foco centrado en la visión holística de las distintas dimensiones del desarrollo de los niños y niñas, como es el caso en Australia, Brasil, Colombia, Irlanda, Nueva Zelanda, Ontario y Suecia; hacia un foco en los resultados de aprendizaje y desarrollo de los niños en Inglaterra y Estados Unidos-Massachusetts, donde calidad refiere principalmente a la preparación para la educación formal y resultados medibles de aprendizaje. En general, estas diferencias están alineadas a nociones o énfasis distintos generados en los currículos nacionales.

En el caso de Chile, no existe una definición oficial y consensuada de calidad para el nivel de educación parvularia. Sin embargo, las principales instituciones proveedoras de este nivel educativo han realizado constantes esfuerzos para explicitar este concepto. Así, tanto en JUNJI como la Fundación Integra adscriben a un concepto de calidad basado en un

enfoque de derechos y donde se relevan las nociones de equidad e inclusión buscando ofrecer igualdad de oportunidades y logros. Asimismo, ambas instituciones destacan la importancia de considerar las particularidades de los contextos locales en la definición de calidad, lo que también constituye un “sello” en términos de la noción de calidad.

Estándares de calidad de la educación inicial. La mayoría de los países y estados estudiados establecen algún tipo de estándar o criterio orientador que permite evaluar el concepto de calidad de la educación inicial. La excepción a esta tendencia es el caso de Israel, que no presenta estándares oficiales definidos para el aprendizaje ni el aseguramiento de la calidad.

El enfoque de los criterios para evaluar la calidad de la educación inicial difiere entre los países estudiados, pudiendo identificarse dos grandes tendencias. Por una parte, en la mayoría de los casos estudiados se han definido estándares de calidad que resultan ser prescriptivos y que buscan orientar la práctica, como ocurre en el caso de Australia, Brasil, Colombia, EEUU-Massachusetts; Inglaterra e Irlanda. En cambio, Nueva Zelanda, Ontario (Canadá) y Suecia han optado por establecer principios orientadores que emanan del currículum o de una filosofía educativa. Estos principios son más generales y buscan relevar el sentido pedagógico y ético que debe guiar las prácticas. Por ejemplo, en Nueva Zelanda los estándares de calidad emanan de las cinco dimensiones que establece el currículum *Te Whariki*, sin establecer un estándar propiamente tal.

Chile aún no cuenta con un sistema unificado de estándares de calidad en el nivel de educación inicial. Sin embargo, tanto JUNJI como Integra han definido su propio sistema. Por una parte, JUNJI ha adscrito a un enfoque de estándares indicativos, mientras que la política educativa de Integra se basa en principios orientadores definiendo ejes estratégicos, generando así un sistema que contempla ambos enfoques o lógicas de construcción de estándares.

Los estándares de calidad son definidos de diversas maneras en cada uno de los países. Sin embargo, hay coincidencia en ciertas dimensiones que resultan centrales en la comprensión de la noción de calidad y que están presentes en todos los países, identificándose 10 dimensiones relevantes.

- **Infraestructura, seguridad y espacio:** Esta dimensión se refiere a los elementos y características del lugar donde se imparte la educación parvularia y que se relaciona con las nociones de calidad estructural. De esta manera, se busca que los espacios e instalaciones sean adecuados para satisfacer las necesidades de los niños y niñas, minimizando los riesgos y facilitar el desarrollo y aprendizaje ofreciendo experiencias desafiantes. Esta dimensión está representada en los estándares y criterios de calidad de todos los casos estudiados, aunque con distintos énfasis. Por ejemplo, Canadá–Ontario, Australia y Colombia ponen especial atención a la inclusión y explicitan la necesidad de adaptar los espacios e instalaciones para satisfacer las necesidades de niños con discapacidad, mientras que en Colombia, Australia e Inglaterra el foco está puesto requieren la necesidad de que el

personal desarrolle protocolos para detectar y actuar frente a la vulneración de derechos. Irlanda define un estándar específico para garantizar los derechos de los niños. En Chile, estos criterios son señalados en las regulaciones mínimas, como el Reconocimiento Oficial y autorización de los jardines. No obstante no son parte de los indicadores de los sistemas de aseguramiento de la calidad de JUNJI o Integra.

- **Prácticas pedagógicas:** Esta dimensión es relevante y se encuentra explícita en todos los casos analizados. Así, la tendencia en los casos estudiados es poner en el centro de las prácticas el reconocimiento del niño como sujeto activo en su aprendizaje. En este sentido las prácticas pedagógicas son concebidas como mediadoras y facilitadoras del aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas. No obstante lo anterior, es posible distinguir una gran variabilidad en los énfasis según el enfoque curricular de cada país. En algunos casos (Inglaterra, Massachusetts e Israel), las prácticas están orientadas a los resultados de aprendizaje, cuyo foco es potenciar el desarrollo de las habilidades cognitivas con el fin de prepararlos para la etapa escolar posterior. En cambio, Suecia declara una preocupación por prácticas pedagógicas que promueven un desarrollo y aprendizaje integral de los niños y niñas, donde el cuidado, la socialización y el aprendizaje están balanceados. La exploración, juego y creatividad son consideradas un fin en sí mismo y no un medio para alcanzar logros académicos. En esta línea se encuentran también Irlanda, Brasil, Nueva Zelanda y Chile, desde el modelo de Integra. Australia, Colombia, Chile (JUNJI) y Canadá-Ontario son más híbridos en esta dimensión, ya que si bien hacen énfasis en el desarrollo integral de los niños y niñas, también ponen el acento en el logro de aprendizajes y preparación para la educación formal.

- **Vínculo con la familia y comunidad:** La inclusión de la familia y la participación de la comunidad en el proceso educativo son relevantes en la educación inicial y así se ve reflejado en todos los países incluidos en el informe, aunque de distinta forma y con distintos niveles de profundidad. Australia, Brasil, Nueva Zelanda, Canadá-Ontario y Suecia priorizan esta dimensión, resaltando la necesidad de que los servicios ofrezcan programas pertinentes a las características culturales y sean sensibles a las características de las familias. En otros países la participación de la familia y la comunidad aparece en menor medida en los estándares, como es el caso de Inglaterra. En Chile, tanto los modelos de JUNJI como Integra involucran la participación de las familias, aunque en este último se considera la participación familiar y comunitaria desde el diseño del modelo de gestión de calidad.

- **Vida saludable:** Esta dimensión se refiere a la promoción de hábitos de vida saludable en los niños y niñas. Estos hábitos forman parte de los aprendizajes que los niños deben desarrollar y consideran salud nutricional, higiene bucal y corporal y promover el ejercicio. Esta dimensión no está presente en todos los casos, siendo Australia, Colombia, Inglaterra, Irlanda, EEUU-Massachusetts y Nueva Zelanda los países que la incluyen explícitamente. En Chile, la fundación Integra también incluye esta dimensión en sus directrices, mientras la JUNJI lo considera en sus planes específicos, pero no está incluido en los estándares de calidad definidos.

- **Inclusión y equidad:** En varios países la equidad es parte fundamental de la definición de calidad. La equidad e inclusión pueden ser consideradas de diferentes maneras, aunque la tendencia es fomentar la pertinencia cultural de los programas pedagógicos y ofrecer igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas. Enfoques altamente inclusivos son los de Suecia y Ontario que no solo enfatizan la inclusión de niños con necesidades educativas especiales, sino de cualquier tipo de discriminación e incluyendo distintas variables, como el género, origen cultural y familiar. En el caso Inglés, también se pone especial atención a la atención de grupos minoritarios incluyendo minorías sexuales, étnicas, religiosas; niños y niñas que hablan inglés como segunda lengua, con necesidades educativas especiales, con condiciones médicas, adoptados o que se encuentran bajo tutela del estado. Otros países como Nueva Zelanda y Australia acentúan la inclusión en términos culturales, donde el foco es el respeto por los valores de las distintas culturas y perfiles de familia fomentando la participación activa de éstas en la educación inicial, especialmente respecto de los grupos migrantes y grupos étnicos. En Latinoamérica, Colombia y Chile consideran la equidad principalmente en términos de reducción de la pobreza y los servicios de primera infancia están focalizados en proveer igualdad de oportunidades a la población más desfavorecida. Brasil, en cambio, busca abandonar esta mirada de focalización prioritaria en sectores vulnerables que presume a la educación inicial como encargada de compensar déficits del hogar. En cambio, releva la perspectiva de derechos donde la educación inicial es un derecho exigible para todos.

- **Gestión y liderazgo:** Esta dimensión está presente en la mayoría los casos estudiados y su relevancia en la definición calidad es consensuada. Se entiende que la buena gestión y el liderazgo favorece el desarrollo de ambientes organizacionales positivos y estables. Australia, Massachusetts, Brasil, Chile (Integra) y Suecia presentan un enfoque de gestión y liderazgo que considera la importancia del entorno y cultura organizacional, promueve las capacidades y desarrollo profesional del personal así como el trabajo colaborativo. En Colombia, Chile (JUNJI) e Irlanda el foco está principalmente en la eficiencia de gestión en términos de organización y administración de recursos a fin de alcanzar los objetivos de los programas educativos.

- **Resultados de aprendizaje:** Esta dimensión refiere a que la calidad de la educación debe considerar los logros de aprendizaje de los niños. Inglaterra es el caso en que se le otorga mayor énfasis, definiendo sus estándares en relación a los aprendizajes de los niños y no a los procesos que se desarrollan en los centros. Así, la calidad de la educación inicial se diferencia de todos los otros casos estudiados ya que se establece en términos de resultados medibles. Massachusetts y Nueva Zelanda también dan importancia al aprendizaje y desarrollo de los niños aunque en menor medida que en el caso inglés.

- **Profesionalización de los educadores.** Esta dimensión está presente en varios de los casos estudiados y representa una tendencia a considerar dentro de la noción de calidad las capacidades del personal. Este eje aparece dentro de los requisitos mínimos para el funcionamiento de la educación parvularia en Ontario, Massachusetts, Irlanda, Chile

(JUNJI), Colombia, Brasil y Australia, que establecen un criterio sobre la idoneidad del personal en sus estándares de calidad. Massachusetts por ejemplo, establece que el personal no solo debe tener las habilidades y conocimientos apropiados, sino también un desarrollo profesional continuo que esté vinculado con las prácticas en el aula. Por otra parte, Irlanda busca que el personal sea comprometido con la institución y tenga instancias regulares de reflexión sobre su práctica pedagógica, aunque esto no se refleja necesariamente en la existencia de estándares definidos sobre formación de los educadores.

- **Juego:** El juego aparece también como un estándar por sí mismo en algunos casos analizados. Si bien en muchos casos las actividades lúdicas se recomiendan como parte de los modelos pedagógicos en este nivel educativo, algunos países han optado por establecerlo como una dimensión separada, relevando la importancia del juego en el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas. Por ejemplo, en Irlanda se establece como estándar la promoción del juego. En esta misma línea, en Canadá-Ontario el juego es considerado uno de los principios orientadores de la calidad de la educación preescolar, lo que hace que tenga una alta importancia para el país.

Tabla 1. Dimensiones de los estándares de calidad*

	Australia	Brasil	Colombia	Chile (JUNJI)	Inglaterra	Irlanda	Israel	Massachusetts	Ontario	Nueva Zelanda	Suecia
Infraestructura, seguridad y espacio	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Prácticas Pedagógicas	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Familia y Comunidad	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Gestión y Liderazgo	x	x	x	x	x	x	--	x	x	--	x
Profesionalización de los educadores	x	x	x	x	x	x	--	x	x	--	x
Inclusión y Equidad	x	x	x	x	--	x	--	x	x	x	x
Vida Saludable	x	--	x	--	--	x	--	x	x	x	--
Resultado de aprendizaje de los niños	--	--	--	x	x	--	--	x	--	x	--
Juego	--	--	--	--	--	x	--	--	x	--	x

* Orden de las dimensiones según la presencia/ausencia en los estándares de los distintos países

Proceso de construcción de los estándares

La elaboración de estándares varía en cada país respecto a las motivaciones, las etapas y los actores involucrados en estos procesos. Sin embargo, es posible distinguir distintas características de este proceso. Así se analizan las lógicas de construcción de los estándares respecto a su posición en un espectro que va desde una modalidad ‘top-down’, más jerárquica y que involucra principalmente expertos y entidades gubernamentales; hacia el modelo ‘bottom-up’ donde diversas comunidades, actores educativos y otras organizaciones sociales participan de manera importante en la construcción de los documentos. Además, se señalan las distintas etapas involucradas en el proceso de elaboración de estándares.

En primer lugar, según la información recolectada, es posible señalar que el tiempo que implica la elaboración de los estándares varía entre los países según las etapas involucradas en la elaboración. En Australia la construcción de estándares se realizó entre 18 a 24 meses, lo que se considera un periodo breve. Así en Nueva Zelanda, este proceso –que implicó el diseño del currículum y no estándares propiamente tal- se finalizó en un periodo de 5 años.

Para la elaboración de los estándares, la mayoría de los países realizó un proceso top-down, pero que incluyó en distintas etapas la consulta a diversos actores de la sociedad. Esto implica principalmente el mandato de la construcción de los estándares por una entidad gubernamental y cuya elaboración está encargada a grupos de expertos que se basan principalmente en investigaciones y evidencia para establecer los estándares. El caso más característico es Massachusetts, donde el Departamento de Educación Inicial y Cuidado (DEEC) construyó el primer documento, y trabajó estrechamente con consultores externos cuyo trabajo estuvo fuertemente basado en evidencia y consistió principalmente en revisar el alineamiento de los criterios e indicadores provisionales del MA QRIS con las regulaciones de licenciamiento del DEEC por un lado, y con instrumentos de observación estandarizados ya existentes por el otro. Sin embargo, este proceso también incluyó una etapa piloto y procesos consultivos con entrevistas y cuestionarios a las comunidades educativas, cuyas opiniones fueron incluidas en la versión final del documento. Australia, Colombia, Nueva Zelanda y Ontario también siguen esta lógica donde un primer documento, elaborado por expertos y funcionarios de gobierno, es sometido a consulta a diversas asociaciones comunitarias, para incorporar sus perspectivas en versiones posteriores del documento. Cabe destacar que en Nueva Zelanda, Ontario y Australia se enfatizó la participación de la población aborigen e indígena en los procesos de consulta sobre los estándares.

Brasil e Irlanda (en la elaboración del currículum Aistear) se destacan por su carácter altamente participativo por parte de la sociedad civil. En Brasil, la elaboración de estándares fue sometida a un amplio debate público en diversas etapas del documento, que incluyó la participación de representantes de organizaciones sociales tanto en la elaboración como en la discusión y revisión de las distintas versiones de los documentos.

En el caso de Chile, el modelo de Integra implicó también una alta y amplia participación de los distintos actores involucrados en la institución, incluyendo a los niños. En el caso de

JUNJI, no se cuenta con información sobre el proceso de elaboración de los estándares del modelo de gestión.

La consulta pública puede implicar más de una etapa, como en el caso de Brasil que incluyó 3 instancias consultivas antes de elaborar el documento final. Asimismo los procesos de consulta son variados. El caso brasileño incluyó consultas con especialistas y seminarios. En Massachusetts y Ontario la recolección de evidencia empírica fue central. En Colombia y Massachusetts se realizó un Piloto para validar los estándares.

Estilos y lógica de los estándares

En este apartado se analizan los elementos más formales de los estándares. Esto involucra tanto el estilo en que se expresan los estándares, su división en términos de áreas, dimensiones e indicadores y la extensión de éstos.

Se pueden apreciar dos estilos en la expresión de los estándares que responden principalmente al propósito que persigue su aplicación en los sistemas de educación inicial. Por una parte, los estándares se expresan en términos indicativos, esto es, en forma de frases descriptivas de los criterios a considerar para cada estándar. Esto ya que la mayoría de los países busca verificar la aplicación y el cumplimiento de éstos criterios en las instituciones educativas. Sólo en el caso de Brasil y Nueva Zelanda se expresan en forma de preguntas, a fin de enfatizar la reflexión activa de cada comunidad escolar respecto a la aplicación de los criterios en cada comunidad. Más allá de esto, algunos países enmarcan los estándares en principios orientadores amplios de los que se desprenden dimensiones/áreas y luego indicadores.

Respecto a la extensión de los estándares, esta varía también según los objetivos que busca la política de aseguramiento de la calidad en cada país. Sin embargo, al examinar los estándares, es posible destacar una tendencia hacia la reducción del número de indicadores, como ocurrió en Inglaterra y Australia a fin de facilitar la aplicabilidad en los centros educativos.

Los países que cuentan con un mayor número de indicadores son Irlanda (Siolta) que incluye 12 principios de calidad, 16 estándares y 75 componentes. Luego el caso de JUNJI en Chile, cuyo modelo de gestión de la calidad involucra 6 áreas o estándares, 19 dimensiones y 71 indicadores o elementos de gestión. Ontario y Suecia incluyen solo 6 principios orientadores o áreas curriculares respectivamente.

La siguiente tabla resume la organización y extensión de los estándares de calidad para cada caso.

Tabla Nº 3

País	Principios/ Dimensiones	Estándares/criterios	Indicadores
Australia	7	18	59
Brasil	5	16	26
Colombia		6	59
Chile-JUNJI	6	19	71
Chile-Integra	4	--	--
Inglaterra	4	17*objetivos de aprendizaje, de las cuales 3 son prioritarias	
Irlanda (Siolta)	12	16	75
Israel	--	--	--
Massachusetts		5	
Nueva Zelanda	3	5 principios curriculares	18 metas
Ontario	6		
Suecia	6 (áreas curriculares)		

3. Modelo de aseguramiento de la calidad

En este apartado se comparan los sistemas de aseguramiento de la calidad (SAC) de la educación inicial en los distintos países estudiados. En primer lugar se discuten los enfoques que subyacen a los modelos adoptados en los distintos casos. Luego, se analizan los componentes que comparten y que distinguen a los distintos países.

Visión Global del Sistema de Aseguramiento de la Calidad. En los países analizados, la instalación de los sistemas de aseguramiento de la calidad (SAC) en educación inicial responde en su mayoría a la creciente importancia de este nivel educativo para el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas. Así también se evidencia la necesidad de elaborar regulaciones que sean específicas para las particularidades de la educación inicial y no sólo la adaptación de los criterios utilizados en la educación primaria. En esta línea se constata que en la mayoría de los países los SAC en educación inicial difieren de los modelos de aseguramiento de la calidad de los otros niveles de enseñanza. El SAC en educación inicial en el caso de Inglaterra es el que más se acerca a los modelos de aseguramiento de la calidad en educación primaria, pues está concebido para asegurar las competencias de aprendizaje mínimas para la educación escolar.

Así también, en la mayoría de los casos (con la excepción de Brasil, Irlanda y Massachusetts) los SAC son de carácter obligatorio, a lo menos para la oferta de centros educativos.

En términos de los modelos SAC, es posible identificar enfoques distintos, según sus propósitos y componentes. En particular, siguiendo las distinciones respecto al concepto de responsabilización de Falabella & Opazo (2014), se identifican tres enfoques de responsabilización.

Por una parte, algunos países se acercan a modelos de responsabilización con altas consecuencias, que evalúan la calidad del centro a través de pruebas estandarizadas y busca otorgar una doble rendición de cuentas. Por una parte, se realiza accountability de mercado, informando a los padres para facilitar la elección del servicio de acuerdo a su calidad; y por otro lado se rinde cuentas al Estado sobre la eficiencia en el gasto de recursos. Ejemplos de este modelo son los casos de Australia, Inglaterra, Massachussets y Ontario, donde se hace especial énfasis en asegurar tanto al público como al gobierno del cumplimiento de los estándares de calidad. En estos países el ordenamiento de los centros educativos es central y busca incentivar la competencia entre los servicios de educación parvularia. Aunque con menor claridad, Irlanda y Nueva Zelanda también adscribirían a este enfoque.

En contraste con este enfoque, otros casos adhieren a un modelo de responsabilización profesional, enfocándose principalmente en el desarrollo sostenible de las capacidades de los profesionales dentro del establecimiento. Suecia es un ejemplo de estos sistemas donde existen altos requisitos para la formación de los profesionales, existe alta confianza en las capacidades de los servicios de educación parvularia entregando alta autonomía local. En este caso son los municipios y los establecimientos educativos los responsables de establecer las propias estrategias de aseguramiento de la calidad en articulación con las regulaciones nacionales. En Latinoamérica, Brasil también sigue este modelo buscando mejorar la calidad de los servicios a través del desarrollo de las capacidades internas de cada centro. Se pone especial énfasis en evitar cualquier tipo de competencia o comparación entre los centros de educación parvularia y busca mejorar las condiciones laborales de los profesionales como parte de sus estándares de calidad.

En tercer término, el modelo de responsabilización estatal donde es posible señalar el sistema SACPI de Colombia, principalmente ya que se construye en el marco de una política de Estado que tiene como propósito de asegurar este nivel educativo y la adecuada implementación de los estándares. Sin embargo, dada su reciente implementación, aún la cobertura se restringe a la oferta oficial que forma parte de esta política y no existe información sobre las consecuencias de los resultados de los distintos componentes.

En el caso de Chile, el sistema de gestión de la calidad que realiza JUNJI se acerca más a un modelo de altas consecuencias, con una autoevaluación a través de instrumentos estandarizados y la asociación con el bono por desempeño. Por otra parte, el sistema instalado en los jardines de la Fundación Integra se orienta hacia un enfoque de responsabilización profesional, donde cada centro es responsable del mejoramiento continuo del servicio.

Componentes de los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad. En esta sección se analiza de qué manera se han constituido los distintos sistemas de aseguramiento de la calidad estudiados en términos de sus distintos componentes y los énfasis puestos en cada uno.

- **Autoevaluación:** En la mayoría de los sistemas de aseguramiento de la calidad está presente el componente de autoevaluación. La excepción es Ontario, donde si bien no se explicita un apartado sobre el proceso de autoevaluación, está se encuentra implícita en la aplicación del instrumento y el análisis sus resultados. Ahora bien, la ponderación e importancia de este elemento en el SAC varía en los distintos países. En algunos sistemas, como Brasil y Suecia, la autoevaluación es central y se entiende como la manera de generar capacidades de reflexión y observación en la propia comunidad educativa, enfatizando el componente proceso participativo y flexible de este proceso. En Brasil por ejemplo, se promueve la participación de toda la comunidad educativa en este proceso, incluyendo a los niños, padres e incluso vecinos de los centros educativos. En Nueva Zelanda en cambio, la participación se enfoca principalmente a los equipos de los centros. En cambio, en otros países, la autoevaluación está diseñada no como un fin en sí mismo, sino para servir a la evaluación externa en tanto diagnóstico. En estos casos la autoevaluación busca entregar información más objetiva respecto a lo que ocurre en el servicio de educación inicial. Australia, Colombia, Inglaterra, Irlanda, Massachusetts y Ontario son ejemplos de este enfoque. En el caso de Inglaterra la autoevaluación es de carácter voluntario y en Irlanda sólo el sistema *Siolta QAP* incluye este componente. En Chile, tanto JUNJI como Integra se basan fuertemente en la capacidad de autoevaluación de las comunidades educativas. Sin embargo en Integra este proceso es más flexible y adaptado a los programas educativos de cada centro. En JUNJI la autoevaluación implica principalmente la evaluación de elementos de gestión descritos en una guía.

- **Evaluación externa:** La evaluación externa también está presente de distintos modos en los casos analizados. En algunos países, esta puede ser realizada por agencias independientes, como en Australia, Inglaterra, Irlanda y Ontario. La recurrencia de estas supervisiones varía visitas anuales como en el caso de Ontario o Irlanda donde se realizan cada 18 meses, y periodos más largos entre 3 y 4 años según los resultados de las supervisiones anteriores, como en Australia e Inglaterra. JUNJI, en Chile, adhiere a este modelo, donde la evaluación externa se realiza por un organismo independiente que valida los resultados de la autoevaluación. En otros casos, la evaluación externa es realizada por instituciones estatales ya sea central o local (provincial o municipal). Colombia, Massachusetts, Nueva Zelanda, Suecia y el sistema de la Fundación Integra en Chile, son ejemplos de este modelo, donde los supervisores realizan varias visitas en el año y los supervisores establecen una relación y acompañan a los equipos profesionales. En Brasil la evaluación realizada incluye solamente a la comunidad educativa, y no existe una evaluación externa, constituyendo una excepción dentro de los casos analizados.

- **Planes de mejora:** La mayoría de los países analizados incorpora planes de mejoramiento en sus modelos de aseguramiento de la calidad (salvo Inglaterra y Nueva Zelanda). Algunos países tienen un enfoque que sirven a los propósitos del propio centro y es considerado como un proceso permanente de revisión y reflexión de sus prácticas. Considerando la calidad como una característica pertinente y atingente a las particularidades de a cada centro, Brasil es el principal exponente de este enfoque de mejoramiento continuo. Suecia e Integra en el caso de Chile también enfatizan esta

perspectiva en este aspecto. Esto da cuenta de alta confianza en las capacidades de los equipos de los servicios en primera infancia. En otros casos, los planes de mejora son definidos de manera más prescriptiva, como resultado de la aplicación de instrumentos estandarizados que sirven para la autoevaluación y que identifican los criterios o estándares que no se han cumplido a cabalidad. Este es el caso de Ontario, Massachusetts e Irlanda. Finalmente, en Colombia el plan de mejora es más híbrido ya que resulta de una triangulación entre el proceso de autoevaluación y los resultados de la evaluación externa.

- **Instrumento de evaluación:** Los instrumentos utilizados en los distintos países difieren respecto a su estructuración. La tendencia es a privilegiar estrategias basadas en la observación y discusión de los supervisores con los equipos educativos respecto al cumplimiento de los estándares. Para esto se utilizan pautas estructuradas que miden los indicadores que se especifican para los estándares. Australia, Brasil, Colombia e Inglaterra se apoyan en este tipo de instrumentos. Massachusetts es el único caso que usa escalas de medición de ambientes como el ECERS, ITERS o FCCRS para evaluar la calidad, aspecto que Australia cambió hace algunos años, promoviendo la observación como forma de medición. Finalmente, es importante destacar que algunos países incluyen instrumentos para incluir la evaluación de los padres como en Australia, Chile y Suecia.

- **Difusión de los resultados evaluativos:** En general, existe una tendencia a hacer públicos los resultados del proceso de aseguramiento de la calidad a toda la comunidad educativa. Ahora bien, el propósito de estas comunicaciones varía según los enfoques mencionados en el apartado anterior. Así por ejemplo, Australia, Inglaterra, Massachusetts y Ontario publican sus resultados con el propósito de informar a los padres sobre la calidad del servicio, respondiendo así a la lógica de responsabilización con altas consecuencias. Por el contrario, en Brasil si bien también se hacen públicos los resultados de la autoevaluación entre la comunidad, se enfatiza su uso para una mejora continua del centro y no para generar competencia entre las instituciones. Esto también ocurre en Colombia, Chile, Irlanda, Nueva Zelanda y Suecia.

- **Ordenamiento y consecuencias de los resultados evaluativos:** Respecto a los resultados arrojados por los modelos de aseguramiento de la calidad, la mayoría de los sistemas involucra un proceso de calificación y ordenamiento de los centros. En un modelo basado en rendición de cuentas al mercado, como en Australia, Inglaterra, Massachusetts, Nueva Zelanda y Ontario, esta categorización implicaría altas consecuencias ya que busca facilitar la elección de centros por parte de las familias, lo que afectaría su matrícula. Brasil, Colombia, Irlanda y Suecia no contemplan la ordenación o ranking de los establecimientos. En el caso de Chile, Integra tampoco incluye un sistema de ordenamiento de sus establecimientos, sin embargo JUNJI define niveles de calidad.

En relación a las consecuencias de los SAC, en Australia, Inglaterra, Massachusetts, Nueva Zelanda y Suecia, si los centros han sido mal evaluados las supervisiones externas se realizan con mayor frecuencia. El cierre de establecimientos es una de las más altas consecuencias que conlleva un SAC. Esta es una sanción que sólo existe en el caso de las inspecciones

regulatoria en Irlanda, y aún así se aplica escasamente. En Nueva Zelanda, la reiterada evaluación negativa implica la re-evaluación de la licencia para operar y en Inglaterra la pérdida del registro.

En Ontario en cambio la mala evaluación implicaría el retiro de la subvención. Es interesante mencionar que tanto en Ontario como en el caso de JUNJI en Chile, existen incentivos al desempeño sobresaliente. En Chile consiste en un bono monetario –que actualmente se encuentra en revisión- y en Canadá implica el apoyo no monetario a los establecimientos. En contraste, Brasil se destaca como un modelo de mejora continua, altamente flexible, participativo y contingente, en éste los resultados de los distintos procesos no están gatillados por incentivos o sanciones.

- **Asesoría y acompañamiento:** Los distintos países difieren en el tipo de asesoría y apoyo a los servicios de educación parvularia. Estas pueden consistir en la contratación de servicios privados por parte de las autoridades locales o los establecimientos, como en el caso Inglés. En otros casos, el acompañamiento es provisto por la institucionalidad estatal, ya sea central o territorial, como ocurre en Colombia, Ontario y Suecia. En Brasil si bien es el municipio el principal responsable por el apoyo a los centros educativos, este proceso se entiende como independiente del SAC. En Suecia existe una agencia nacional destinada a apoyar a los centros preescolares en su desarrollo. Finalmente, en Australia no cuenta con una institución a cargo del acompañamiento y este proceso no queda claramente estipulado en los documentos oficiales.

Tabla 3: Sistemas de aseguramiento de la calidad y principales componentes

Componente	Enfoque	Países
Estándares de Calidad	Estándares de calidad, indicativos de la práctica	Australia, Brasil, Colombia, Chile-JUNJI, Massachusetts; Inglaterra e Irlanda [Inspecciones educativas]
	Principios orientadores, que emanan del currículum o filosofía educativa, énfasis en los sentidos éticos y pedagógicos	Nueva Zelanda, Chile-Integra, Israel [Siolta QAP] , Canadá-Ontario y Suecia
Autoevaluación	Proceso al servicio de la evaluación externa, preponderancia en la “veracidad” y “triangulación”	Australia, Colombia, Inglaterra, Irlanda [inspecciones regulatiros TUSLA e Inspecciones educativas], Massachusetts , Nueva Zelanda y Ontario
	Foco en la reflexión de equipo e insumo para la mejora interna	Brasil, Chile JUNJI e Integra, Irlanda [SIOLTA QAP] y Suecia
Evaluación externa	Inspección externa con periodicidad espaciada. Ente evaluador institución Estatal o privada. Separación	Australia, Chile, Inglaterra, Irlanda,

	entre evaluador y sistema de supervisión y acompañamiento	Massachusetts, Nueva Zelanda y Ontario
	Institución del Estado nacional o local que supervisa, evalúa y asesora a los equipos educativos. Supervisión territorial frecuente (2-3 veces al año)	Colombia, Ontario, Suecia, Israel [aunque no hay información sobre como opera]
	No existe evaluación externa	Brasil
Instrumento de evaluación	Instrumentos estandarizados que evalúan el nivel de desarrollo-aprendizaje de los niños	Inglaterra, Massachusetts, Nueva Zelanda
	Instrumentos estandarizados que evalúan la calidad del centro educativo	Chile, Irlanda, Israel, Massachusetts, Ontario
	Pautas estructuradas de observación y/o de entrevista de acuerdo a los estándares de calidad	Australia, Brasil, Colombia, Inglaterra
	Pautas e informes elaborados por el propio centro	Australia, Brasil, Colombia, Nueva Zelanda, Suecia
	Encuesta a padres/madres	Australia, Chile-Integra, Ontario, Suecia
Plan de mejoramiento	Todos los establecimientos deben realizarlo de acuerdo a un formato predefinido	Australia, Brasil, Colombia, Chile, Irlanda [Siolta QAP, Inspecciones educativas], Massachusetts, Suecia
	No se incorpora como requisito	Brasil, Inglaterra, Irlanda [Inspecciones TUSLA], Nueva Zelanda
Difusión de resultados	Información difundida al público	Australia, Colombia, Inglaterra, Nueva Zelanda, Ontario, Suecia
	Información de uso interno para la comunidad educativa	Suecia, Brasil, Colombia, Chile, Israel, Massachusetts
Consecuencias	Clasificación o puntaje respecto a la calidad del centro que pueda afectar elección parental	Australia, Inglaterra, Chile [aunque no afecta elección parental] Suecia, Massachusetts [una vez que se comiencen a difundir los resultados], Ontario.
	Aumento de la frecuencia de evaluación y monitoreo externo por resultados deficientes y obligatoriedad de recibir asesoría externa	Australia, Colombia, Inglaterra, Nueva Zelanda y Suecia
	Cierre de establecimientos por evaluación negativa	Irlanda
	Resultados no están ligados a consecuencias externas	Brasil
Asesoría y acompañamiento	Contratación de entidades privadas que otorgan asesoría	Inglaterra
	Asesoría y acompañamiento continuo dada por ente territorial	Colombia, Chile, Massachusetts, Ontario, Suecia

No hay un diseño respecto al sistema de acompañamiento	Australia, Brasil, Irlanda, Nueva Zelanda

IV. RECOMENDACIONES

A partir del análisis de los casos internacionales y del levantamiento local de información surgen recomendaciones para el diseño e implementación del sistema de aseguramiento de la calidad en la educación parvularia chilena y los respectivos estándares de calidad.

1. Recomendaciones en la definición del concepto y estándares de calidad

Realizar un diálogo nacional para la construcción participativa de la concepción de calidad en educación inicial. Esto se considera central para la validación de los estándares y consecuentemente el sistema de aseguramiento por los diferentes actores del sistema educativo y para desarrollar un sistema que esté de acuerdo a la cultura del país y a las expectativas sobre cómo debiese ser la educación parvularia de calidad.

De los países estudiados, Brasil, EEUU-Massachusetts y Colombia contaron con un proceso participativo en el diseño del sistema de aseguramiento de la calidad y de los estándares o criterios que la componen. En Canadá por otro lado, si bien el SAC fue diseñado por los servicios de infancia del municipio en conjunto con centros de investigación y universidades, se realizaron procesos de validación de los instrumentos con las comunidades educativas. El modelo de Suecia también se destaca por ser altamente participativo y responsivo a las necesidades locales.

Un proceso participativo requiere que diferentes actores (educadores, niños, padres, técnicos, políticos, y la ciudadanía en general) dialoguen y debatan sobre una definición de calidad, avanzando hacia la construcción de consensos nacionales. Los mecanismos de levantamiento de la información pueden ser diversos, entrevistas individuales y grupales, encuestas, recepción de opiniones vía paginas web, dibujos de los niños, entre otros. Es importante notar que, en general, en los casos estudiados esta etapa duró al menos un año.

Este estudio podría servir también como insumo para el proceso de construcción de la definición de calidad. Además, aparece como un importante insumo el trabajo realizado por la Fundación Integra en que se realizaron mesas de conversación con funcionarios, familias y niños y niñas en torno a la definición de educación parvularia de calidad, también se recopilaron dibujos de niños al respecto.

1.2. Incorporar principios éticos-filosóficos en la noción de calidad. Aparece como crítico que la definición de calidad resalte los aspectos que como sociedad se definan como fundamentales. La definición de calidad exige una reflexión no solo técnica, sino que ética y filosófica sobre el horizonte de sociedad y persona que se desea formar. Estos principios hacen que los estándares de los diferentes países no sean iguales y que tengan sentido para cada realidad en particular. La definición de principios para el caso de Chile requiere el debate público anteriormente mencionado. A su vez, estos principios deben estar alineados

con las Bases Curriculares, con el fin de asegurar coherencia entre los distintos componentes del sistema.

Dentro de los países estudiados se observaron diferentes énfasis. Países como Brasil, Irlanda, Suecia y Nueva Zelanda han optado por poner claros sellos en el enfoque de calidad, poniendo al centro aspectos como el niño/a como sujeto de derecho, la inclusión y diversidad, la igualdad de género, entre otros. Otros países, como Inglaterra y Estados Unidos ven como crítico el tema de los resultados académicos lo que se ve reflejado también en sus estándares. En el caso chileno, las Bases curriculares son un importante referente respecto a los principios pedagógicos que debieran reflejarse en los futuros estándares, dándole relevancia a la formación integral del niño y el vínculo del establecimiento con la familia y comunidad local.

1.3. Establecer estándares de calidad holísticos y enriquecidos. Esto es fundamental considerando el período de desarrollo de los niños y las niñas y la necesidad de comprender su proceso de desarrollo y aprendizaje desde una perspectiva multidimensional, considerando tanto los componentes estructurales como de proceso. En esta misma línea aparece como fundamental el poner especial énfasis en la importancia del bienestar del niño/a, sus posibilidades de juego y la calidad de las interacciones pedagógicas.

En la definición de los estándares nacionales se requiere englobar la integralidad y relevancia del trabajo pedagógico. El análisis conjunto de los estándares de calidad de los distintos países, evidencia que, aunque habían sellos particulares, había a la vez cierta tendencia que marcaban dimensiones similares. En base a esta revisión global, se recomienda tener en consideración las siguientes dimensiones:

- *Juego e Interacciones pedagógicas:* La educadora y los distintos agentes educativos aseguran que las interacciones entre adultos y párvulos constituyan un escenario favorable para el bienestar y formación integral de los niños/as, el logro de los propósitos que plantean las Bases Curriculares y aquellos sentidos que de manera particular cada comunidad educativa se ha propuesto imprimir a su proyecto educativo. Las posibilidades de juego son un eje central de la experiencia de aprendizaje, donde el cuidado, la socialización y el aprendizaje están balanceados. Asimismo, las interacciones verbales constituyen un ámbito fundacional de esta dimensión, en que los agentes educativos promueven oportunidades de aprendizaje e invitan a los niños a la exploración, reflexión, problematización de la realidad y generación de interacciones entre niños.

- *Bienestar, seguridad y vida saludable:* El funcionamiento del centro educativo resguarda el cuidado y la seguridad de los niños, en que ellos se sienten protegidos y estimulados a explorar, interactuar y expresarse en el ambiente educativo. Existe un clima socioemocional que favorece los aprendizajes y el desarrollo pleno de los niños, su autoestima, la convivencia positiva y el respeto mutuo de acuerdo a normas establecidas de bien común. Se promueve además la vida saludable, como el cuidado del cuerpo, la actividad física y el cuidado del medio ambiente.

- *Ambiente educativo*: El ambiente educativo y su infraestructura, la organización del espacio y los materiales didácticos ofrecen ricas y variadas oportunidades para favorecer el juego, la exploración y experiencias de aprendizaje referidos a los distintos ámbitos de las Bases Curriculares.
- *Vínculo con la familia y comunidad*: Refiere a la mutua consideración, coordinación y cooperación entre los agentes educativos, la familia y otros miembros de la comunidad. Existen espacios de participación, unidos a la reflexión y diálogo permanente que se desarrolle. Los programas educativos son pertinentes a las características culturales y sensibles a las características de las familias.
- *Ciudadanía, derechos de los niños e inclusión*⁶³: El cuidado y educación de los niños y niñas es entendido como la misión fundamental del centro, y son escuchados y respetados como sujetos de derechos. Las experiencias educativas ofrecidas consideran la participación, formación ciudadana y la expresión de opiniones de los niños sobre hechos relevantes de su vida personal y social. Existen políticas del establecimiento que favorecen la equidad, la inclusión y la igualdad de género, y no se observan prácticas de discriminación o estereotipación.
- *Profesionalización y liderazgo*⁶⁴: Involucra el trabajo reflexivo y colectivo entre profesionales, respecto al diseño y evaluación del trabajo pedagógico, en base al análisis de datos recopilados y la revisión de la propia práctica, teniendo además en cuenta los referentes teóricos, principios curriculares y proyecto educativo. El trabajo del centro educativo abarca además el liderazgo y la conducción del proyecto educativo, la organización del equipo profesional y el resguardo de condiciones favorables para su desarrollo, junto a la gestión de recursos, en función a los objetivos institucionales.

1.4. Establecer estándares que promuevan el juego como motor del aprendizaje. Es esencial que los estándares de calidad en la educación inicial reflejen las necesidades y características de este nivel. Por ello, resulta primordial relevar el juego como fuente de aprendizaje y bienestar en esta etapa de vida, de acuerdo a los intereses y ritmos de los niñas y niños. Países, como Inglaterra e Irlanda, han enfatizado la idea que los niños aprenden a través del juego y que ello enriquece el desarrollo psicomotor, emocional y del pensamiento.

Se recomienda, además, establecer estándares respecto a las condiciones de calidad de los centros educativos y respecto a las experiencias que ofrezcan (“oportunidades de aprendizajes”). Es crucial, en este sentido, que los estándares de calidad no definan

⁶³ La equidad e inclusión aparece con especial énfasis en algunos países, como Australia, Brasil, Nueva Zelanda, Suecia.

⁶⁴ Importante notar que la planificación y evaluación no aparece usualmente como un fin en sí mismo, sino que enmarcado en la dimensión de trabajo profesional. En algunos casos la dimensión “liderazgo y gestión educativa” está separada del trabajo pedagógico.

resultados de aprendizajes. Esto dado que durante los primeros años de vida hay una esperada heterogeneidad en los ritmos de desarrollo de los niños.

Algunos países, por ejemplo Brasil y Suecia, han definido en sus principios a la educación inicial como “un valor en sí mismo”, diferenciado de la educación escolar. Asimismo de forma explícita se han preocupado que no se establezcan estándares específicos respecto a experiencias educativas que pudiesen adelantar la enseñanza de la lecto-escritura o razonamiento lógico matemático. Por el contrario, en el caso de Inglaterra, se intenciona la preparación de los niños para un desempeño exitoso posterior en la educación primaria, particularmente referido a competencias cognitivas, y es el único caso que incorpora una evaluación de los aprendizajes de los niños. Este enfoque ha conllevado significativos debates y críticas dentro del país.

1.5. Establecer estándares claros, sencillos y que proyecten “horizontes de calidad”.

Los estándares y sus indicadores respectivos deberán ser claros, significativos y pocos, con el fin de prevenir un exceso de carga burocrática en el proceso de supervisión y evaluación. En la mayoría de los casos se proponen entre 4 a 6 estándares o dimensiones, que luego se subdividen en 2 a 3 sub-estándares y/o indicadores.

Inglaterra y Australia, por ejemplo, han modificado sus modelos de aseguramiento de la calidad disminuyendo considerablemente la cantidad de estándares de aprendizaje que deben ser monitoreados y evaluados, ya que representaban una sobrecarga administrativa para el personal de los establecimientos y hacía muy largo e ineficiente el proceso. En el caso de la Junji el alto número de indicadores evaluativos ha sido uno de los aspectos criticados.

Es especialmente relevante que los estándares transmitan “horizontes de calidad” respecto a la educación que esperamos como sociedad y el cuidado y respeto que merecen los niños/as. A su vez, los estándares deberán ofrecer orientaciones que indiquen de modo genérico cómo ser practicados y observados en los establecimientos, respetando la flexibilidad de los distintos contextos locales y proyectos educativos.

2. Recomendaciones en el diseño del “Sistema de Aseguramiento de la Calidad Educativa”

2.1. Diseñar un sistema unificado para todos los programas con niños de 0-6 años. El sistema de aseguramiento de la calidad de educación inicial y la definición de estándares debiera abarcar los programas que atienden niños y niñas de 0 a 6 años, incluyendo de esta manera tanto a los niveles que se ofrecen en jardines infantiles como en el sistema escolar. De la misma manera se considera clave incluir en este sistema tanto a los programas con financiamiento público, como los con financiamiento privado, considerando que el proyecto de autorización de jardines no conlleva un seguimiento de la calidad de los programas. Además, se sugiere avanzar en asegurar las condiciones de calidad en aquellos programas de cuidados de párvulos no formales. Esta recomendación resulta fundamental como modo de asegurar una calidad equitativa entre las distintas ofertas del sistema educativo.

2.2. Tener evaluadores externos con alta preparación en educación parvularia. Se recomienda que las personas que cumplan el rol de evaluar los programas sean especialistas en educación, con experiencia en aula. En Australia el evaluador cumple a la vez el rol de asesor de los centros. Asimismo en Massachusetts se le da una gran importancia a los especialistas a cargo de las visitas a los programas. En ambos casos el objetivo es que los evaluadores externos puedan ser un real apoyo para los procesos de mejora de los establecimientos.

Es central, por ende, contar con una masa crítica suficiente de evaluadores o potenciales evaluadores con dichas características, capaces de abarcar la gran cantidad de centros educativos que se incluirían en el sistema de aseguramiento de calidad. Esto es de especial relevancia para su validación de parte de los equipos evaluados, considerando que además en el sistema escolar chileno, históricamente, los supervisores desde el Ministerio han sido personas no especialistas en educación inicial.

2.3. Impulsar procesos de evaluación y mejoramiento participativos. Se sugiere incluir en los procesos de evaluación a los diferentes profesionales y administrativos que trabajen en el programa, así como las familias y los niños. Se considera relevante concebir el proceso de evaluación como una instancia de la comunidad educativa por lo que se debiese recoger la percepción de los diferentes actores y hacerlos partícipes en los procesos de mejoramiento. Por ejemplo, en el caso de Suecia se realiza una encuesta a los padres y en el caso de Brasil se realizan evaluaciones participativas con las familias de modo presencial. En Nueva Zelanda es el centro quien decide qué otros actores de la comunidad participarán de la evaluación, posibilitando la incorporación de las familias, niños, comunidades maorís o del pacífico entre otros.

2.4. Desarrollar un sistema de acompañamiento y retroalimentación permanente. El sistema de aseguramiento de la calidad debe tener como eje central el proceso de acompañamiento y retroalimentación a los programas. Suecia resulta ser un referente importante al respecto ya que tiene una institución dedicada a evaluar y a la vez

retroalimentar de forma periódica a los centros educativos, sumado a un plan de capacitación permanente. En otros casos, como Colombia, se ha puesto énfasis en la formación y profesionalización de las agentes educativas en sala.

Ontario es otro caso donde se destaca el acompañamiento a los establecimientos de educación inicial. Un asesor distrital acompaña y realiza mentorías de manera permanente en el proceso de diseño e implementación de mejoras a fin de lograr sus objetivos a corto y largo plazo. Australia y Massachusetts también ponen gran énfasis en el proceso de acompañamiento para la mejora de las instituciones educativas, donde el evaluador actúa también como asesor en el diseño e implementación de los procesos de mejora. En el caso de Chile, en ambas instituciones -JUNJI e INTEGRA- existe un sistema de supervisión y asesoría constante, sumado a las capacitaciones que ofrecen las mismas instituciones.

En consecuencia, si el objetivo del sistema es poder garantizar la calidad de los programas, aparece como crítico el que el mismo sistema entregue instancias de acompañamiento y retroalimentación que permitan a los programas ir mejorando sus áreas más débiles y fortaleciendo las que están más fuertes. Aparece como inviable pensar en mejorar la calidad sin los recursos humanos que apoyen este proceso.

2.5 Aplicar instrumentos de evaluación relevantes y sencillos. Desarrollar instrumentos evaluativos que recojan información cualitativa y cuantitativa, de sencilla aplicación que no se limiten a la constancia de presencia o ausencia de indicadores, sino que permitan una valoración de éstos. Se sugiere desarrollar instrumentos sucintos y que sus resultados permitan dar luces de las áreas a mejorar. Un caso interesante es Ontario y la aplicación del Instrumento ELCAQI. Éste es un instrumento sencillo y cuya aplicación no demora más de 2 horas, sin interrupción de las actividades en las aulas. Además, cuenta con instrumentos diseñados especialmente para cada nivel educativo y modalidades de enseñanza.

3. Condiciones para la calidad: Articulación con otras políticas públicas

Para la consolidación de un sistema de mejoramiento de la calidad es fundamental contar con estándares mínimos comunes para todos los establecimientos. No es posible asegurar la calidad de un sistema educativo diseñando solamente un sistema de evaluación y fiscalización. Se requiere, a su vez, mejorar las condiciones de trabajo educativo de las agentes en sala y establecer regulaciones más exigentes.

Para ello, aparece en el estudio como central, mejorar las trayectorias formativas de las Educadoras de Párvulos, aumentar los requisitos de entrada a la carrera, mejorar las condiciones de trabajo y sus remuneraciones, y las posibilidades de formación continua. Varios países estudiado han avanzado de modo paralelo en este sentido. Por ejemplo, en el caso australiano, los requisitos de calificación del personal se han vuelto más exigentes, así también los de ratio entre educadores y niños. Nueva Zelanda también reconoce el perfeccionamiento docente como un aspecto central en el modelo de calidad. La Ley de

Carrera Docente, en este sentido, es un avance, pero los plazos establecidos, no van de la mano de la urgencia en el área.

Anexo. Tabla Comparativa

Dimensiones / Países	Concepto de calidad de la educación	Estándares de oportunidades de aprendizaje	Sistemas de aseguramiento de la calidad	Debates y lecciones aprendidas
Australia	No existe una definición de Calidad	Los estándares están compuestos por 7 dimensiones. Cada una de ellas involucra sub-estándares e indicadores. Estos estándares son los que la Autoridad Regulatoria evalúa y en base a ello clasifica a los servicios de Educación Inicial según su calidad. Las áreas de calidad son (i) Programa educacional y práctica; (ii) Salud de los/as niños/as y seguridad; (iii) Ambiente físico; (iv) Acerca del Personal; (v) Relaciones con los/as niños/as; (vi) Alianzas colaborativas con las familias y las comunidades y; (vii) Liderazgo y gestión del servicio.	El Marco Nacional para la Calidad es el resultado de un acuerdo entre todos los gobiernos estatales de trabajar juntos para proveer una mejor educación y servicios de cuidado para la primera infancia. El objetivo del modelo es mejorar la calidad de la Educación Inicial y los Servicios de Cuidado en toda la nación, a través del mejoramiento continuo y sostenible en el tiempo. Para la implementación de esta reforma se propusieron los siguientes instrumentos de regulación (ACECQA, 2013): i) Un marco legislativo nacional; ii) "Regulaciones Nacionales"; iii) una nueva Institucionalidad nacional llamada -The Australian Children's Education and Care Quality Authority- (ACECQA). La evaluación cuenta con una auto-evaluación y plan de mejoramiento, que sirve como base para la evaluación experta y para que los servicios planifiquen las mejoras que deben realizar en cada una de las áreas de la calidad. De este modo, los componentes del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación inicial son la autoevaluación, el plan de mejora, una evaluación externa. La evaluación externa, es una evaluación cualitativa de carácter colaborativa y con oportunidades para la discusión respecto a cómo se están logrando los objetivos de los estándares nacionales. Para la evaluación se utilizan las siguientes técnicas de recolección: "observar", "discutir" y "revisión". A través de esta información recogida, el supervisor que visita el centro educativo debe calificar cada estándar, sub-estándares e indicadores de acuerdo a si están "por sobre de los estándares (exceeding National Quality Standard), "cumpliendo con los estándares (meeting National Quality Standard) o si están "camino hacia el cumplimiento del estándar" (Walking Towards National Quality").	Fortalezas: • Currículum Nacional que considera a los Servicios de Cuidado (antes considerados como solo lugares de cuidado y no de aprendizaje). • Aumento de los requerimientos de calificación del personal y ratio educador-niño/ más exigentes. • Valoración de la "idea" de un Marco Nacional Unificado que vele por la calidad. • PreK Universal y gratis. Puntos Críticos: • Excesiva carga burocrática para los servicios para la evaluación. • Complejidad del sistema y de los distintos requerimientos (evaluación; requerimientos operacionales mínimos; regulaciones nacionales; ley nacional) • Inconsistencias en la aplicación de evaluación de los estándares por parte de los asesores/inspectores • Poca orientación para mejorar la evaluación y calidad del servicio. Tensión entre estándares de calidad y provisión del servicio por parte de los proveedores privados (especialmente aquellos con fines de lucro).
Dimensiones / Países	Concepto de calidad de la educación	Estándares de oportunidades de aprendizaje	Sistemas de aseguramiento de la calidad	Debates y Lecciones Aprendidas

Brasil	Brasil ha decidido no establecer un concepto explícito, unívoco y definitivo de calidad. Los instrumentos políticos reconocen su complejidad y la posibilidad de delimitarlo desde diferentes perspectivas. Se presenta como un proceso interno, contextualizado y dinámico, enraizado y construido en la comunidad en que se desarrolla.	Brasil cuenta con estándares para la Educación Infantil. Estos se definen como referentes de calidad, expresados en amplios y genéricos puntos de partida o de llegada. Se proponen 16 estándares agrupados en torno a cinco dimensiones: Propuesta pedagógica, Gestión, Profesores y profesionales, Interacciones de los docentes, Administrativos y otros profesionales, Infraestructura.	El sistema de aseguramiento de la calidad consiste en un ciclo de mejora continua (voluntario), que se sustenta y busca generar capacidades internas en las instituciones. Se compone de cuatro fases: autoevaluación, plan de mejora, difusión de resultados a la comunidad y seguimiento y monitoreo. Se sugiere repetir el proceso cada uno o dos años. Brasil no cuenta con evaluación externa al interior del modelo, ni con consecuencias asociadas a resultados.	El modelo brasileño se fundamenta en la noción de los niños y niñas como sujetos de derecho, lo que conlleva la garantía de cuidado y educación de calidad para todos. Además, rescata la identidad y particularidades de esta fase de la vida, diseñando un ciclo de mejora continua con énfasis en la calidad de la oferta, no contemplando como insumo los resultados de aprendizaje de los niños y niñas, evitando las comparaciones y las presiones por conseguir determinados resultados, priorizando por la contextualización del curriculum y el atendimento de las necesidades de cada comunidad. Asimismo, se basa en los principios de participación y democracia, y en la legitimación de las capacidades institucionales internas. Para el éxito en la implementación del modelo, es necesario superar desafíos respecto del vínculo entre las instituciones y los agentes externos en la mejora y la profesionalización de educadores.
Colombia	Colombia define explícitamente calidad como: “un proceso dinámico, que se construye de manera permanente y contextualizada, dirigido a garantizar y promover el desarrollo armónico e integral de las niñas y los niños a través de acciones planificadas, continuas y permanentes encaminadas a asegurar que en cada uno de los escenarios donde son atendidos y en los que transcurre su vida, existan las condiciones humanas, materiales y sociales que lo hagan posible” (Colombia, 2014, p. 27).	Colombia cuenta con estándares para la atención integral diferenciados por modalidad (Institucional y Familiar). Estos se definen como referentes de calidad, expresados en amplias y genéricas afirmaciones. Se proponen 59 estándares agrupados en torno a seis componentes: Familia, Comunidad y Redes; Salud y Nutrición; Proceso Pedagógico; Talento Humano; Ambientes Educativos y protectores, Administrativo y de Gestión	El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Prestación del Servicio de Atención Integral a la Primera Infancia (SACPI) de carácter obligatorio para la oferta oficial, que cuenta con cinco fases sucesivas: Autoevaluación, Verificación Externa, Plan de Mejora, Asesoría y Acompañamiento, y Acreditación. Actualmente, se encuentra en proceso de implementación que finaliza el año 2019.	Contribuciones del modelo de aseguramiento de la calidad colombiana para la primera infancia: (1) se inscribe en una política de Estado, (2) considera la educación inicial como un fin en sí mismo, (3) responde a un diseño nacional construido de forma participativa de implementación descentralizada; (4) es sensible a la situación de transición. Puntos críticos del modelo: (1) no cubre la totalidad de la oferta para la primera infancia, excluyendo nivel preescolar, oferta no oficial, población diversa; (2) falta de equilibrio entre los componentes del modelo, en desmedro del componente pedagógico; (3) la profesionalización docente como condición para la mejora de la calidad.
Dimensiones / Países	Concepto de calidad de la educación	Estándares de oportunidades de aprendizaje	Sistemas de aseguramiento de la calidad	Debates y Lecciones Aprendidas

Chile	Enfoque del concepto: No hay definición explícita, nociones derivan de bases curriculares y documentos de JUNJI e Integra y se basan en el enfoque de derechos. La calidad se elabora en el marco de un proceso participativo, pertinente local y socioculturalmente. Las características principales son la concepción de los niños y niñas como sujetos de derecho, valoración de la diversidad, la promoción de aprendizajes significativos a través del juego y la atención a entornos de aprendizaje enriquecidos.	JUNJI: 6 estándares formuladas con título corto y una definición precisa sobre subdimensiones a cumplir. INTEGRA: 4 componentes más un elemento de gestión, formulación flexible, descriptiva de tipos de prácticas a definir por la comunidad educativa. JUNJI: Liderazgo, Gestión de los Procesos Educativos, Participación y compromiso de la Familia, Protección y cuidado, Gestión de recursos humanos y materiales, Resultados. INTEGRA: Bienestar y Protagonismo de Niños y Niñas, Educación Transformadora, Familias y Comunidades Comprometidas con la Educación, Componente de Personas y Equipos que trabajan por la Educación Nº de indicadores: JUNJI: 19 dimensiones, 71 elementos de gestión INTEGRA - 19 ejes estratégicos.	JUNJI: responsabilización por desempeño. INTEGRA: nuevo foco en la profesionalización y participación comunitaria. - Componentes: Existencia de autoevaluación: Sí, en ambos Existencia de Plan de Mejora: Sí, en ambos. Evaluación externa: Sí, en ambos. A cargo de oficinas centrales de respectivas instituciones. Uso y consecuencias de los resultados: en JUNJI asociado a un bono de desempeño (en proceso de revisión). En INTEGRA uso como sistema de gestión.	Contribuciones/logros del modelo: experiencia acumulada de ambas instituciones para construcción de estándares nacionales. Posibilidad/potencialidad de construcción de un sistema único. Puntos críticos y desafíos: necesario fijar una agenda de trabajo coordinada entre las distintas instituciones a cargo de elaborar Plan Nacional de Aseguramiento de la Calidad para Educación Parvularia. Avanzar en establecer responsabilidades de cada institución.
Inglaterra	La calidad equivale a los resultados de aprendizaje y desarrollo de los niños/as, los cuales deben alcanzar o exceder lo estipulado para su grupo etario; y a su grado de preparación para la educación escolar (<i>school readiness</i>).	Estándares definidos, con requerimientos observables (y en su mayoría cuantificables, a través de escalas de logro o cifras) para las siguientes tres dimensiones o tipos de requerimientos: Dimensión 1: Requerimientos de aprendizaje y desarrollo: • Áreas de aprendizaje y desarrollo (7 áreas). • Objetivos de aprendizaje temprano (17 objetivos). Dimensión 2: Requerimientos de evaluación: • <i>Progress check at age two</i> • EYFSP. Dimensión 3: Requerimientos de seguridad y bienestar: • Protección del niño/a (incluyendo la existencia de una persona clave por niño/a). • Personal idóneo (sin registro criminal). • Capacitación, apoyo y cualificaciones del personal (incluyendo certificación pediátrica). • Proporción adulto-niño/a (ver tabla 7, en página 13).	Enfoque de rendición de cuentas basado en estándares. Responsabilización de altas consecuencias, sistema orientado por el mercado; se espera que los padres estimulen la competencia y regulen la calidad de la oferta a través de su elección de establecimientos en base a resultados. En cuanto a sus componentes: • Tiene una autoevaluación voluntaria. • Evaluación externa: Realizada por la Ofsted (organismo no gubernamental encargado del registro e inspección de los servicios de educación inicial) a través de visitas de inspección. La frecuencia regular de inspección es de tres años; periodo que se puede acortar de acuerdo a los resultados de evaluación. Las visitas duran entre uno y dos días e incluyen: • Observación en aula y del centro educativo en general. • Seguimiento de niños/as, de sus actividades, interacciones y resultados de aprendizaje. • Reuniones con proveedor, observación conjunta y entrega de retroalimentación. • Conversaciones con padres y el personal. • No existe plan de mejora. • Uso y consecuencias: Existen 4 resultados posibles para los centros (sobresaliente, bueno, requiere mejoramiento e inadecuado). Los centros que	Contribuciones/logros del modelo: • Evaluación considera elementos de calidad estructural y de proceso. • Currículo está basado en el juego. • El EYFSP es bien recibido por los docentes de educación inicial y primeros años básicos. Puntos críticos y desafíos: • Estándares como definiciones rígidas que coartan la creatividad e innovación. • Evidencia mixta sobre uso de resultados de aprendizaje como indicador de calidad de los establecimientos educativos. • Diferencias entre la visión de Ofsted y de otros actores del sistema. • Limitado acompañamiento de las Autoridades Locales. Excesiva carga administrativa.

			'requieren mejoramiento' serán reevaluados al año, y los 'inadecuados' a los seis meses, arriesgando pérdida del registro si es la segunda calificación de este tipo. Los resultados son publicados y no se asegura asesoría o acompañamiento para ningún centro	
Dimensiones / Países	Concepto de calidad de la educación	Estándares de oportunidades de aprendizaje	Sistemas de aseguramiento de la calidad	Debates y Lecciones Aprendidas
Irlanda	Enfoque del concepto: No es explícito, emana de los principios orientadores señalados en el Marco Nacional de Calidad Síolta. Noción holística, centrada en que el/la niño/a tenga experiencias significativas en todos los ámbitos de su desarrollo, permeada por el respeto a la diversidad, la relevancia que pone en las interacciones niño/a-adulto y el aprendizaje a través del juego.	Tipo/Estilo: 16 estándares formulados con un título corto y una explicación que describe las prácticas asociadas. Dimensiones: Derechos del niño; Entornos; Padres y Familias; Consulta (participación); Interacciones, Juego, Currículum, Planificación y Evaluación, Salud y Bienestar; Organización, Práctica Profesional; Comunicación; Transiciones; Identidad y Pertinencia; Legislación y Regulación; Involucramiento de la Comunidad. Nº de indicadores: 75	- Enfoque: Foco en la autoevaluación y la profesionalización. - Componentes: - Existencia de autoevaluación: Sí (elemento central). - Existencia de Plan de Mejora: Sí - Evaluación externa: Sí, a cargo del Departamento de Educación en el marco del programa Síolta QAP. - Uso y consecuencias de los resultados: Reporte de calificación sin consecuencias.	Contribuciones/logros del modelo: refleja una noción consensuada y sofisticada de la calidad en educación inicial. - Puntos críticos y desafíos: no hay plan para su implementación como política a nivel nacional. Implementación hasta ahora es anecdótica. Coexiste con otros sistemas de aseguramiento (inspecciones) y existe tensión entre objetivos y procesos de esos sistemas y la noción de calidad elaborada en <i>Síolta</i> .
Israel	En Israel no existe un currículum para las niñas y niños entre 0 y 3 años (Moshel, 2015). La información oficial ministerial señala que cada organización sostenedora posee sus propios marcos, sin embargo estos tampoco se encuentran disponibles en los portales de las diferentes organizaciones de mujeres. Los grados de autonomía y escasa fiscalización de las guarderías privadas con orientación religiosa ultraortodoxa, permite inferir que la calidad educativa está asociada a las prácticas culturales y religiosas de la comunidad, y que su sello está determinado por el credo u orientación política-religiosa. En el caso del currículum de kindergarten (4 a 6 años), disponemos de las referencias a un "currículum básico", vigente desde el año 2000, enfocado principalmente en el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales (literacidad, valores cívicos y culturales). Y la referencia a un plan de	No existen estándares oficiales definidos para el aprendizaje ni para el aseguramiento de la calidad en la educación inicial. Los estándares ministeriales de autorización de guarderías, se asocian a sus condiciones estructurales, es decir sus instalaciones, ratio y cualificación del personal	No existe un Sistema de Aseguramiento de la calidad.	Fortalezas - Sistema de educación inicial con alto grado de autonomía y respeto por las tradiciones culturales. - La oferta de educación parvularia es diversificada y responde a los requerimientos de una sociedad diversa religiosa y culturalmente. - La cobertura de la educación parvularia es una de las más altas de la OCDE y está relacionada con la inserción de las mujeres en el mundo productivo. Puntos críticos y desafíos - Sistema de educación inicial altamente segregado por etnias. La alta segregación de la oferta educativa de naturaleza cultural y étnica coincide con la estratificación socioeconómica. - Sistema de administración de la educación inicial fragmentado. El ministerio de Educación opera como un coordinador

	reforma del currículum (“currículum central”), que en el año 2004 pretendía actualizar el currículum y reforzar el desarrollo de habilidades cognitivas y el manejo de contenidos matemáticos y científicos, con el fin de disminuir las brechas en estas materias a la hora de ingresar a la escuela: • Promover habilidades cognitivas, inculcando herramienta para lidiar con información y exposición a conocimiento en diversas áreas basado en un currículum específico. • Inculcar habilidades de vida y habilidades sociales, valores sociales y nacionales, y promover relaciones personales. • Promover una personalidad independiente, la capacidad para tratar a otros con respeto y tolerancia, aceptando similitudes y diferencias. • Promover literacidad lingüística y simbólica, familiarización con la tecnología y medios de comunicación, inculcar sensibilidad a la estética y el reconocimiento de las artes y de varios medios de expresiones artísticas. • Inculcar habilidades que harán de las niñas y niños en personas dispuestos al aprendizaje a lo largo de sus vidas (<i>life long learners, LLL</i>) (MECS, 2004).			general del currículum y actúa descoordinadamente con el ministerio de economía. Falta de información pública. Los documentos públicos están en hebreo, pero además, no hay registros de aprendizajes ni lineamientos curriculares de la educación infantil que se publiquen en las páginas gubernamentales. Esta particularidad, es sin duda, una debilidad en mira a realizar estudios comparados.
Dimensiones / Países	Concepto de calidad de la educación	Estándares de oportunidades de aprendizaje	Sistemas de aseguramiento de la calidad	Debates y Lecciones Aprendidas
Massachusetts	No existe una definición explícita de calidad para el sistema educacional y el nivel inicial en particular. La noción preponderante, tanto en Massachusetts, como en Estados Unidos en general, está fuertemente vinculada al logro académico, entendido como una medida cuantificable y medible por pruebas estandarizadas y otras evaluaciones escolares. En el caso específico de la educación inicial en Massachusetts, la calidad se entiende como la preparación para la escuela: una	Tipo/Estilo: Para cada estándar (5) se definen una serie de criterios e indicadores, medibles y observables y para los cuales es requerido presentar documentación que certifique que el criterio se ha alcanzado en uno de los 3 niveles de calidad a los que es posible optar. Dimensiones: Currículum y Aprendizaje; Entornos Seguros y Saludables; Calificaciones de los Educadores y Trabajadores y Desarrollo Profesional; Compromiso e Involucramiento de la Familia; y Comunidad; Liderazgo, Gestión y Administración.	• Enfoque: proveer información al mercado. • Componentes: -Existencia de autoevaluación: Sí, en base a instrumentos estandarizados. -Existencia de Plan de Mejora: Sí. - Evaluación externa: Sí, a cargo del DEEC (nivel 3) o un observador externo calificado en escalas de medición (nivel 4). Se trata de una visita de aproximadamente una jornada cada 2 a 4 años dependiendo de la frecuencia con que el programa se reevalúe (ECERS, ITERS, FCCERS, Arnett-CIS o CLASS).	contribuciones/logros del modelo: Otorga un marco común y metas compartidas en relación con la calidad para la primera infancia. Importante participación a pesar de ser voluntario. Sujeto a revisiones y mejoras. Se observa un alto grado de consistencia entre el modelo y otros aspectos del sistema de la primera infancia. Modelo legitimado por la comunidad genera fuerte compromiso. - Puntos críticos y desafíos: El proceso de postulación es arduo y la cantidad de

	meta oficial explícita es que los niños y niñas participen de programas seguros y de alta calidad que los preparen para la entrada al sistema formal de educación (Kindergarten-12 años).	Nº de indicadores: 79 (centros educacionales y escuelas); 57 (casas particulares y <i>after schools</i>)	-Uso y consecuencias de los resultados: programa obtiene nivel de calidad 2, 3, o 4 (el nivel 1 corresponde a la obtención de la licencia para operar)	criterios para cumplir estándares demasiado grande, implica sobrecarga de trabajo administrativo para establecimientos. No hay alineación con requisitos de esquemas de subvenciones.
Nueva Zelanda	No se especifica una definición o concepto de lo que el sistema de educación inicial entiende por calidad. La OECD (2012) señala que este país promueve la calidad a través del currículum, el cual es la base del sistema de educación inicial. Entrega la claridad a los equipos para focalizarse en los aspectos más relevantes del desarrollo infantil y responder a las necesidades de los niños y niñas. Tiene como ejes centrales los valores culturales y el idioma.	Si bien el sistema en Nueva Zelanda, no tienen Estándares de Oportunidades de Aprendizaje como tales, al tener el Currículum en el centro del Sistema de Educación Inicial, se consideran las 5 dimensiones que tiene el Te Whariki, como los Estándares de aprendizaje. Estos a su vez contienen metas y resultados esperados para los niños y niñas. Estas dimensiones son: Bienestar; Pertenencia; Contribución; Comunicación y Exploración. Asimismo, entregan metas asociadas y resultados de aprendizajes esperados para los tres grupos etarios que diferencia el currículum (<i>infant, toddlers, children</i>). Además, cuenta con una sección que refiere a cómo se trabajan estos estándares en la transición de los niños y niñas al sistema escolar.	El foco central del sistema de aseguramiento de la calidad de Nueva Zelanda busca asegurar desde la creación del servicio la capacidad que tienen estos en promover aprendizajes positivos que contribuyan al bienestar y aprendizaje de los niños y niñas. Desde el inicio, se visualiza en que deben cumplir con mínimos estándares de calidad que están siendo evaluados continuamente y que abordan aspectos de currículum, salud y seguridad, instalaciones y mobiliarios, sistema de provisión, administración y gestión. En este sentido, cada servicio debe contar con un sistema de autoevaluación desde su inicio que de cuenta de los procesos que se realizan en su interior y dar cuentas de ellos. La institución a cargo es la Education Review Office (ERO), la cual es una institución autónoma pero ligada al Ministerio de Educación. La ERO realiza la evaluación externa de los servicios. La evaluación externa cobra mayor relevancia en aquellos centros que cuentan con una baja calidad o una capacidad limitada para entregar su auto-evaluación, mientras que en aquellos centros que cuentan con alta capacidad de rendición de cuentas y autoevaluación, la evaluación externa es baja. De este modo, los principales componentes del sistema de aseguramiento son la autoevaluación y la evaluación externa.	Fortalezas: i) el establecimiento de una institución a cargo del sistema; ii) la presencia de regulaciones mínimas que deben cumplir los centros de educación inicial; iii) la importancia entregada a la cualificación docente y; iv) la existencia de un currículum altamente reconocido, valorado y pertinente culturalmente; v) la generación de un plan estratégico y; vi) la consideración de una noción de calidad que involucra procesos y resultados. Puntos Críticos: i) aseguramiento de los mínimos de calidad pero para establecer mejoras sustanciales queda a merced del mercado; ii) la ERO no toma decisiones frente a la baja calidad de los centros educativos, solamente el Ministerio de educación puede revocar licencias; iii) Disminución de los estándares de cualificación docente en educación inicial en los últimos años; iv) necesidad de incorporar mejoras referente a los niños menores de dos años, especialistas para el desarrollo profesional docente, coaching para los líderes, delimitar áreas específicas para la mejora y fomentar y desarrollar profesores reflexivos.
Dimensiones / Países	Concepto de calidad de la educación	Estándares de oportunidades de aprendizaje	Sistemas de aseguramiento de la calidad	Debates y Lecciones Aprendidas

Ontario	Los documentos curriculares (provinciales) ponen énfasis en la calidad de las interacciones en los contextos de cuidado para la infancia, y en el rol pedagógico del juego y la indagación. En coherencia con estos documentos, en el instrumento que se utiliza como parte del SAC se define calidad sobre 6 elementos clave: 1. Prácticas administrativas saludables. 2. Capacitación, experiencia y estabilidad de los cuidadores. 3. Tamaño del grupo: ratio de niñas y niños a cuidadores. 4. Involucramiento de la familia en el programa. 5. Estándar de salud y seguridad del establecimiento físico. 6. Contenidos y desarrollo del programa. (Toronto's Children Services, 2014).	• Experiencias positivas en la infancia temprana son la base para el aprendizaje, conducta, salud y bienestar, a lo largo de la vida. • Asociación con familias y comunidades. • Respeto por la diversidad, equidad, e inclusión.	Sistema de Autorización (Ontario, Provincial): otorga licencia a operadores de las diversas modalidades de guardería infantil, realiza fiscalizaciones 1 vez al año. En el 2014 se comienza a implementar una ley que modifica los estándares de autorización, haciéndolos más exhaustivos y adecuados a las diversas formas de cuidado infantil, incluyendo a la provista en casas particulares. Este sistema es completamente operado por el Ministerio de Educación y se orienta por los marcos ELECT (2007) y HDLH (2014b). Sistema de Evaluación de Calidad (Toronto, Municipal): Aplicando el instrumento ELAQI, genera un rating de calidad para los operadores autorizados dentro del municipio, realiza evaluaciones 1 vez al año, cuenta con sistema de acompañamiento y monitoreo. Es completamente operado por los Servicios de la Infancia de la ciudad y se orienta por los marcos ELECT (2007) y HDLH (2014b). Sus resultados son entregados a los establecimientos y publicados en la web para conocimiento de las familias postulantes. Es una herramienta validada (se han realizado testeos y evaluaciones del instrumento).	La operación mayormente privada implica que los costos del sistema de educación inicial sean muy altos y difíciles de subsidiar para toda la población que requiere apoyo. -En un sistema mayormente privado, los estándares de autorización deben ser altos y específicos; no solamente centrados en la salubridad y seguridad, sino que incluir aspectos pedagógicos del programa. Así mismo los resultados del SAC, sus instrumentos y metodologías deben ser de conocimiento público, para dar mayor control a las familias. -Diseño de currículum y definición de calidad de la educación deben estar alineados entre sí, ser informados por evidencia empírica, e incluir consensos de los diferentes actores y comunidades de interés dentro del sistema. -El SAC debe tener objetivos claros, alineados con las necesidades del sistema de educación inicial y pertinentes al currículum y definición de calidad de la educación. -El SAC debe ser diseñado, testeado y validado rigurosamente. -La escala de puntajes del SAC debe contribuir a motivar el mejoramiento de la calidad de parte de los centros. En este sentido se recomienda ajustar la escala durante los primeros años de implementación, de manera que no desincentive a los centros con desempeños bajos. -La política pública (en este caso provincial y municipal) debe respaldar con fondos y personal suficiente el diseño, testeo e implementación del SAC. -Para la educación inicial lo más importante a medir en un SAC es la calidad de las interacciones entre el Personal y las niñas y niños.
Dimensiones / Países	Concepto de calidad de la educación	Estándares de oportunidades de aprendizaje	Sistemas de aseguramiento de la calidad	Debates y Lecciones Aprendidas
Suecia	No hay una definición explícita de calidad. Sin embargo, a los documentos oficiales	El Acta de Educación establece parámetros para asegurar la calidad en relación con:	Los actores involucrados en la supervisión/evaluación de los centros son: la propia	Contribuciones/logros del modelo:

	subyace la idea que la calidad se encuentra enraizada en el servicio educativo que se entrega, en las condiciones del centro y en la profesionalidad de los educadores. Es decir, en las experiencias pedagógicas que se organizan para los niños, o las posibilidades que el centro otorga a los niños de desarrollarse y aprender. La equidad es vista como el fin al que apunta toda la organización del sistema, buscando disminuir las brechas entre las personas dadas por el género, la etnia, la situación económica y social. En este sentido, se podría definir como diversidad.	Infraestructura • Tamaño de los grupos de niños y niñas • Composición de los grupos • Personal adecuado • Instalaciones y equipos adecuados No existen especificaciones en torno al significado de 'adecuado'; se espera que cada localidad y jardín individual lo determine. El currículo de preescolar indica metas y lineamientos para asegurar la calidad vinculados a: • Normas y valores • Desarrollo y aprendizaje • Influencia del niño (principios democráticos) • Preescolar y hogar • Cooperación entre la clase preescolar, la escuela y otros centros de actividad de los niños • Seguimiento, evaluación y desarrollo • Responsabilidad del director.	institución, los padres, la municipalidad y The Swedish Schools Inspectorate. Los instrumentos utilizados son una autoevaluación institucional, a cargo del director del centro; encuestas a los padres y visitas regulares y al azar de parte de la Swedish Schools Inspectorate. Los ámbitos evaluados son: - Infraestructura - Normas y valores - Desarrollo y aprendizaje - Influencia del niño (principios democráticos) - Preescolar y hogar - Cooperación entre la clase preescolar, la escuela y otros centros de actividad de los niños - Seguimiento, evaluación y desarrollo - Responsabilidad del director 1. Autoevaluación se realiza de manera semestral. 2. Evaluación externa: Realizada por la Swedish Schools Inspectorate Agency, máximo 6 años. 3. Plan de mejora se desarrolla de manera semestral. 4. Uso y consecuencias: Dependen de los resultados de las autoevaluaciones y de las prioridades comunales. La entrega de asesoría y acompañamiento depende de los resultados de las autoevaluaciones y de las prioridades comunales, nacionales e internacionales. Los resultados de la autoevaluación se difunden a nivel del centro. Los resultados de la evaluación externa en cambio, están disponibles a través de la web, por institución y comuna.	• Modelo de aseguramiento nacional con alto grado de responsabilidad local y profesional. • Separación institucional entre los organismos de control y apoyo. • Proceso altamente participativo a nivel de centro y en cuanto a participación parental. • Evaluación con énfasis no en resultados sino en el servicio y condiciones educativas ofrecidas. Puntos críticos y desafíos: • Currículo amplio e inespecífico que plantea altos desafíos de implementación a los educadores. • El sistema demanda un rol municipal de alta complejidad y especificidad.

Anexo 2. Entrevistas realizadas por caso de estudio.

Terreno Australia

	Nombre	Descripción	Fecha de realización	contacto
Académicos				
1	Colette Tayler	Miembro del Directorio del Australian Children's Education and Care Quality Authority. Es profesora titular de la Cátedra de Educación Infantil y de Atención de la Universidad de Melbourne.	14 de octubre	collette.tayler@unimelb.edu.au
2	Christine Woodrow	Profesor Asociado de la Universidad de Western Sydney	19 de noviembre	C.Woodrow@westernsydney.edu.au
3	Frances Press	Research Institute for Professional Practice, Learning and Education (RIPPLE), Charles Sturt University (CSU)	9 de noviembre	fpress@csu.edu.au
4	Geraldine Mulhearn	University of South Australia / Charles Sturt University	22 de noviembre	gerry.mulhearn@icloud.com; mulhearn.gerry@saugov.sa.gov.au
Autoridades Nacionales				
5	Sandra Cheeseman	Sandra Cheeseman , académica de la Universidad de Macquarie. Miembro del ACECQA's Board	13 de octubre	sandra.cheeseman@mq.edu.au
6	Rhonda Livingstone	ACECQA's National Education Leader	1 de noviembre	april.fitzsimmons@acecqa.gov.au (executive assistant)

7	Madeleine Smith	Directora Ejecutiva de la Quality Assessment and Regulation Division, Department of Education & Early Childhood Development, Victoria	24 de noviembre	Autoridad Nacional: 03 9651 3349
8	Judy Hebblethwaite	ACECQA Chair President of the Link Youth Health Service in Tasmania	27 de enero	jxhebble@yahoo.com.au, 0408362422
9	Ruth Garlick	P-2 Initiatives Officer at NSW Department of Education and Communities. Policy Officer Early Childhood. Board of Studies, Teaching and Educational Standards now the NSW Education Standards Authority	1 de febrero	ruth.garlick@det.nsw.edu.au 410493952
10	Ann Farrell	ACECQA board member. Professor and Head of the School of Early Childhood, Faculty of Education, Queensland University of Technology	28 de febrero	a.farrell@qut.edu.au
Grupos focales y otros actores entrevistados				
11	Tessa McGavock	Directora de UWS Early Learning – Penrith Early Childhood Education Centre centro que opera en la U de Western Australia (UWS). Perspectiva de un centro not for profit	31 de enero	theresa.mcgavock@westernsydney.edu.au, + 61 2 4736 0855

12	Grupo Focal	Authorized officers de Melbourne (5 participantes)	9 de diciembre	malusa.katerina.k@edumail.vic.gov.au
13	Entrevista grupal	Entrevista grupal con funcionarias del KU Children's Services, Sydney, NSW (3 Participantes)	3 de febrero	cherylanne.williams@ku.com.au 02 9268 3980 0458 485 615

Terreno Brasil

Nombre	Cargo	Fecha entrevista	Contacto
Autoridades			
Fabiola Farías	Gerente Gerencia de Educación Infantil de la red Río Educa, Prefeitura de Río de Janeiro	Martes 20 de septiembre 2016	geisme@rioeduca.net
Heveny Marros	Asistente Gerencia de Educación Infantil de la red Río Educa, Prefeitura de Río de Janeiro	Martes 20 de septiembre 2016 (Reemplazo del Secretario Rossieli Soares, autoridad de gobierno que nos concedería una entrevista durante una visita oficial a Chile el mes de septiembre. Sin embargo, el Secretario suspendió su viaje en último minuto, por esto se tomó la decisión de entrevistar a Heveny Marros, directamente vinculada a la temática en estudio. Adicionalmente, en ausencia de Rossieli Soares se entrevistó a un grupo de cinco autoridades ministeriales. Estos personeros fueron entrevistados en dependencias del MINEDUC, en el mes de septiembre 2016, no obstante, esta entrevista no se utilizó debido a que no se trataba de personas expertas en política vinculada a la educación infantil).	geisme@rioeduca.net
Valessa Carvalho	Miembro del equipo Gerencia de Educación Infantil de la red Río Educa, Prefeitura de Río de Janeiro	Martes 20 de septiembre 2016	geisme@rioeduca.net
Alessandra Fernández	Secretaria Municipal de Educación, Prefeitura	Viernes 23 de septiembre 2016 Reemplazo de Rita de Cassia de Freitas Coelho, quien había sido	alessandra.secretaria@mesquita.rj.gov.br

	Mesquita Río de Janeiro	contactada inicialmente, y había accedido a participar en el estudio, como autoridad de gobierno. Sin embargo, al ser destituida la Presidenta por el Congreso, la señora Coelho renunció al cargo y no pudimos establecer contacto con ella nuevamente	
María Lucía Lara	Representante de CECIP, Centro de creación de imagen popular / Rede Nacional de Primera Infancia	Viernes 23 de septiembre 2016	laralaras@globo.com
Renata Santos Vieira	Representante CECIP, Centro de creación de imagen popular / Rede Nacional de Primera Infancia	Viernes 23 de septiembre 2016	cecip@cecip.org.br
Académicos			
Beatriz Abuchain	Académica, Fundación Carlos Chagas	Martes 27 de septiembre 2016	babuchaim@fcc.org.br
Leonor Borges	Académica, PUC Río	Miércoles 21 de septiembre 2016	leonorptoledo@gmail.com
Sonia Kramer	Académica, PUC Río	Miércoles 21 de septiembre 2016	sokramer@puc-rio.br
Eliana Bhering	Académica, Universidad Federal de Río de Janeiro	Miércoles 28 de septiembre 2016	ebhering@yahoo.com
Otros actores del sistema de educación inicial			
Miembros equipo educativo Espacio de desenvolvimiento Infantil (EDI) Norma Andrade Nogueira N= 8	Educadores Espacio de desenvolvimiento Infantil (EDI) Norma Andrade Nogueira	Martes 20 de septiembre 2016	geisme@rioeduca.net
Miembros comunidad educativa Espacio de desenvolvimiento infantil (EDI) Norma Andrade Nogueira N= 4	Apoderados Espacio de desenvolvimiento Infantil (EDI) Norma Andrade Nogueira	Martes 20 de septiembre 2016	geisme@rioeduca.net
Miembros equipo educativo Espacio de desenvolvimiento infantil (EDI_Creche) Doutora Zilda Arns N= 6	Educadores Espacio de desenvolvimiento infantil (EDI_Creche) Doutora Zilda Arns	Jueves 22 de septiembre 2016	geisme@rioeduca.net
Miembros comunidad educativa Espacio de desenvolvimiento	Apoderados Espacio de desenvolvimiento	Jueves 22 de septiembre 2016	geisme@rioeduca.net

infantil (EDI_Creche) Doutora Zilda Arns N= 4	infantil (EDI_Creche) Doutora Zilda Arns		

Terreno Chile

Nombre	Cargo	Fecha entrevista	Contacto
Rodrigo Castillo	Integrante Gabinete Subsecretaría Educación Parvularia	21 de septiembre 2016	rodrigo.castillo@mineduc.cl
Belia Toro	Coordinadora Técnica Junta Nacional de Jardines Infantiles	19 de enero 2017	Fue contactada vía Joseline Carbonell: jcarbonell@junji.cl
Ninko Novakovich	Coordinador Aseguramiento de la Calidad y Acreditación. Dirección de Planificación y Gestión Fundación Integra.	22 de septiembre 2016	nnovakovich@integra.cl

Entrevistas Colombia

Nombre	Cargo	Fecha entrevista	Contacto
Valmiro Fernando Narvaez Goenaga	Académico Departamento de educación, Universidad del Norte, Colombia. Magister en educación con énfasis en educación infantil	26 de enero, 2015	valmiron@uninorte.edu.co
Mónica Patricia Borjas	Académica Departamento de educación, Universidad del Norte, Colombia. Doctorado en diseño curricular y evaluación educativa.	23 de enero, 2015	mborjas@uninorte.edu.co
Eliana Rocío Peñaloza Suárez	Docente tiempo parcial Departamento de educación, Universidad del Norte, Colombia. Experiencia como coordinadora de calidad. Maestría en educación con énfasis cognitivo modalidad investigativa.	4 de marzo, 2015	erpenaloza@uninorte.edu.co

Terreno Inglaterra

Nombre	Cargo	Fecha entrevista	Contacto
Autoridades			
Mr. Ceri Morgan	Ex Ofsted HM Inspector. Consultor senior para el British Council, el DfE y la Ofsted.	4 Agosto 2016	ceri.morgan@education.gsi.gov.uk
Ms. Funmi Alder	Directora de la escuela primaria Nishkam de West London.	12 de Octubre	funmi.alder@nishkamschool.org
Ms. Katy Weeks	Líder del equipo elaborador del currículum EYFS en el DfE.	21 de Octubre	katy.weeks@education.gov.uk
Mrs. Gill Jones	Directora Nacional (I), Early Education Ofsted.	3 de Noviembre	gill.jones@ofsted.gov.uk
Dr. Sara Bubb	Ex Ofsted HM Inspector, actualmente académica e investigadora del UCL Institute of Education.	30 de noviembre	s.bubb@ucl.ac.uk
Nick Hewlett	Principal Adviser en Early Years para el municipio de Haringey	18 de enero	Nick.Hewlett@haringey.gov.uk
Académicos			
Dr. Lynn Ang	Académica e investigadora del UCL Institute of Education.	9 Agosto 2016	l.ang@ucl.ac.uk
Dr. David Whitebread	Académico e investigador de la University of Cambridge.	8 de Septiembre	dgw1004@cam.ac.uk
Dr Elizabeth Wood	Académica e investigadora de la Sheffield University.	14 de Octubre	e.a.wood@sheffield.ac.uk
Dr. Alice Bradbury	Académica e investigadora del UCL Institute of Education.	18 de Octubre	a.bradbury@ucl.ac.uk
Otros actores del sistema de educación inicial			
Miembros equipo educativo	4 educadoras iniciales de la escuela primaria Nishkam de West London.	17 de noviembre	funmi.alder@nishkamschool.org
Miembros equipo de educación inicial	5 miembros equipo de Early Years de municipio de Tower Hamlets	25 de noviembre	Charlotte.Herxheimer@towerhamlets.gov.uk
Miembros equipo directivo de educación inicial	2 miembros de equipo directivo de Early Years del municipio de Camden	16 de enero	Kay.Williams@camden.gov.uk

Entrevistado Irlanda

Nombre	Cargo	Fecha entrevista	Contacto
Geraldine French	Directora Programa Educación en Primera Infancia, DCU, St. Patrick's College. Formó parte de los equipos de trabajo que desarrollaron los marcos para la calidad <i>Aistear</i> y <i>Síolta</i> .	5 Septiembre 2016	geraldine.french@dcu.ie

Entrevistados Israel

Nombre	Cargo	Fecha entrevista	Contacto
Dra. Ayelet Giladi	Directora Académica Nacional de "Early Childhood Programs: From Birth till the University" del NCJW Research Institute for Innovation in Education, de la Hebrew University of Jerusalem.	15 Agosto 2016, entrevista vía Skype	ayelet.giladi1@mail.huji.ac.il
Claudia Caro	Encargada pedagógica del Gan, pre-escolar del Instituto Hebreo en Chile, Educadora de Párvulos con estudios profesionales en Israel.	12 de Agosto 2016, entrevista vía telefónica	56-2-29417943
Dra. Selma Simonstein	Presidenta de la OMEP Chile, Educadora de Párvulos, Magíster en Educación, Dra. (c) en Psicología y Educación de la Universidad de Granada, Diplomada en Teoría del Aprendizaje, con Postítulo en Educación Parvularia y Comunidad en el Centro Golda Meir de Israel.	5 de Agosto, conversación informal vía telefónica	ssimonstein@gmail.com

Entrevistas Massachusett-EEUU

Nombre	Cargo	Fecha entrevista	Contacto
Diane Schilder	Investigadora Principal, Education Development Center (EDC).	12 de Septiembre 2016	gwen.alexander@state.ma.us

Gwen Alexander	Encargada de la Unidad de Apoyo para la Calidad, Departamento de Educación Inicial (<i>Associate Commissioner for Program Quality Supports, DEEC</i>)	30 de agosto 2016	gwen.alexander@state.ma.us

Entrevista Nueva Zelanda

Nombre	Cargo	Fecha entrevista	Contacto
Dra. Carmen Dalli	Directora del Instituto para Estudios de la Primera Infancia y Decano asociada de la Facultad de Educación de la Universidad de Victoria, Wellington	15 Septiembre 2016, entrevista vía Skype	

Entrevistas Ontario Canadá

Nombre	Cargo	Fecha entrevista	Contacto
Dra. Kerry McCuaig	investigadora en Políticas de Infancia Temprana en el Centro Atkinson del OISE (Ontario Institute for Studies in Education). Trabajó con los equipos que desarrollaron los modelos de aprendizaje temprano para Ontario y New Brunswick. Es consejera para el gobierno de los territorios Northwest, y es una consejera experta de diseño de políticas a lo largo de Canadá.	29 de Agosto del 2016, entrevista vía Skype.	kerry.mccuaig@utoronto.ca
Dra. Michal Perlman	Profesora Asociada en el Departamento de Desarrollo Humano y Psicología Aplicada en la Universidad de Toronto, donde también es miembro de la Escuela de Políticas públicas y Gobierno. Con anterioridad ha trabajado como investigadora de políticas en la Corporación RAND en Santa Mónica (EE.UU.). Su investigación aplicada se centra en la calidad de los programas educativos para primera infancia y en cómo medirla para propósitos de aseguramiento de calidad.	29 de Agosto 2016, entrevista vía Skype.	michal.perlman@utoronto.ca

Terreno Suecia

Nombre	Cargo	Fecha entrevista	Contacto
Autoridades			
Ann-Sofie Noteberg	Ex miembro equipo elaborador del currículum sueco y actual directora del centro preescolar privado Pilens.	25 de Octubre	ann-sofie@moosehook.7.se
Magdalena Karlsson	Directora de Educación Preescolar y Obligatoria, Swedish National Agency for Education.	27 de Octubre	Magdalena.Karlsson@skolverket.se
Dr. IngBeth Larsson	Directora de Educación y Jefe de proyectos, Swedish Schools Inspectorate.	27 de Octubre	Ingbeth.Larsson@skolinspektionen.se
Helena Olivestam Torold	Inspectora y Desarrolladora de Procesos, Swedish Schools Inspectorate.	27 de Octubre	Helena.Olivestam.Torold@skolinspektionen.se
Ann-Charlotte Halén	Directora de 3 centros preescolares de la comuna de Sundbyberg	29 de Noviembre	charlotte.Halen@sundbyberg.se
Pilar Sanhueza	Líder pedagógico de 2 centros preescolares de la comuna de Sundbyberg	28 de Octubre	pilar.sanhueza@sundbyberg.se
Académicos			
Dr. Annica Lofdahl	Académica Karlstad University	16 de Noviembre	annica.lofdahl@kau.se
Dr. Ebba Hilden	Académica Karlstad University	16 de Noviembre	ebba.hilden@kau.se
Dr. Agneta Jonsson	Académica Kristianstad University	20 de Diciembre	Agneta.jonsson@hkr.se
Dr. Susanne Thulin	Académica Kristianstad University	20 de Diciembre	susanne.thulin@hkr.se
Otros actores del sistema de educación inicial			
Miembros equipo educativo centro preescolar municipal Vargens (Lobito)	4 educadoras de párvulos del centro preescolar municipal Vargens (Lobito)	25 de Octubre	Vargens.forskola@sundbyberg.se
Miembros equipo educativo centro preescolar municipal Larkan (Alondra)	3 educadoras de párvulos del centro preescolar municipal Larkan (Alondra)	27 de Octubre	Larkan.forskola@sundbyberg.se
Miembros equipo de inspección Swedish Schools Inspectorate.	2 inspectores de educación inicial,	28 de Octubre	Lars.thornberg@skolinspektionen.se

	Swedish Inspectorate.	Schools		