



PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE CHILE  
VICERRECTORÍA DE COMUNICACIONES  
Y ASUNTOS PÚBLICOS

TEMAS DE LA AGENDA PÚBLICA

# Ampliación de la cobertura preescolar: algunas recomendaciones para resguardar la calidad

**CHAMARRITA FARKAS**

Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales UC

**MARÍA EUGENIA ZILIANI**

Facultad de Educación UC



TEMAS DE LA AGENDA PÚBLICA

# Ampliación de la cobertura preescolar: algunas recomendaciones para resguardar la calidad

**CHAMARRITA FARKAS**

Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales UC

**MARÍA EUGENIA ZILIANI**

Facultad de Educación UC





*La educación chilena en el escenario internacional.* Según estudios recientes América Latina sigue rezagada en educación respecto del mundo industrializado. En promedio, los países tanto de América Latina como del Caribe invierten menos en educación que otras regiones en desarrollo como Asia del Este y que los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Los esfuerzos por lograr una educación de calidad para todos los niños y niñas en estos países se iniciaron de manera tardía y durante algunos años fueron menos vigorosos que en otras regiones emergentes, lo que se refleja en el rendimiento de los estudiantes. Por ejemplo, en una prueba internacional de conocimientos específicos de matemáticas y ciencias efectuada en 1999, los estudiantes chilenos obtuvieron resultados deficientes y se ubicaron en la cuarta parte inferior de entre 38 países (1).

*Desarrollo de 0 a 3 años.* Estudios especializados coinciden en indicar la infancia temprana como el período crítico en el cual se asientan las bases del desarrollo futuro de toda persona. Surgen las principales estructuras relevantes para el desarrollo, se da una gran plasticidad de las conexiones neuronales, y ocurren logros importantes a nivel psicomotor, lenguaje, motricidad gruesa, coordinación visomotora y otras capacidades cognitivas como la percepción, la memoria y la atención, logros vitales para la capacidad de aprendizaje futura (2).

Respecto de la socioafectividad, la constitución de un vínculo especial con figuras significativas, se consolida en un patrón de apego, el cual configura un estilo de relacionarse con otros que se mantiene hasta la adultez y que se asocia con competencias sociales y afectivas, enfrentamiento a situaciones de estrés, resiliencia, y menor predisposición a enfermedades afectivas (3, 4, 5).

En síntesis, este período se caracteriza por desarrollos críticos en todas las áreas, y constituye por tanto el momento por excelencia para programas e iniciativas orientados a la promoción del desarrollo temprano y a la prevención de dificultades surgidas en este proceso. Para potenciarlo se debe atender, entre otros factores, a la alimentación adecuada, la entrega de los cuidados físicos necesarios, la presencia de figuras estables y afectuosas que satisfagan necesidades biológicas, psicológicas y sociales, las experiencias positivas y reforzadoras con otros que transmitan seguridad y autoconfianza, un entorno enriquecedor y desafiante en lo cognitivo. Cuando por diversas situaciones, incluidas la pobreza,

estas condiciones no se cumplen, se obstaculiza el desarrollo integral de las potencialidades de los niños y niñas (6).

*Cobertura educacional de los menores de 3 años.* La cobertura en atención educativa para niños de 0 a 2 años es de 6,2%. Esta disminuye aún más en los quintiles más pobres (4% para el quintil I y 4,8% en el quintil II, versus 14,3% en el quintil V en el año 2003) (7). Del total de niños que asisten a centros educativos, un 57% lo hace a centros financiados con fondos fiscales (29,6% a JUNJI y 16,7% a INTEGRA en el 2004) y un 10,7% lo hace a centros particulares subvencionados.

Estas cifras demuestran cobertura educacional muy baja en nuestro país para el rango de 0 a 2 años, la cual disminuye aún más en los tramos socioeconómicos más pobres, en los cuales este apoyo educacional podría constituir una diferencia en las condiciones de acceso a oportunidades futuras. Además, la mitad de estas familias es atendida por centros financiados con fondos fiscales, que son a los cuales por tanto deben dirigirse las iniciativas de apoyo.

*Familia, mujer y trabajo.* Otros antecedentes relevantes se relacionan con aspectos culturales. En nuestra país es posible identificar distintos tipos de hogares con hijos, con diversas estructuras familiares, tales como nuclear biparental, nuclear monoparental, familias reconstituidas o compuestas y extensas, con variados cuidadores, donde la tarea es repartida entre padres, tías, abuelas, hermanas/os que se hacen cargo del cuidado de los niños(as). Cada una de estas estructuras familiares tiene características y necesidades específicas, al igual que sus propias redes de apoyo.

Según un análisis del Censo del año 2002 (8), en las familias con hijos menores de 5 años, la mayor parte de las madres no trabaja. Sin embargo se observa un aumento importante de las familias biparentales con mujer activa (de 9,7% en 1992 a 15,4% en 2002).

*La no asistencia a centros de cuidado infantil.* Algunos estudios muestran que la mayoría de los padres con hijos menores de 2 años no consideran su cuidado en instituciones, de manera independiente a sus ingresos. Como muestra la Tabla N° 1, las razones que arguyen son que los niños “no tienen edad suficiente”, como principal razón (7). En un estudio previo (9) sobre la base de la misma encuesta se aprecia que los padres prefieren dejar sus hijos mayoritariamente a cargo de la madre, abuelos u otro familiar.

Tabla Nº 1:

**Razones por las cuales los menores de 2 años no asisten a un Centro Educativo**

Principal razón por la cual no asiste	Urbana	Rural	Total
No tiene edad suficiente	75,9%	80,4%	76,6%
No es necesario porque lo(a) cuidan en casa	18,6%	10,2%	17,3%
No existe establecimiento cercano	0,8%	6,6%	1,7%
Dificultad económica	2,2%	0,8%	2,0%
Otra razón	1,3%	0,5%	1,1%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: Casen 2003  
(Se han eliminado algunas razones de este listado por no ser relevantes)

Estos datos sugieren que las familias no optan preferentemente por los centros educacionales para el cuidado y atención de sus hijos menores de dos años. Un estudio reciente muestra la desconfianza y el rechazo de las madres a que sus hijos asistan a sala cuna mientras ellos no muestren dominio del lenguaje, a no ser que estén cerca del lugar de trabajo o residencia, y que puedan visitarlos sin obstáculos (10). Lo anterior hace pensar en la importancia de difundir las condiciones de calidad que estos centros ofrecen a fin de que se incremente la confianza parental en éstos.

*Efecto de la actual oferta educativa infantil.* La educación infantil preescolar ha ido adquiriendo cada vez mayor relevancia en Chile, entre otros argumentos por su contribución al mejor desempeño académico posterior, por la necesidad de promover en sus ciclos aprendizajes de calidad, y porque la educación temprana puede contribuir a la superación de inequidades que se ha comprobado son difíciles de recuperar más tarde (11).

Chile casi no cuenta con estudios amplios acerca de la efectividad de la educación infantil preescolar. Los estudios realizados muestran progresos poco notorios en niños con desarrollo normal y escaso impacto en las competencias cognitivas de niños de sector urbano (12), y limitados resultados y beneficios de la educación infantil chilena en niños atendidos por el sistema público (13).

Recientes trabajos de evaluación de la calidad de los aprendizajes muestran resultados aún deficientes en

aspectos tan relevantes como el desarrollo cognitivo y del lenguaje, así como el tiempo dedicado a acciones pedagógicas efectivas (14). Estudios del National Institute for Child Health and Development (15) demuestran un impacto negativo del cuidado infantil temprano, cuando éste es de mala calidad. Al respecto, se ha comprobado un mayor riesgo de apego inseguro y de problemas socioemocionales, especialmente en el menor de 2 años (16), y una disminución en el coeficiente promedio de desarrollo (17).

En un estudio de la calidad de los ambientes educativos en el primer ciclo de Educación Parvularia, evaluados por la Escala de Valoración del Ambiente, ECERS, se reportaron importantes limitaciones en la mayor parte de los aspectos tanto de materiales, espacio físico o de aprendizaje del lenguaje, motricidad o social (18). Otro estudio nacional sobre la relación entre calidad del programa educativo y desarrollo en niños menores de tres años afirma la incidencia de programas de baja calidad y su asociación a un desarrollo insatisfactorio especialmente en el área de lenguaje y del desarrollo socio-emocional (19).

Los estudios internacionales muestran que el impacto de estos programas varía considerablemente según la calidad de los mismos, el tipo de intervención y la población que atienden (20). Por ello, la garantía de un mínimo de calidad de los programas es indispensable para tener efectos positivos sobre niños de esta edad.

### **Aportes para diseñar políticas orientadas al cuidado y educación de calidad para la infancia temprana**

#### **Los Principios**

Los principios que se encuentran a la base de esta propuesta se sustentan fundamentalmente en el enfoque de los Derechos de Infancia. Estos son compartidos por diversas instituciones responsables del desarrollo y los derechos del niño, tanto en nuestro país como en otras partes del mundo (21, 22). Estos principios deben tenerse en cuenta en la planificación de la educación en la infancia temprana, y son:

La **calidad**, la cual se refiere a que el aumento de cobertura en la población con menores recursos económicos, conforme la política del gobierno, esté orientado a entregar la mejor educación y formación a los niños y niñas, asegurando protección y oportunidades.

La **equidad**, la cual alude, como ya se mencionó, a que

la educación puede contribuir desde las edades más tempranas a la superación de inequidades socioeconómicas y culturales que luego son difíciles de recuperar.

La **flexibilidad** y la **diversidad**, que consideran el respeto y valoración de las diferencias propias de nuestra cultura, incluyendo modalidades de atención y educación alternativas a los centros formales y que han demostrado ser experiencias exitosas.

La **participación de las familias y los padres en la educación**, el sistema debe promover en ellos competencias parentales, que los empoderen como los principales actores del aprendizaje y desarrollo de sus hijos(as), integrándolos desde el inicio del proceso.

### Características de experiencias exitosas internacionales

Desde las experiencias de calidad en servicios de Educación Infantil Temprana, se constata que las intervenciones necesarias de realizar son aquellas que se enfocan en todos los ámbitos y en las relaciones entre éstos, que potencian el ejercicio de los derechos de los niños, y que permiten fortalecer interacciones entre el niño o niña de 0 a 3 años con su familia (o cuidador), con la comunidad y a través de ella con el Estado (25). La revisión realizada muestra los aspectos comunes a las intervenciones que han logrado un impacto positivo en la infancia temprana.

### Aspectos comunes a las intervenciones exitosas en pro de la infancia temprana

• Comienzan tempranamente (prenatal)
• Entregan servicios integrados (crecimiento y desarrollo psicosocial)
• Su implementación se realiza con coparticipación público-privada
• Están centrados en el niño/niña
• La familia participa y apoya el trabajo con los niños
• Son percibidos como propios por la comunidad
• Se sustentan cultural y financieramente
• Consideran la capacitación y la generación de capacidades en las personas que los implementan
• Están integrados en un marco conceptual de desarrollo

### Criterios de calidad propuestos

Para velar que el aumento de cobertura se acompañe de una educación de calidad, es importante generar ciertos criterios respecto a aquello que se va a evaluar para garantizar la calidad, a través de qué instrumentos y por quién. Otro elemento importante de destacar hace mención a la formación de las educadoras de párvulos y personal técnico especializado, quienes están en vinculación directa con el niño o niña.

### Evaluación de la calidad de la educación infantil

De acuerdo a un trabajo reciente de Bedregal (16), la evaluación que se ha desarrollado generalmente en Chile en Educación Infantil se refiere a estudios de efectividad, los que evalúan una intervención en un contexto natural y permiten conocer en quiénes se producen efectos y bajo qué condiciones de implementación de la intervención. Estos estudios se dirigen principalmente a mejorar el diseño y las actividades del proyecto. Por otro lado, las evaluaciones del proceso tienen el objeto de mejorar las actividades que están siendo realizadas dentro del proyecto y las evaluaciones de impacto determinan si el proyecto ha tenido el efecto deseado sobre los participantes (26).

En este marco, para resguardar el tema de la calidad hay que tener en cuenta los parámetros que se desarrollan a continuación, —excepto el punto vinculado con el sistema de acreditación— los cuales están relacionados con evaluaciones de efectividad y de impacto.

*Competencias, Estándares y Mapas de Progreso respecto de los aprendizajes.* Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia constituyen sin lugar a dudas un marco que ha ordenado el trabajo pedagógico en el aula y que está en línea con los esfuerzos por promover calidad en ese nivel educativo. En ese contexto, uno de los debates actuales relacionado con la calidad es el de las reformas en el ámbito curricular. Este resulta importante para los responsables educativos, porque les permite analizar y valorar enfoques que fundamentan las consecuencias de las decisiones que adoptan. Algunos de los conceptos relacionados con este debate son los de competencia, estándares y mapas de progreso.

La competencia, es un concepto propuesto desde un enfoque que supera la perspectiva de las capacidades generales o aprendizajes esperados, en nuestro caso, referido a la movilización de los conocimientos, en el sentido de ser capaz de activarlos y utilizarlos ante un

problema que se enfrenta (27). Implica la integración y articulación de distintos tipos de conocimientos, sin dejar de lado el valor del contexto en el que se produce el aprendizaje y en el que hay que utilizarlo posteriormente.

En esta perspectiva, se destaca la necesidad de enseñar a transferir lo aprendido en una situación concreta a otras situaciones similares (28), además de favorecer el desarrollo de las capacidades metacognitivas que posibiliten luego un aprendizaje autónomo.

Los estándares o mapas de progreso referidos a los aprendizajes, constituyen indicadores más precisos para la evaluación de las competencias, por tanto el enfoque de las competencias se encuentra directamente imbricado con el debate de los estándares. MINEDUC ya ha avanzado en esta dirección encargando a CEDEP la elaboración de estándares de aprendizaje que debieran a la brevedad someterse a una discusión pública de expertos nacionales e internacionales para su validación de contenido para luego ser aplicados a nuestra realidad. El poder contar con estándares de aprendizaje validados para nuestro país, nos permitirá evaluar los programas que se desarrollan en la infancia temprana, de modo de saber si estos fomentan el desarrollo de las competencias establecidas para esta edad, es decir, si cumplen su objetivo.

*Una cultura de la Evaluación.* En el contexto de la importancia de la evaluación como proceso que forma parte de las situaciones educativas, Cox (29) precisa que ésta es el vector estratégico de la Reforma y hoy se habla del currículo y la enseñanza arrastrados por la evaluación. En esa línea lo que requiere la Educación Parvularia chilena es un completo sistema de evaluación que incluya las competencias, los estándares, un proceso independiente de acreditación de la calidad de los centros e instrumentos de medición de calidad reconocidos internacionalmente.

Estos sistemas evaluativos ofrecen la oportunidad de reflexionar sobre su quehacer, y generan una “cultura de la evaluación” de ciertos criterios e indicadores, previo a cualquier actividad de evaluación. Estos criterios de evaluación públicos a la comunidad inmediata, fomentan un círculo virtuoso que exige, compromete y responsabiliza —por logro o no logro— a las instituciones y a los educadores (30).

*Instrumentos de Evaluación.* Además de saber qué competencias y estándares necesitamos que los niños y niñas de nuestro país logren, debemos contar con instrumentos que permitan evaluar el adecuado logro de dichas competencias. Al respecto, en Chile contamos con instrumentos de medición que en su mayoría son de tamizaje y cuentan con normas nacionales. Estas tienen por objetivo principal medir el desarrollo psicomotor y la “madurez escolar”. Este tipo de evaluaciones son procedimientos acotados, diseñados para identificar niños que se encuentran en situación de riesgo o retraso, pero no dan información acerca de la naturaleza y amplitud de la dificultad medida (31). Estas pruebas suelen incluir las áreas de coordinación visomotora, lenguaje y cognición, motricidad gruesa o conciencia corporal.

Ejemplos de instrumentos de tamizaje en Chile son Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor (EEDP), Test de Desarrollo Psicomotor (TEPSI), Prueba de Desarrollo Infantil de DENVER y la Prueba de Madurez Preescolar (PMPE), entre otros. Por otro lado, se encuentran pruebas como el Escalas Bayley de Desarrollo Infantil, o el Inventario de Desarrollo Batelle y el PLS-3 (Preschool Language Scale) (32), que entregan información más detallada y específica, pero no están estandarizadas para la población nacional.

En los instrumentos que miden la calidad de los entornos educativos y que cuentan con respaldo de la investigación en nuestro país, pueden mencionarse las escalas Early Childhood Environment Rating Scale, ECERS (1980) y Early Childhood Environment Rating Scale, Revised Edition ECERS-R (2002) (33) para niños de 2,6 a 5 años, Infant/Toddler Environment Rating Scale, ITERS (1990) e Infant/Toddler Environment Rating Scale, Revised Edition ITERS-R (2003) (34) para niños de 0 a 30 meses y la Pauta de Observación CIS (Caregiver Interaction Scales). Esta última más relacionada con variables de la cuidadora/educadora (29). Por último, están aquellos instrumentos que evalúan el entorno familiar tales como la Escala HOME (Home Observation Measurement of the Environment) y el CVC (Cuestionario de Vida Cotidiana) (35), la cual es una entrevista estructurada que ayuda a recoger la información necesaria para completar todos los ítems de la escala HOME (36).

En síntesis, se trata de diversos tipos de instrumentos de medición, en el sentido que los primeros miden aspectos del desarrollo de los niños, los segundos la calidad de los ambientes educativos institucionales en diferentes niveles de educación infantil y los últimos, aquellos que



evalúan características y prácticas en los entornos familiares de los niños. La mayor parte de ellos son instrumentos estandarizados, conocidos internacionalmente por expertos en educación y programas infantiles, aunque los menos poseen adaptación y normas nacionales. Resulta conveniente reiterar las limitaciones, antes señaladas, de los instrumentos de tamizaje, ampliamente usados en los programas e instituciones de educación infantil nacional.

Por otro lado, las evaluaciones de los centros y de sus programas pueden no ser coherentes con los resultados medidos en los niños, situación que es superada en la propuesta actual de acreditación de centros de educación infantil, puesto que ambos aspectos —los programas y sus resultados en los niños— son incluidos en las mediciones, constituyendo factores relevantes para la acreditación.

*Sistema Nacional de Acreditación de la Calidad de los Centros Educativos.* Para que la evaluación de la calidad de los programas que se implementan en los centros educativos sea efectiva, se hace necesario implementar un sistema nacional de acreditación de la calidad de estos centros. Al respecto, ya se cuenta con una experiencia desarrollada por JUNJI, en la cual se propone una versión preliminar de 50 estándares de calidad del servicio de salas cuna y jardines infantiles, con el objetivo de crear un Sistema Nacional de Acreditación. Esta versión preliminar fue entregada formalmente por la Vicepresidencia Ejecutiva de la JUNJI a la entonces subsecretaria de Educación en septiembre de 2004.

Con posterioridad la institución puso en marcha una experiencia piloto de validación de estos estándares preliminares, en la cual participaron 35 jardines infantiles del sector público y privado. Como resultado de esta experiencia piloto, se contará con los estándares definitivos y sus respectivos indicadores, los que formarán parte del Modelo de Acreditación, en su componente de autoevaluación de los establecimientos. Este sistema debiera comenzar cubriendo 200 establecimientos en el año 2006 y en régimen llegar a cubrir mil al año. Con ello se asegura un ciclo de cerca de cuatro años entre cada evaluación, ya que el número estimado de establecimientos educativos es de cuatro mil. Este nuevo modelo aborda las áreas de a) Educación; b) Gestión de recursos financieros, materiales y humanos; c) Cuidado y protección de los niños y niñas; y d) Participación de la familia y la comunidad.

El informe del Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia, entregado el 29 de junio pasado, también propone la implementación de un modelo de acreditación de calidad, el cual debiera estar instalado en el 2007 en una fase de transición, a la espera del funcionamiento efectivo de la Superintendencia de Educación.

Un sistema de acreditación es esencial para asegurar calidad educativa así como para ofrecer a los ciudadanos criterios que les permitan seleccionar los establecimientos que cuenten con la correspondiente garantía de calidad. La implementación de este sistema es vital para la oferta educativa pública y privada, tanto en programas formales como no formales.

### **Programas Curriculares y Recursos Humanos**

La evaluación de la calidad de los programas de educación en la infancia temprana no sólo requiere establecer los estándares definitivos con sus respectivos indicadores y sistemas de evaluación, sino además velar por la calidad de los programas curriculares que se implementan. Además, debe cuidarse que la formación de las personas a cargo de implementar estos programas, sea la más idónea, lo cual requiere revisar la formación inicial y continua que ellas reciben y que garantizará el logro de los objetivos educacionales. Finalmente, debe revisarse el rol que cumplen en este proceso otros actores como la familia, y otras modalidades de cuidado infantil.

*Características de los Programas Curriculares de Calidad.* Diversos estudios han constatado que el asistir a un establecimiento de Educación Parvularia con programas de calidad, se relaciona con mejores logros cognitivos y sociales de los niños. Tras la revisión de una serie de estudios cuyo objetivo era determinar los aspectos que caracterizaban a los programas curriculares para la temprana infancia (0 a 3 años) que se consideraban de calidad (2, 37, 38, 39, 40), se elaboró una lista de características compartidas por ellos.

1. En relación a los niños, estos programas consideran el desarrollo cognitivo y el socio-emocional como ámbitos complementarios y de igual importancia.
2. A la vez, fomentan la interacción entre niños y educadoras, toman en cuenta la diversidad cultural y de habilidades e intereses entre los niños, y realizan actividades con especial énfasis en lenguaje así como juegos desafiantes para el aprendizaje y el desarrollo.

3. Respecto a las educadoras, estos programas cuentan con personal altamente calificado y bien remunerado, con facilidad en el acceso a formación continua, con conocimientos del desarrollo infantil, características del proceso de aprendizaje de los niños y comprensión del currículo.
4. Además poseen un nivel de sensibilidad y responsividad que les permite establecer relaciones cálidas y afectuosas con los niños.
5. Al considerar los aspectos formales y de infraestructura, estos programas tienen en común una adecuada proporción en el número de niños por adulto (no más de 6 a 8 niños por adulto, ya sea técnico y educadora) y de educadoras capacitadas en cada centro (al menos una educadora de párvulos por cada grupo de niños). A la vez cuentan con una infraestructura, materiales educativos y utensilios para la atención de los niños, de calidad.
6. Finalmente, en relación a la familia, estos programas generan un alto nivel de involucramiento de los padres en el aprendizaje de sus hijos. Ello, a través del compartir información respecto al avance de los niños y de las metas educativas, así como de la entrega de actividades y/o materiales para apoyar a sus hijos en el hogar que complementarían las actividades del centro.

A la luz de estas características que ya se ha constatado que son relevantes en los programas de calidad, se hace recomendable revisar los programas o currículos con los cuales trabajan los profesionales en Educación Infantil, para determinar cuáles se cumplen, cuáles no, y cómo pueden llegar a implementarse.

*Formación de Educadoras de Párvulos y Personal Técnico Especializado.* La apertura de 800 nuevas salas cunas creará nuevos puestos de trabajo, para los cuales se requerirá a la vez contratar personal capacitado para el trabajo en educación preescolar. Esta capacitación considera tanto la educación entregada en instancias formales (Universidades e Institutos) como la capacitación continua a través de seminarios, talleres, y otros, las cuales también deberían incluirse dentro del sistema de acreditación.

En este sentido y aprovechando la actual coyuntura, además de ser prioritario el revisar el actual currículo de formación de profesionales de la Educación de Párvulos que se entrega en Universidades e Institutos, es

necesario también detectar las falencias del personal y diseñar talleres y seminarios de capacitación continua. Como se planteó anteriormente, el aumento de la cobertura crea la necesidad de contratación de nuevo personal, corriéndose el riesgo de que este personal reciba una formación rápida en términos de la necesidad de mayor cobertura, pero no necesariamente de calidad, tal como pasó en nuestro país al aumentarse la cobertura en Educación Escolar. Al conocer estas falencias, pueden diseñarse actividades específicas y de acuerdo a las necesidades de formación continua, las cuales además deberían acompañarse de una certificación, que asegure la calidad de las profesionales en ejercicio.

*Involucramiento de la Familia.* Este es uno de los componentes que ha sido sugerido por las evidencias internacionales sobre programas de Educación Parvularia de calidad. La inclusión de los padres debería considerar la entrega de información periódica sobre el desarrollo de los niños y las metas educativas del currículo, así como de actividades y materiales complementarios, para que los padres apoyen a sus hijos(as) en el hogar. Esta medida además de contar con evidencia respecto a sus efectos positivos en el aprendizaje y el desarrollo de los niños, permite disponer de un recurso ya existente, disminuyendo los costos que requiere tener recursos humanos altamente capacitados en una cierta proporción al número de niños. Simultáneamente se responsabiliza a la familia en conjunto con el centro en la educación de los niños.

*Valoración de otras Modalidades de Cuidado Infantil.* Finalmente, parece fundamental considerar dentro de esta ampliación de cobertura, otras modalidades de cuidado infantil paralelas a la sala cuna que pueden responder mejor a ciertas características culturales y que parece oportuno analizar con detalle sus características y resultados. A modo de ejemplo las experiencias de CE-ANIM y las modalidades CASH y PMI, pueden aportar aspectos de las experiencias no formales que resulta valioso examinar. Estas alternativas deberían también incluirse en el sistema, pudiendo acceder a acreditación y certificación. Así, el considerar modalidades flexibles de sala cuna, acordes a nuestra realidad y a experiencias que han sido exitosas, permitirá entre otros aspectos, alcanzar el objetivo de un sistema de protección integral a la infancia.

En síntesis, la ampliación de cobertura educacional planteada por el gobierno para el tramo de 0 a 3 años impli-

ca un importante desafío —y una gran responsabilidad— para el país, particularmente para aquellos profesionales responsables de su implementación, ya que si esta mayor cobertura no va de la mano con programas educativos de calidad, no logrará la deseada equidad desde el inicio, en cuanto al acceso a las oportunidades. En el país contamos con un cuerpo de conocimientos desde distintas disciplinas que nos permite plantear ciertos criterios mínimos de calidad en relación a los mapas de progreso a desarrollarse en los niños y niñas que guíen los programas educativos que se implementen, y que deben ser evaluados a través de instrumentos adecuados, para constatar su presencia.

A la vez, ello requiere revisar el currículo para sala cuna así como la formación que reciben los profesionales que trabajan en estos centros, desarrollar oportunidades

de formación continua, y contar con una instancia que acredite el adecuado desarrollo de los centros educativos, su personal y sus programas. Asimismo a partir de las diferentes sistematizaciones y listados de aspectos críticos aquí incluidos, se sugiere para lograr programas de calidad y buenos resultados en los niños, un escalamiento de estos en el sentido de iniciar su aplicación en diversas experiencias piloto, que gradualmente se vayan transfiriendo a nivel nacional a todos los centros de educación infantil de carácter público. En estos mismos aspectos pone énfasis el informe del Consejo Asesor de la Infancia, al referirse a la importancia de una atención preescolar de calidad acreditada, apoyado en la evidencia del aporte que constituyen para niños de 2 y 3 años de hogares vulnerables su participación en programas de este tipo (41).

## Referencias

1. **Banco Mundial** (2002). *Educación en América Latina y el Caribe*. Disponible en <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/EXTSPPAISES/LACINSPANISHEXT/EXTLACREGTOPEDUINSPA/0,menuPK:703341~pagePK:51065911~piPK:51065915~theSitePK:703332,00.html>.
2. **Marshall, N. L., Creps, C. L., Burstein, N. R., Roberts, J., Glantz, F. B. & Wagner, W.** (2004). *A report on the findings from The Massachusetts Cost and Quality Study funded by the administration for Children and Families and the Massachusetts Department of Education*. Center for Research on Women, Massachusetts.
3. **Fonagy, P.** (1999). Male perpetrators of violence against women: An attachment theory perspective. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 1, 7-27.
4. **Sroufe, A.** (2000). *Desarrollo emocional. La organización de la vida emocional en los primeros años*. México: Oxford University Press.
5. **Waters, Wippman & Sroufe**, (1979). Attachment, positive affect, and competence in the peer group: Two studies in construct validation. *Child Development*, 50, 821-829.
6. **Seguel, X., Bralic, S. & Edwards, M.** (1989). *Más allá de la Sobrevivencia*. Santiago, UNICEF-CEDEP.
7. **Casen** (2003). *Encuesta de caracterización socioeconómica nacional*. Gobierno de Chile, MIDEPLAN.
8. **Gubbins, V., Browne, F. y Bagnara, A.** (2003) Familia: Innovaciones y Desafíos. Las familias chilenas en la década 1992-2002. En: INE (Chile) Cuánto y cómo cambiamos los chilenos. Balance de una década 1992-2002. Santiago: Cuadernos Bicentenario.
9. **Foro de Desarrollo Productivo** (1997). *Consultoría para Determinar la situación y Proyecciones de los sistemas de cuidado infantil para Hijos/as de Trabajadores/as*. Documento N° 1, Serie Documentos Técnicos. Santiago: Focus, Estudios y Consultoría Ltda.
10. **BID** (2006) *Estudio sobre Alternativas de Atención Integral a la Niñez Menor de 4 años* (I Fase) Asesorías para el Desarrollo.
11. **Dickinson, D.K.** (2006) Cognitive and Linguistic Building Blocks of Early Literacy. En D.K. Dickinson & S.B. Neumann (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research*, Vol.2. New York: Guilford Publications.
12. **Ministerio de Educación, MINEDUC** (1998). *Evaluación de Programas de Educación Parvularia en Chile: Resultados y Desafíos*. Santiago, Chile.
13. **Arellano, M., Espinoza, L., Flores, C., Goic, C., Lopez de Lérída, J., Ortúzar, S., Raddatz, F y Santelices, V.** (1999) Análisis de Costo-Beneficio de la Ampliación de la Cobertura de Nivel Prekinder en Programas de Educación Inicial ofrecidos por el sector público a niños de extrema pobreza. Seminario de Título, Evaluación de Proyectos, PUC. Instituto de Economía. Sin publicar.
14. **Villalón, M., Suzuki, E., Herrera, M. O. y Mathiesen, M. E.** (2002). Calidad de la Educación Preescolar Chilena desde una Perspectiva Internacional. *International Journal of Early Years Education*, 10, 1 pp 49-59.
15. **Rolla, A. & Rivadeneira, M.** (2006) ¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad? Santiago: En *Foco* N° 76. Expansiva.
16. **Bedregal, P.** (2006) Eficacia y efectividad en la atención de niños entre 0 y 4 años. En *Foco*, N° 79. Expansiva.
17. **Lira, M. I. y Contreras, Z.** (1999) Desarrollo psicomotor en lactantes de nivel socioeconómico bajo a cargo de distintos cuidadores. *Boletín de Investigación Educacional. PUC, Facultad de Educación*. Vol 14, pp 236-246.
18. **Alvarez-Salamanca, E., Díaz, C y Castro, C.** (2005). Calidad de los ambientes de aprendizaje en el primer ciclo de la Educación Parvularia. *Boletín de Investigación Educacional. PUC, Facultad de Educación*. Vol. 20, pp 235-249.
19. **Herrera, M.O.** et al (2003) Entornos educativos en centros parvularios para menores de tres años. Investigación presentada en el XVII Encuentro Nacional y III Internacional de Investigadores en Educación. Santiago.
20. **Banco Mundial** (2006). Evidencia Internacional sobre Políticas de la Primera Infancia que Estimulen el Desarrollo Infantil y Faciliten la Inserción Laboral Femenina. Vegas, E., Cerdán-Infantes, P., Dunkelberg, E. y Molina, E. (autores). Documento de Trabajo 01/06. Producido por la Oficina del Banco Mundial para Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay.
21. **UNICEF** (1989). Texto oficial de la Convención de los derechos del Niño. Disponible en [http://www.unicef.cl/derecho/texto\\_convencion.htm](http://www.unicef.cl/derecho/texto_convencion.htm).
22. **UNICEF, UNESCO, Fundación Ford & Universidad Alberto Hurtado** (2004). *Políticas educativas y equidad*. Disponible en [http://www.unicef.cl/archivos\\_documento/127/Políticas%20Educativas.pdf](http://www.unicef.cl/archivos_documento/127/Políticas%20Educativas.pdf)
23. **Coll, C.** (2004). *Las Comunidades de Aprendizaje y el futuro de la educación: El punto de vista del Forum Universal de las Culturas*. Simposium Internacional sobre las Comunidades de Aprendizaje. Barcelona 5-6 octubre.

24. **Marchesi, A & Martín, E.** (1998) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
25. **Bedregal, P. y Pardo, M.** (2004) *Desarrollo Infantil Temprano y Derechos del Niño*. UNICEF Serie Reflexiones: *Infancia y Adolescencia* N°1.
26. **Evans, J.L., Myers, R.G. y Ilfeld, E.** (2002) *La evaluación en programas de desarrollo infantil temprano*. Documento de trabajo n° 29. Publicación Fundación Bernard van Leer.
27. **Perrenoud, Ph** (2002). D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? En J. Dolz et E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 45-60). Bruxelles: Éditions De Boeck Université. Citado en C. Coll y E. Martín Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. UNESCO PRELAC, Santiago de Chile, mayo 2006.
28. **Martín, E. y Coll, C.** (Eds.) (2003). *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza*. Barcelona: edebé. Citado en C. Coll y E. Martín Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. UNESCO PRELAC, Santiago de Chile, mayo 2006.
29. **Cox, C.** (2003) *La evaluación en el contexto de la reforma educactiva*. En MINEDUC, OEI: *Estado del Arte de la Evaluación de Aprendizajes en Educación Parvularia*. Santiago, Chile.
30. **Strasser, K.** (2006) *Evaluación de Programas de Intervención Temprana*. Santiago: En *Foco* N° 78. Expansiva.
31. **Meisels, S. and Atkins-Burnett, S.** (1985) *Developmental Screening in early childhood: A Guide*. Fourth Edition by the National association of the Education for Young Children.
32. **Zimmermann, I.L., Steiner, V.G. & Evatt Pond, R.** (1992) *Preschool Language Scale-3*. The Psychological Corporation. Printed in the United States of America
33. **Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R.M.** (2003) *Infant/toddler Environment Rating Scale*, Revised Edition. Frank Porter Graham Child Development Institute.
34. **Harms, T., Clifford, R.M., & Cryer, D.** (2002) *Early Childhood Environment Rating Scale*, Revised Edition. Frank Porter Graham Child Development Institute.
35. **Moreno, M.C., Palacios, J. y González, M.M.** (1989). *Cuestionario de la Vida Cotidiana*. Universidad de Sevilla
36. **Bradley, R.H.** (1990) *HOME Inventory Annotated bibliography*. Little Rock: Center for Research on Teaching and Instruction, College of Education, University of Arkansas.
37. **Belsky, J.** (2006). *Efectos del cuidado infantil fuera del hogar en el apego y desarrollo del niño: Resultados del estudio NICHED sobre cuidado infantil temprano*. Ponencia realizada al Internacional Conference on Early Childhood Education, Arnheim, Holanda.
38. **Bennet, J.** (2006). *Revisión de la política de primera infancia por la OECD*. Ponencia realizada al Internacional Conference on Early Childhood Education, Arnheim, Holanda.
39. **Colegio de Educadores de Párvulos de Chile A. G.** (2006). *Presentación al Consejo Técnico Asesor para la Reforma de las Políticas de la Infancia*. Disponible en <http://www.consejoinfancia.cl>.
40. **Sylva, K.** (2006). *Efectos a largo plazo de la educación parvularia: El estudio EPPE de Inglaterra*. Ponencia realizada al Internacional Conference on Early Childhood Education, Arnheim, Holanda.
41. **Informe del Consejo Asesor Presidencial para la Reforma en Políticas de Infancia** (2006). Disponible en <http://www.consejoinfancia.cl>



PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA  
DE CHILE

VICERRECTORÍA DE COMUNICACIONES Y ASUNTOS PÚBLICOS  
DIRECCIÓN DE ASUNTOS PÚBLICOS

Alameda 390, 3<sup>er</sup> piso. Teléfono: 354 6563. Email: [asuntospublicos@uc.cl](mailto:asuntospublicos@uc.cl) [www.uc.cl](http://www.uc.cl)