

# PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y DESEMPEÑO DE LAS NIÑAS Y NIÑOS MENORES DE SEIS AÑOS: ¿DA LO MISMO CUALQUIER JARDÍN INFANTIL?

PEDAGOGIC PRACTICES AND PERFORMANCE OF BOYS AND GIRLS UNDER SIX YEARS:  
¿ANY NURSERY SCHOOL IS THE SAME?

*María Olivia Herrera*  
*Especialista en Educación Parvularia*  
*Email: mherrera@udec.cl*  
*María Elena Mathiesen*  
*Especialista en Investigación Social*  
*Email: mmathies@udec.cl*  
*Universidad de Concepción*

**Resumen:** Se analiza la calidad educativa que se ofrece a los párvulos, avalada por investigaciones tanto nacionales como internacionales. Se muestra cómo esta calidad influye en el desempeño de los niños y cómo el modelo curricular seleccionado, por medio de las prácticas pedagógicas que transcurren en la sala de actividades, tiene su efecto en las diferentes áreas de desarrollo infantil. Se concluye que es necesario que todos los actores involucrados, gestores de políticas públicas, educadores y padres y apoderados, en un esfuerzo mancomunado, busquen la calidad educativa como forma de potenciar el capital humano futuro del país.

**Palabras clave:** Calidad educativa en parvularia, investigaciones, practicas efectivas, aseguramiento de la calidad..

**Abstract:** This article summarizes some national and international research findings related to quality of preschool education and children's outcomes. It shows how that quality has an effect on children's performance and how the curricular model selected enhances children's potential through the pedagogic practices used. It points out that all actors involved –policy makers, educators, parents– in a joint effort should look for quality education in preschool as a way of enhancing the potential of the future human capital of the country.

**Key words:** Education quality in preschool, research studies, effective practices, quality assurance.

## INTRODUCCIÓN

El hombre se ha preocupado, desde los tiempos más remotos, del cuidado y educación de sus hijos: el ser humano nace desvalido y desprotegido, por lo tanto, necesita de adultos, generalmente sus progenitores, para sobrevivir y desarrollarse. Sin embargo, no es sino reciente en la historia de la cultura occidental la preocupación por contar con un sistema educativo específico para los menores de seis años. En este artículo revisaremos un conjunto de investigaciones que nos permiten afirmar que la práctica pedagógica que surge a partir de un determinado modelo curricular influye en el desempeño de niños y niñas, puesto que propicia un determinado concepto de calidad educativa, el que puede apoyar el desarrollo infantil con diferentes énfasis. Este análisis se realizará desde la perspectiva de lo

que se entiende por calidad educativa en el nivel de educación parvularia, de los modelos curriculares vigentes y cómo estos modelos curriculares propician ciertas prácticas pedagógicas, las que conducen a diferentes resultados. En otras palabras, ¿cuán importante resulta ser la calidad educativa que ofrece un determinado jardín infantil? ¿Cómo influye en el desempeño de los niños y las niñas lo que sucede en el día a día en la sala del jardín infantil? Si la calidad educativa es importante, y consecuentemente las prácticas pedagógicas también lo son, ¿cómo desarrollar y asegurar la calidad educativa? Son estas interrogantes las que serán comentadas sucintamente en este artículo.

## CALIDAD EDUCATIVA Y RESULTADOS EN LOS NIÑOS

El concepto de calidad educativa variará dependiendo de los valores y creencias de una determinada comunidad educativa o grupo social: en la definición que se adopte influirá qué aspecto de la educación se valora más y cuáles son las prioridades: cada persona que busque precisar el concepto de calidad educativa tendrá su propia definición. Por lo tanto, calidad educativa puede definirse desde diferentes perspectivas y puede incluir distintos indicadores. Estas diferentes perspectivas pueden conducir a controversias y discusiones en las cuales cada uno defenderá su propio punto de vista. Está claro que el concepto de calidad educativa es complejo; el proceso educativo para los niños en la primera infancia también lo es, son múltiples los factores que intervienen. Bronfenbrenner (1998) lo describe muy bien, recurre al enfoque sistémico para señalar cómo el proceso educativo que experimenta el niño y la niña va siendo influido por distintos subsistemas, desde los ambientes más próximos como su familia y el centro educativo hasta los más lejanos como la comunidad y región donde habita.

Sin embargo, de acuerdo con Cryer (2005), cuando se asigna importancia a los resultados que se espera que los niños y las niñas obtengan como producto de determinadas experiencias educativas, la definición de calidad educativa se hace más evidente. ¿Qué se espera que los niños obtengan luego de haber estado un período en un jardín infantil?

Tradicionalmente, para definir calidad educativa preescolar, se ha considerado, por una parte, la posición de los educadores y su concepto de 'buena práctica' basada en la tradición parvularia así como también en los aportes de la teoría del desarrollo. Esta postura, por lo general, ha descrito los elementos que se considera que influirán en forma positiva en la escolaridad formal posterior: por lo tanto, se espera que influya en el desarrollo del lenguaje, cognición, desarrollo social y emocional.

Cryer (2005) sostiene que cualquiera sea el ambiente o contexto en que se ofrezca educación al menor de seis años, las diversas definiciones de calidad presentan, desde una óptica operacional, a lo menos tres dimensiones comunes que las niñas y los niños necesitan para desarrollarse en forma plena:

- Es necesario considerar la dimensión de **Protección**, para establecer la **seguridad** de la niña y el niño, donde la supervisión de un adulto atento cautele que los juguetes, equipos, mobiliario, entre otros, estén de acuerdo a las edades y capacidades de los niños. Además, se debe garantizar la **salud** de la niña y el niño, de modo que tengan oportunidades adecuadas de actividad, reposo, higiene, que sus necesidades nutritivas sean atendidas y se eviten experiencias donde se expongan a enfermedades.
- Tener **Experiencias apropiadas de aprendizaje** es la segunda dimensión, que se estimulen las habilidades de **comunicación**, con múltiples oportunidades de conversar, libros y láminas introductorias a la alfabetización. Actividades que apoyen la **creatividad**, con diversos materiales de juego, dramatización, arte y música, que les permita diversas posibilidades de representar el mundo así como lo ven y comprenden. Experiencias que estimulen las **habilidades cognitivas**, con posibilidades de elegir experiencias y materiales que estimulen la exploración y experimentación, para promover el inicio de la numeralidad y comprensión de cómo funciona el mundo; ejercicios que apoyen las **habilidades motoras**, con alternativas de materiales y actividades tanto para la ejercitación de los grandes músculos como para las actividades de musculatura fina.
- Y en tercer lugar, es necesario cautelar que se presenten **Interrelaciones positivas** que permitan el **crecimiento emocional individual**, de modo que cada niña y niño se sienta importante y pueda desempeñarse en forma confiada e independiente, solidaria, segura y competente; situaciones que permitan **interacciones positivas con adultos**, donde los niños y las niñas puedan aprender a confiar, aprender de y gozar con los adultos que los cuidan y educan; y **relaciones positivas con otros niños**, permitiendo que los niños y niñas interactúen con sus pares, gracias al apoyo tanto ambiental como a la guía y enseñanzas de un adulto orientador de modo que las interacciones sean fluidas y agradables.

Cuando en un modelo curricular se observa la presencia de estas tres dimensiones, se puede afirmar que se está brindando la oportunidad a las niñas y a los niños de contar con calidad educativa.

La investigación educacional ha verificado que es posible relacionar resultados específicos de aprendizajes con determinadas experiencias educativas, es decir, se puede asociar calidad educativa con resultados específicos en el desempeño infantil. Diversos autores, así como la experiencia empírica, han señalado que las variaciones en el desarrollo de cada niño pueden deberse, entre otros elementos, al tipo de experiencia que vivencia en sus ambientes más próximos, su familia y para muchos niños, el jardín infantil. En países como Estados Unidos, Gran Bretaña, Alemania, España, Austria y Portugal, Suecia, y también en Chile, entre otros, se han realizado diagnósticos sobre la calidad educativa preescolar, estudiando los resultados de los niños en ámbitos específicos, propios de la etapa infantil (*Cost, Quality and Child Outcomes*, Helburn, 1995; *European Child Care Education-ECCE*, 1997; *Effective*

*Provision of Preschool Education-EPPE*, Sylva et al., 2002, 2004; Herrera et al., 2001, entre otros) así como los efectos en los años de escolaridad posterior. (Peisner-Feinberg et al., 2001; Mathiesen et al., 2003; Sylva et al., 1980; Sammons et al., 2004). Todas estas investigaciones han concluido que la calidad educativa presenta un efecto en el desarrollo de los niños.

Esto ha permitido llegar a una elaboración del concepto de calidad educativa que si bien aún se discute, las discrepancias de las diferentes posiciones son más bien de matices o detalles; en lo medular, se ha producido un consenso entre los especialistas en el tema. Este enfoque presenta detractores, hay autores que se oponen a la posibilidad de definir calidad educativa; sostienen que es un concepto que debe ser construido día a día, por los actores interesados y dependerá del lugar y situación, cómo ésta sea definida y, consecuentemente, evaluada. Esta posición relativista tiene sus adherentes (Moss, 1994), sin embargo, aún no existe investigación científica que avale su postura.

Al enfocar la atención sobre las variables que intervienen en el concepto de calidad educativa, y que se espera influyan directa y positivamente en su desarrollo, podemos distinguir tres aspectos: uno es el relacionado con los aspectos estructurales de la sala o el centro educativo en general, otro con el proceso educativo y el tercero con las creencias y actitudes del adulto a cargo de los niños. El primero tiene que ver con características como número de niños y número de adultos en la sala, cantidad de metros cuadrados, educación y experiencia del adulto a cargo, rotación del personal, remuneración del personal, entre otros. La dimensión de proceso dice relación con el tipo y frecuencia de interacciones con pares y adultos que el niño o la niña puede experimentar, tipo y calidad del espacio, materiales, equipamiento y actividades que se les ofrece, así como el tipo y la organización de actividades de rutina como las colaciones, descanso, baño. En otras palabras, esta dimensión estudia las experiencias que el niño o la niña tiene a diario y que se espera influyan en forma positiva en su desarrollo y bienestar general. Las creencias y actitudes, que constituyen las percepciones, expectativas, valores, principios educativos que tiene la educadora de sala sobre lo que es educar, enseñar, cómo y cuando hacerlo, entre otros aspectos constituye una tercera variable.

Estas tres variables de calidad educativa son susceptibles de ser medidas y evaluadas. Para evaluar la calidad educativa se han diseñado instrumentos, entre otros, las escalas de valoración del ambiente ECERS-R (Harms et al., 1998) para salas de niños entre 3 y 6 años y la ITERS-R (Harms et al., 2003), para niños menores de tres años, las que han demostrado ser eficientes, son ampliamente conocidas y utilizadas en diversas realidades. (ECERS-R, Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana por sus siglas en inglés; ITERS-R, Escala de Calificación del Ambiente para Bebés y Niños Pequeños por sus siglas en inglés).

Estas dos escalas evalúan la calidad global de un ambiente educativo para preescolares. Consisten en alrededor de 30 a 40 ítems agrupados temáticamente en siete

subescalas. Consideran las tres dimensiones de calidad ya mencionadas: protección, aprendizaje e interrelaciones. Se evalúa en una escala de uno a siete, donde uno refleja una situación inadecuada, tres una situación regular o mínima, cinco una situación buena y siete excelente. El puntaje se otorga luego de una observación en sala de tres horas, cuando los niños están más activamente involucrados en sus actividades, y se completa con un cuestionario para la educadora de sala. Los temas que consideran las subescalas tratan de espacio y mobiliario, experiencias de lenguaje, desarrollo social, rutina diaria, actividades de aprendizaje, interacciones y necesidades de los adultos; consideran aspectos tanto estructurales como de proceso.

Como se comenta en el párrafo anterior, hoy día se cuenta con numerosos trabajos publicados que dan cuenta de la estrecha y compleja relación que se observa entre calidad educativa y desempeño infantil. Se describirán tres estudios a gran escala en los que se ha evaluado el efecto en el desempeño de los niños de la asistencia a centros educativos y cómo sí influye la calidad educativa en los resultados de los niños.

El primero de ellos es el Cost Quality and Child Outcomes—CQO, (Helburn, 1995), desarrollado en cuatro estados de Estados Unidos, con 400 centros seleccionados al azar evaluados y cuatro niños por centro, también elegidos al azar. Observadores entrenados estuvieron varios días en cada sala evaluando aspectos estructurales, de proceso y evaluando a los niños en su desarrollo cognitivo, de lenguaje, socioemocional y adaptativo. Además, se evaluó la calidad del ambiente del hogar de cada niño. Como resultado se comprobó con sorpresa la baja calidad existente en muchos de los centros preescolares, especialmente en aquellos que atendían a menores de tres años de edad, donde el 40% de los programas no reunía los requisitos mínimos de calidad. Hubo grandes diferencias entre los diversos tipos de centros, de los diferentes estados. El desarrollo de los niños estuvo asociado fuertemente a la calidad del centro educativo.

En Inglaterra se desarrolló el Effective Provision of Pre-school Education Project—EPPE (Sylva et al., 2002), el mayor proyecto longitudinal europeo, que siguió el desarrollo de 3.000 niños entre 3 y 7 años de edad así como las características de sus familias. Se evaluaron 141 centros educativos que representaban la oferta educativa del país. Además, se comparó con un grupo control que no asistía a educación parvularia. Este estudio muestra los efectos positivos de la calidad educativa en los niños, específicamente en su desarrollo cognitivo y comportamiento social.

Un tercer estudio que evalúa el efecto de la calidad educativa en el desarrollo de los niños es el European Child Care Education Study—ECCE (1999, 1997), desarrollado en cuatro países de la comunidad europea: Alemania, España, Austria y Portugal. La muestra consistió en 314 centros educativos y 1.417 niños y sus familias. Esta investigación señala que después de controlar los efectos de la calidad educativa de la familia, es el centro educativo el que presenta mayor poder explicativo; y las diferencias en calidad educativa afectan al niño y a la niña hasta en un año en su

desarrollo general. Es decir, las niñas y los niños que están en centros educativos de baja calidad pueden atrasarse hasta un año en su desarrollo.

En Chile, el equipo de investigadores de la Universidad de Concepción ha aplicado un modelo de evaluación de la calidad educativa que ha demostrado un alto valor explicativo, muy similar a los tres estudios presentados y con resultados, a grosso modo, coincidentes. (Fondecyt 1980517, 1020363 y 1059047). En líneas generales se puede afirmar que los resultados señalan que la familia es el primer y más poderoso factor explicativo del desarrollo y aprendizaje de los párvulos; no obstante, una vez removida la influencia de la familia, es el centro educativo el que explica con mayor fuerza los avances de los niños y las niñas, (Herrera et al., 2001) y, lo que resalta, es que estos avances perduran hasta por lo menos tres años después, cuando la niña y el niño están cursando el tercer año de educación básica. (Mathiesen et al., 2003) El modelo utilizado, si bien considera aspectos específicos del desarrollo y aprendizaje de los niños como comprensión léxica o desarrollo cognitivo, también considera aspectos de la adaptación del niño a la vida cotidiana, con apreciaciones simultáneas de padres y educadores.

La clara conclusión de estos estudios revisados señala que niñas y niños en ambientes educativos de calidad obtendrán resultados mejores en su desempeño comparadas con niñas y niños en ambientes educativos de baja calidad.

Por lo tanto, el hecho que los resultados sean tan consistentes y coincidentes, en distintas realidades geográficas como las descritas en estos estudios, permite afirmar que la calidad educativa influye decisivamente en el desempeño de los niños y las niñas.

El efecto es mayor para aquellos niños que provienen de sectores desventajados, por lo tanto, la educación parvularia constituye una oportunidad para romper el círculo de pobreza y permitir que estas niñas y niños tengan posibilidades tanto de un desarrollo acorde con su edad como de éxito escolar y una adecuada futura inserción laboral. De este modo, se responde a la primera interrogante de este artículo.

## LOS MODELOS CURRICULARES

Poco a poco, a través de los siglos, los esfuerzos por educar a la prole se fueron organizando y sistematizando, dando origen en la actualidad a los modelos curriculares. Podemos definir lo que se entiende hoy por un modelo curricular como una representación ideal de premisas teóricas, políticas, administrativas y de componentes pedagógicos que presenta un programa educativo específico con el fin de obtener determinados resultados educacionales (Spodek, 1993:91).

Al revisar la literatura especializada internacional a través del tiempo, se pueden identificar varias fases o etapas en el desarrollo de los modelos curriculares imple-

mentados para la educación del niño menor de seis años. El modelo froebeliano sería un representante de una primera etapa, la que se fundamenta en una mirada intuitiva de la infancia y del desarrollo del niño. Froebel (1782-1852) aporta principios explícitos sobre el tipo de conocimiento que es útil al niño y cómo éste lo adquiere.

Una segunda etapa está caracterizada por los modelos curriculares que acogen el conocimiento científico de la época sobre el desarrollo y aprendizaje infantil: por ejemplo, los aportes de María Montessori (1870-1952), médico, quien basó sus estudios en la antropología, o los aportes de los teóricos maduracionistas como Gessell (1880-1961) y otros, basados en la psicología; el psicoanálisis también encontró seguidores en la educación infantil (entre otros, MacMillan, 1911, en Inglaterra). Además, el movimiento progresista en educación, con John Dewey (1859-1952) y otros, influyó también en la educación de inicios del siglo XX.

Ya en una tercera etapa, entre los años 1960/70 en adelante, se observa una serie de modelos alternativos que reflejan programas con metas y objetivos distintos, sustentados por teorías de desarrollo diferentes. Especial relevancia cobra la visión de la influencia que tendría el ambiente en el desarrollo del niño (Hunt, 1961). Esta fase puede ser caracterizada como un momento en que coexisten diferentes teorías sobre la naturaleza del aprendizaje y desarrollo así como diferentes perspectivas sobre el tipo de conocimiento que deben lograr los menores. Se puede simplificar lo afirmado describiendo cuatro enfoques básicos correspondientes a la segunda mitad del siglo veinte: a) programas Montessori, los que continúan la tradición de L. Montessori de principios de siglo, con algunas innovaciones; b) programas basados en el conductismo, c) programas denominados *abiertos* y d) programas basados en el constructivismo. Un ejemplo de este último modelo es el High Scope (Hohman, Banet y Weikart, 1979), fundamentado fuertemente en Piaget. (1896-1980). Algunos de estos modelos enfatizan metas globales como el desarrollo personal, la autonomía y la creatividad, otros, habilidades académicas como inicio a la lectura y a los números, otros, procesos cognitivos.

Actualmente se puede afirmar que estamos en una cuarta fase, donde, aunque no se observan modelos curriculares radicalmente nuevos, sí se han optimizado los vigentes para satisfacer necesidades específicas de determinados niños, como la interculturalidad o el bilingüismo: es decir, no se observan modelos innovadores sino más bien son los modelos ya desarrollados que se optimizan. Ejemplo de esto es el Proyecto Reggio Emilia, en Italia (Malaguzzi, 1993). Spodek (1993) sostiene que en esta etapa, más que desarrollar innovaciones curriculares, el esfuerzo se está concentrando en reformar lo existente. Por otra parte, se observa una fuerte influencia de los pedagogos tomando la iniciativa en las innovaciones de modo que las reformas que se están gestando surgen más bien desde la sala de actividades, más que desde los psicólogos de las universidades.

La mayoría de las veces la aplicación de estos modelos en los programas ha

asumido una posición ecléctica, son pocos los modelos *puros*. Nuestro país no ha estado ajeno a estas tendencias, si bien algunos modelos han sido mejor acogidos que otros. En Chile no hubo programas preescolares netamente conductistas, como en Estados Unidos, (Bereiter y Engelman, 1976) caracterizados porque se utiliza la instrucción directa, se organiza secuencialmente la instrucción en pequeños pasos, se utiliza el refuerzo, aún cuando algunos de estos elementos estuvieron en algunos modelos preescolares chilenos alrededor de los años 80, sin embargo, no fueron sistematizados ni perduraron. Sí hubo programas de tipo *abierto* que seguían la *buen práctica* tradicional de educación parvularia y también programas con fundamentos constructivistas, muchos en la línea de High Scope.

Como síntesis, se puede coincidir con Spodek (1993), quien sugiere que son tres los pilares que debieran sustentar un modelo curricular: si bien es necesaria una teoría del desarrollo, en términos que describa los métodos para enseñar al niño pequeño, el modelo debe contemplar, además, una dimensión cultural, que considere los valores y aspiraciones de la sociedad para la educación del niño, como una reflexión acerca de lo que ésta quiere que el niño sea y llegue a ser. Una tercera dimensión dice relación con el conocimiento: qué se supone debe conocer el niño para vivir contento su vida presente así como desenvolverse con éxito en el futuro.

Chile cuenta desde 2001 con un marco curricular nacional, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. A partir de este referente, se han elaborado varios modelos curriculares, cada uno de estos modelos curriculares revisados propicia prácticas pedagógicas diferentes. Lo que interesa es conocer cómo afecta el desempeño de los niños un determinado modelo curricular, con sus correspondientes prácticas pedagógicas: ¿da lo mismo cualquier modelo? ¿Hay uno mejor que otro? ¿Cuál ofrece calidad educativa que permita las mejores prácticas pedagógicas?

## PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EFECTIVAS

Dado que ya está suficientemente demostrado que la calidad educativa que experimentan las niñas y los niños, tanto en su hogar como en el centro educativo, influye en su desarrollo y aprendizaje, resulta interesante observar los resultados que investigadores ingleses obtuvieron al intentar identificar en forma específica cuáles son las prácticas pedagógicas utilizadas en los centros educativos que mejor apoyan el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes que permiten a los niños y a las niñas tener un mejor desempeño escolar futuro. Las investigadoras Iram Siraj-Blatchford y Kathy Sylva analizaron las áreas que se destacan como efectivas a través de la práctica en sala: definieron como *prácticas efectivas* aquellas donde el avance en desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños es mayor, es decir, la cantidad de progreso que muestran los niños en un período determinado (Siraj-Blatchford y Sylva, 2004). Hay diferencias importantes en cómo los centros contribuyen al desarrollo infantil, algunos son más efectivos que otros en promover resultados positivos en los niños.



Este estudio consideró 12 centros que ya habían sido catalogados como excelentes o muy buenos por el pionero Proyecto EPPE ya mencionado (Sylva et al, 2002). Se recogió una gran cantidad de información de estos 12 centros, tanto de evaluaciones cuantitativas como observaciones naturalistas en sala, entrevistas semiestructuradas, tanto a los educadores como a los padres. Cada observador permaneció dos semanas en el centro recogiendo esta información cualitativa, además de una tercera semana observando a los 254 niños considerados en el estudio focal. A cada uno de estos niños se les observó durante 20 minutos con una técnica específica (Sylva, 1980) y se registraron los episodios, de a lo menos un minuto de duración, separando luego los episodios según los iniciara el niño o la niña o el adulto y se analizaba el desafío cognitivo de esta interacción. Entre la información cuantitativa utilizaron la Escala ECERS-R (Harms et al., 1998) en su versión inglesa, para evaluar la calidad del ambiente educativo de la sala observada. Mediante un análisis estadístico complejo, que incluyó repetidos análisis multiniveles, lograron identificar las siguientes prácticas pedagógicas efectivas:

1.- Calidad de las interacciones verbales adulto-niño.

Un modelo de interacción que resultó efectivo en forma consistente fue el que ellas denominaron *elaboración de pensamiento sostenido compartido*. Es decir, en aquellos intercambios verbales, de un niño o una niña en interacción uno a uno con un adulto, ambos tratando de resolver un problema, clarificar un concepto, evaluar una actividad, extender una narrativa, en el cual se observa un interés real de ambos interlocutores por llegar a una solución del problema planteado; cuando se producía este tipo de interacción en forma natural en la sala, los niños obtuvieron mejores resultados en su desarrollo cognitivo. El tipo de pregunta era de tipo abierta, los adultos entregaban retroalimentación positiva.

2.- Iniciación de las actividades: Otra práctica que resultó ser efectiva fue la de lograr un equilibrio entre quien inicia las actividades, entre el niño o la niña y el adulto. El juego libre presenta las mayores oportunidades para que el niño o niña inicie las actividades y para que el adulto extienda la actividad y el pensamiento del niño o la niña. El adulto, en otros momentos, inicia la actividad en pequeños grupos, o en forma individual, puede ser usando instrucción directa. El desarrollo intelectual se ve favorecido cuando hay un equilibrio en el inicio de las actividades. Ambos participantes, ya sean los niños o el adulto, tienen la posibilidad de tomar la iniciativa sobre qué, cómo, con qué, realizar determinada actividad o experiencia.

3.- Políticas claras en relación a disciplina y control de comportamiento: Hubo mejores resultados en jardines infantiles donde se les explicaba y conversaba a los niños y niñas las razones de ciertas reglas o cómo solucionar conflictos, comparados con centros donde sólo se usaba la técnica de la *distracción* o se inhibía el comportamiento disruptivo con órdenes.

4.- Apropiación del currículo: Las mejores prácticas, las más efectivas, se obser-

varon cuando el adulto a cargo estaba conciente de qué área del currículo estaba trabajando.

5.- Conocimiento de cómo aprende el párvulo: Así como es importante el conocimiento del currículo, también es primordial el conocer cómo aprende el niño de modo de ofrecer tanto situaciones instruccionales como actividades de juego que sean potencialmente efectivas para el aprendizaje de los niños y niñas. En salas donde el adulto a cargo tenía claridad sobre este tema, se observaron las mejores prácticas, con los mejores resultados en los niños.

6.- Preparación profesional del adulto a cargo: Las prácticas más efectivas fueron observadas en centros que contaban con personal calificado; mientras mejor preparado el adulto a cargo, más desafiante el aprendizaje (especialmente en matemáticas y lenguaje).

7.- Apoyo de la Familia: Hubo mayores ganancias cognitivas de parte de las niñas y niños en aquellos centros que contaban con una fuerte participación de los padres tanto en aceptar y compartir los valores y metas del centro como en las decisiones referidas a actividades de aprendizaje. Así, luego los padres apoyaban a sus hijas e hijos con materiales y actividades en el hogar.

La evidencia señaló que a mayor cantidad de práctica efectiva, mayor era el efecto en el desarrollo cognitivo de los niños.

El ambiente de aprendizaje debe presentar a la niña y el niño oportunidades para estar activos y para tomar la iniciativa en el aprendizaje. Es rol del adulto el proveer esas oportunidades, preparando tanto el ambiente físico como el intelectual, planificando cuidadosamente las experiencias y evaluando constantemente, de modo de asegurar que las oportunidades adecuadas estén presentes. En este contexto, la práctica pedagógica efectiva puede ser definida como un proceso en el cual:

- el adulto está conciente y responde a las características de comprensión de la niña y el niño sobre un determinado tema o actividad;
- el niño o la niña tiene claro qué se espera que aprenda, en otras palabras, intenta adivinar qué está en la mente del adulto;
- se co-construye un concepto o idea. (Siraj-Blatchford y Sylva, 2004)

Ambos participantes contribuyen en el proceso de aprendizaje aún cuando no sea en los mismos términos o la misma extensión. Aquí cobra relevancia esta estrategia del *pensamiento compartido sostenido*, el cual constituiría casi como un prerrequisito para la pedagogía efectiva.

Así también cobra sentido el *andamiaje* como estrategia, porque el adulto, al entregar el apoyo que el niño y la niña necesitan para lograr un resultado, ha identificado previamente la capacidad o comprensión que el y ella tienen del tema o problema en cuestión y en este proceso, el niño y la niña, como resultado del

apoyo otorgado por el adulto, tienen una pista de cuál es el resultado que espera el adulto, es decir, cuál sería un resultado exitoso. El adulto, entonces, se retrae y reduce el apoyo permitiendo que la niña y el niño desarrollen confianza en su desempeño independiente.

Si se habla de *construir el aprendizaje*, esto se logrará sólo cuando el niño y la niña estén interesados y motivados; si el adulto está involucrado en forma honesta con el aprendizaje del niño y de la niña, se puede hablar de un proceso reflexivo de *co-construcción*. Cuando el adulto asume un rol proactivo se producen los mayores progresos.

En otro estudio, y siguiendo a los niños de cuatro años que participaron en el estudio de Cost, Quality and Child Outcomes (Helburn, 1995) en Estados Unidos, Peisner-Feinberg et al. (2001) informan de otra característica de la práctica pedagógica que tiene influencia aún después de cuatro años: la cercanía que se observa entre el adulto y la niña o el niño a su cargo influye positivamente, especialmente en el área socioemocional. Parecería ser que la niña y el niño, gracias a este apoyo del adulto/educadora, aprenden un modo de relacionarse con los otros que les ayuda a desenvolverse mejor en la sociedad.

En Chile, en el estudio que midió calidad educativa (Herrera, 2001; Mathiesen 2004a y 2004b), se encontró una directa y significativa asociación entre la calidad del clima socioemocional del ambiente de la sala con los resultados de desempeño de los niños, en la dirección esperada: a mayor calidad de las interacciones entre el adulto y los niños, mejores resultados en el desempeño infantil.

A nivel nacional, las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (BCEP) (Ministerio de Educación, 2001) han considerado estos resultados de las diversas investigaciones científicas mencionadas así como los aportes de la literatura especializada: es así como, por ejemplo, en las orientaciones pedagógicas de las BCEP se recomienda la planificación del trabajo con los niños, de modo que ellos puedan elegir sus actividades. Se propicia el trabajo en grupos pequeños, donde se facilita la interacción verbal uno a uno, el adulto puede, a partir de una actividad iniciada por los niños, tener diálogos en los que ayude a la niña y al niño a resolver un problema, encontrar una solución, extender una actividad. Se fomenta la autonomía de la niña y el niño, se formulan preguntas relevantes y en su mayoría son preguntas divergentes o abiertas. Puede presentarse la situación de elaboración de pensamiento compartido sostenido ya descrita. Por otra parte, se estimula una disciplina basada en la explicación de las reglas y normas, en las consecuencias de no acatar una orden, más que en la sanción.

El integrar a la familia de los niños, no sólo como colaboradores en las tareas cotidianas domésticas sino además en experiencias educativas, en conocer los nuevos aprendizajes de sus hijas e hijos, conocer las nuevas formas de aprender y enseñar, ha permitido que los padres valoren el trabajo realizado en el jardín infantil y apoyen

mejor a sus hijos en el hogar. Esta variable también aparece en los trabajos revisados como importante en el logro de una pedagogía eficaz.

Las personas que trabajan en la educación de los párvulos deben conocer las fortalezas y debilidades de cada práctica pedagógica de modo de seleccionar aquellas que potencian el desarrollo, las que optimizan el futuro de cada uno de los niños.

A modo de síntesis, se puede afirmar que lo que sucede en el día a día dentro de la sala de actividades repercute en el desarrollo infantil, por lo tanto, no da lo mismo cualquier tipo de práctica pedagógica.

### ASEGURAR LA CALIDAD EDUCATIVA EN LOS JARDINES INFANTILES

Como una última reflexión en este artículo, se nombrarán brevemente las recomendaciones de especialistas sobre cómo mantener y monitorear a los centros educativos de modo de asegurar la calidad educativa. El sólo deseo de procurar calidad educativa no es garantía de lograrla, es necesario abordar este tema de manera sistemática.

Tietze (2005) menciona siete pasos para el desarrollo de la calidad educativa:

- analizar la situación del centro educativo,
- describir un perfil de la calidad educativa encontrada,
- buscar orientación especializada,
- discutir las metas sobre modificaciones,
- acordar metas,
- planificar los pasos de la transformación,
- asegurar los resultados.

En todo este proceso debe participar la institución como un todo, teniendo el director o directora un rol primordial de liderazgo. Este proceso toma un tiempo de alrededor de dos años y requiere de apoyo externo.

Por otra parte, una vez lograda la calidad educativa deseada, es necesario asegurar su mantención: como afirma Tietze (2005), el desarrollo de la calidad es un paso principal que debe preceder a un control de calidad. La calidad sólo se puede asegurar si es controlada. A una fase cerrada de desarrollo de la calidad debiera siempre seguir un control de calidad, ejecutada por un agente externo. Se puede controlar la orientación de la calidad, la calidad de las variables estructurales, la calidad del proceso (para ello se recomiendan las Escalas ECERS o instrumentos similares), la calidad de la organización y liderazgo, la calidad del contexto.

Hay una serie de iniciativas que se están ensayando en algunos países, como Alemania, por ejemplo, donde se puede postular a lograr una acreditación sobre la base de estándares bien definidos y por una agencia independiente. Como resultado

de ese proceso, se otorga un sello de calidad. Todo esto con miras a identificar las fortalezas y debilidades de un centro educativo de modo de optimizar la calidad educativa que ofrece a sus niños. El medir los resultados de desempeño de los niños también es una forma de controlar la calidad educativa.

La educación parvularia de buena calidad ha sido capaz de revertir un desarrollo infantil deficitario: el país requiere invertir en capital humano para lograr superar los grandes niveles de desigualdad de oportunidades que actualmente tiene. Por lo demás, está comprobado empíricamente el ahorro que significa para un país invertir en la educación preescolar, donde se calcula que la inversión de un dólar estadounidense reporta 7 dólares de retorno por cada niño que ha asistido a centros de alta calidad (Clifford, 2005).

Entre los actores involucrados con mejorar el capital humano está la Fundación para la Superación de la Pobreza, la que para la educación parvularia en nuestro país propone tres medidas graduales que apuntarían a lograr la igualdad de oportunidades para todos los niños chilenos. (Moreno y Rosenbluth editores, 2005). Ellas son: un sistema de monitoreo e intervención para todos los menores de dos años para su desarrollo psicosocial temprano; una atención integrada en educación, salud y nutrición para todos los niños entre dos y tres años; y una atención garantizada en prekinder y kinder para todos los niños entre 4 y 5 años. Estas medidas debieran ser sometidas a debate público de modo de consensuar y potenciar sus efectos.

A modo de conclusión, se puede afirmar que en Chile actualmente hay consenso, a nivel político, de la importancia de la educación parvularia como herramienta efectiva para desarrollar el capital humano del futuro del país e incrementar así la equidad nacional. Sin embargo, a nuestro juicio, y avaladas por las investigaciones internacionales y nacionales mencionadas, no basta con ofrecer más cupos para los diferentes niveles etarios; es necesario crear conciencia a todo nivel, desde los que formulan las políticas públicas hasta los ejecutores en las salas de actividades, de la necesidad de desarrollar y evaluar la calidad educativa que se está ofreciendo. También es una necesidad imperiosa el entregar a los padres de los párvulos herramientas que les permitan, además de contribuir a la educación de sus hijos, ser más exigentes al momento de seleccionar el jardín infantil al que los enviarán. Diversos especialistas nacionales concuerdan en que es la familia la principal educadora de sus hijos (Valenzuela et al., 2006), por lo tanto, se necesita potenciarlos para que puedan cumplir su tarea en la mejor forma posible.

Si bien es cierto que en el área de educación parvularia la investigación es escasa, principalmente a nivel nacional, los datos empíricos señalan cuál es el camino para educar a nuestros niños preescolares: se puede afirmar que es necesario evaluar bien el jardín al que asistirá el hijo o la hija, puesto que la evidencia señala que no da lo mismo cualquier jardín infantil.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bereiter, C. y S. Engelman, 1966 *Teaching disadvantaged children in the preschool.* Engelman Cliffs, New Jersey, Prentice Hall
- Bronfenbrenner, U. y P. Morris, 1998 The Ecology of Developmental processes. En: W. Damon (ed.), *Handbook of Child Psychology, Theoretical Models of Human Development*, Wiley, NY. pp 993-1028.
- Clifford, R., 2005 The Socioeconomic Implications of Quality of Early Education. Conferencia dictada en: *Simposio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Preescolar*, 15-17 de Junio, 2005, Asunción, Paraguay
- Cryer, D., 2005 Decisive variables in Quality Early Education. Conferencia dictada en: *Simposio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Preescolar*, 15-17 de Junio, Asunción, Paraguay
- Cost, Quality and Child Outcomes Study Team, 1995 *Cost, Quality, and Child Outcomes in Child Care Centers*, Public Report, second edition. Denver: Economics Department, University of Colorado at Denver.
- European Child Care and Education Study Group-ECCE, 1999 School age assessment of child development; long term impact of preschool experiences on school success and family-school relationships. Report written by Wolfgang Tietze, Jutta Hundertmark-Mayser and H\_G Rossbach. ([http://improving-ser.sti.jrc.it/default/show.gx?Object.object\\_id=TSER----0000000000000635&\\_app.page=show-TSR.html](http://improving-ser.sti.jrc.it/default/show.gx?Object.object_id=TSER----0000000000000635&_app.page=show-TSR.html))
- European Child Care and Education Study Group-ECCE, 1997 European child care and education study: Cross analyses of the quality and effects of early childhood programmes on children's development. Final report. Berlin, Frei Universitat.

- Harms, T., D. Cryer & R. Clifford, 2003 *Infant and Toddlers Environment Rating Scale. Revised edition (ITERS-R)*. Teachers College press. New York
- Harms, T., R. Clifford & D. Cryer, 1998 *Early Childhood Environmental Rating Scale. Revised edition (ECERS-R)*. Teachers College Press. New York
- Helburn, S., 1995 Cost, Quality and Child Outcomes in Child care centres: Technical report, University of Colorado, at Denver, Department of Economics, Center for Research in Economic Social Policy.
- Herrera, M. O., M.E. Mathiesen, M. Villalón & E. Suzuki (1998-2001) Calidad educativa en centros preescolares y su efecto en el desarrollo infantil: Región Metropolitana y Región del Bio-Bio. Fondecyt 1980756
- Herrera, M.O., M.E. Mathiesen, I. Recart & P. Domínguez (2005-2007) Efecto de la calidad del entorno educativo del primer ciclo de educación parvularia en el desarrollo infantil, en la provincia de Concepción. Fondecyt 1050947
- Herrera, M.O, M.E. Mathiesen, J. M. Merino, M. Villalón & E. Suzuki, 2001 Calidad de los ambientes educativos preescolares y su incidencia en el desarrollo infantil. *Boletín de Investigación Educativa*, Vol. 16, pp. 161-178. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Herrera, M. O., M. E. Mathiesen, J. M. Merino & I. Recart, 2005 Learning contexts for young children in Chile: process quality assessment in preschool centres. En: *International Journal of Early Years Education*, Vol.13, N° 1, pp. 13-28.
- Hohman, L., B. Banet & D. Weikart, 1979 *Young Children in Action: a Manual for preschool educators*. Ypsilanti, Michigan, High Scope Research Foundation.
- Hunt, J. M., 1961 *Intelligence and Experience*. New York, Ronald Press.
- Malaguzzi, L., 1993 *One Hundred languages of Children*. Ablex Publication, New York.

- Mathiesen, M. E., M. O. Herrera, J. M. Merino & I. Recart, 2004 a
- Efectos longitudinales de la calidad de los ambientes educativos preescolares sobre el desempeño del niño en primer ciclo de Educación Básica. En: *Boletín de Investigación Educativa*, 19, pp. 119-134 (¿Ciudad?)
- Mathiesen, M. E., M. O. Herrera, I. Recart & J. M. Merino, 2004 b
- Calidad del ambiente educativo escolar en primer ciclo de Educación Básica y su relación con el desempeño de los niños. En: *Revista Investigaciones en Educación*, Vol.4, pp.167-184. Universidad de la Frontera, Temuco.
- Mathiesen, M.E., M.O. Herrera & I. Recart, (2001-2003)
- Estudio longitudinal sobre los efectos de los ambientes educativos preescolares en el desarrollo de niños que cursan el primer ciclo de educación básica. Fondecyt 1020364
- Ministerio de Educación, 2001
- Bases Curriculares para Educación Parvularia. Santiago de Chile.
- Moreno, I. y M. Rosenbluth, Eds, 2005
- Umbrales sociales 2006, Propuesta para una futura Política social.* Fundación Superación de la Pobreza. Santiago de Chile.
- Moss, P., 1994
- Defining quality: values stakeholders and processes in valuing quality in early childhood services. New approaches to defining quality.* Edited by Peter Moss and Alan Pence. London, Paul Chapman.
- Peisner-Feinberg, E; M. Burchinal, R. Clifford, M. Culkun, C. Howes, C.L Kagan & N. Yazejian, 2001
- The relation of preschool child care quality to children's cognitive and social development trajectories through second grade. En: *Child Development*, 72 (5) pp.1534-1553.
- Sammons, P., K. Elliot, K. Sylva, E. Melhuish, I. Siraj-Blatchford & B. Taggart, 2004
- The impact of preschool on young children's cognitive attainments at entry to reception. En: *British Educational Research Journal*, Vol. 30 (5), pp. 691-712.



- Siraj-Blatchford, I. y K. Sylva 2004  
 Researching pedagogy in English preschools. En: *British Educational Research Journal*, Vol. 30, Nº 5, pp. 713-730.
- Spodek, B. y P. Clark Brown, 1993  
 Curriculum alternatives in early childhood education: a historical perspective. En: *Handbook of research on the education of young children*, edited by Spodek, B. pp.91-104, Macmillan Pub., New York
- Sylva, K; E Melhuish, P Sammons, I. Siraj-Blatchford & B. Taggart, 2004  
 The Effective Provision of Preschool Education Project (EPPE). DFES publication, Inglaterra. (www.surestart.gov.uk)
- Sylva, K., I. Siraj-Blatchford  
*Assesing Quality in the Early Years: Early Childhood Environmental Rating Scale Extension*. Trentahm Books. London.
- Sylva, K, D. Roy & M. Painter, 1980  
*Childwatching at playgroup and nursery school*. Oxford, Blackwell, England.
- Tietze, W., 2005  
 Modelos administrativos eficientes para asegurar una educación inicial de calidad. Conferencia dictada en *Simpósio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Preescolar*. 15-17 de junio, 2005. Asunción, Paraguay.
- Valenzuela, S., E. Tironi & T. Scully, (editores), 2006  
*El eslabón perdido. Familia, modernización y bienestar en Chile*. Ed. Taurus, Santiago de Chile.
- Villalón, M., E. Suzuky, M. O. Herrera & M. E. Mathiesen, 2002  
 Calidad Educativa de la educación preescolar en Chile desde una perspectiva internacional. En: *International Journal of Early Years Education*. Vol.10, pp. 49-59, Londres.