



Gestión y política pública

ISSN: 1405-1079

Centro de Investigación y Docencia Económicas, División
de Administración Pública

Falabella, Alejandra; Cortázar, Alejandra; Godoy, Felipe; González, María Paz; Romo, Francisca
Sistemas de aseguramiento de la calidad en Educación
Inicial Lecciones desde la experiencia internacional
Gestión y política pública, vol. XXVII, núm. 2, 2018, Julio-Diciembre, pp. 309-340
Centro de Investigación y Docencia Económicas, División de Administración Pública

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13361638001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UDEM redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Sistemas de aseguramiento de la calidad en Educación Inicial

Lecciones desde la experiencia internacional

Quality Assurance in Early Childhood Education: Lessons from the International Experience

Alejandra Falabella, Alejandra Cortázar, Felipe Godoy,
María Paz González y Francisca Romo*

Resumen: Las políticas de aseguramiento de la calidad se han expandido en la escena educativa en diversos lugares del mundo. A nivel de sistema escolar, existe creciente investigación sobre su diseño, funcionamiento y resultados. No obstante, hay escasa atención sobre estas políticas a nivel de educación inicial. Este artículo busca caracterizar la situación de los sistemas de aseguramiento de la calidad en este nivel en diferentes países. Para ello, se reportan los resultados de un estudio comparativo que examinó ocho países y regiones: Australia, Brasil, Colombia, Chile, Estados Unidos (Colorado), Inglaterra, Italia (Reggio Emilia) y Suecia. El estudio identifica dos modelos que responden a distintas tradiciones en la política educativa y contextos sociohistóricos: “rendición de cuentas basado en estándares” y “rendición de cuentas profesional-comunitario”. El artículo concluye con lecciones para las políticas públicas a partir de ambos modelos.

Palabras clave: educación inicial, aseguramiento de la calidad, rendición de cuentas, estudio comparativo.

Abstract: Quality assurance policies have expanded in the educational scenario in diverse parts of the world. At the school system level, there is a growing body of literature related to the design,

*Alejandra Falabella es investigadora asociada de la Universidad Alberto Hurtado, Erasmo Escala 1825, Santiago, Chile. Tel: 562 2889 7103. Correo-e: afalabel@uahurtado.cl. ORCID: 0000-0003-2755-4911. Alejandra Cortázar es directora del Centro de Estudios Primera Infancia (CEPI), Bucarest 17, oficina 44, Providencia, Santiago, Chile. Tel: 569 6658 2880. Correo-e: acortazar@cepinfanzia.cl. ORCID: 0000-0001-5149-8900. Felipe Godoy es investigador en la Universidad Diego Portales, Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE), Sargento Aldea 1340, casa A, Santiago, Chile. Tel: +569 7709 6411. Correo-e: felipe.godoyossa@mineduc.cl. ORCID: 0000-0002-7099-7155. María Paz González Vallejos es investigadora en la Universidad Alberto Hurtado Irarrázaval 5076, depto. 309, Ñuñoa, Chile. Tel: +569 8236 9001. Correo-e: pazgonzalezvallejos@gmail.com. ORCID: 0000-0002-6395-5213. Francisca Romo Escudero es estudiante de doctorado y asistente de investigación en University of Virginia, 109 Ivy Drive, Apt. 09, Charlottesville, Virginia, 22903. Tel: +14 3466 7289. Correo-e: fran.romo@virginia.edu. ORCID 0000-0001-5140-9082. Este artículo presenta los resultados del estudio “Calidad educativa en educación parvularia: Experiencias internacionales y representaciones sociales nacionales”, financiado y supervisado por la Agencia de Calidad de la Educación de Chile.

Artículo recibido el 2 de febrero de 2016 y aceptado para su publicación el 29 de noviembre de 2017.

implementation and effects of these reforms. However, there is little attention to these policies at the level of early years education. This article aims to analyze systems of quality assurance at this educational level in different countries. For this purpose, the results of a comparative research are presented that included the study of eight countries/regions: Australia, Brazil, Colombia, Chile, United States (Colorado), England, Italy (Reggio Emilia) and Sweden. The research identifies two models that respond to different socio-historical contexts and traditions in educational policy; named “performance accountability” and “professional-communitarian accountability”. The paper concludes with lessons from both models.

Keywords: early childhood education, quality assurance, accountability, comparative study.

INTRODUCCIÓN

En un escenario internacional donde las políticas educativas de privatización y descentralización se han expandido exponencialmente, emerge la pregunta respecto a cómo regular la calidad educativa sobre una dispersa y heterogénea red de ofertantes públicos y privados. Como respuesta, los Estados, a pesar de haberse desprendido, en su mayoría, de la administración directa de las instituciones educativas, han creado nuevos mecanismos para mantener el control de los sistemas educativos, en general, a través de medidas de evaluación estandarizada, inspección y rendición de cuentas (Falabella, 2014).

Estas reformas han sido ampliamente debatidas y existe extensa investigación al respecto a nivel escolar (véase por ejemplo Falabella y de la Vega, 2016; Looney, 2009; Parcerisa y Verger, 2016). Sin embargo, hay escasa atención sobre estas políticas impartidas a nivel de educación inicial (OCDE, 2015).

Sólo en las últimas décadas existe una mayor conciencia de que la primera infancia es crítica para el desarrollo y aprendizaje humanos (Shonkoff y Phillips, 2000). Junto a ello existe una mayor preocupación por la baja calidad de las condiciones y procesos ofrecidos, lo cual, argumentan Slot, Lerkkanen y Leseman (2015), limita los potenciales beneficios para los niños y niñas y la sociedad en general, especialmente para aquellos grupos más vulnerables y en desventaja.

Los avances en las neurociencias justifican la necesidad de proveer espacios e interacciones enriquecidas para 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 mutando durante este tiempo. En un primer momento, las escuelas de primera infancia eran lugares donde los niños iban a ser cuidados y protegidos, posteriormente pasaron a ser espacios donde los niños iban a socia-

lizar y, en el último tiempo, se resignificaron como lugares donde se les proporciona una amplia gama de oportunidades para jugar, aprender y desarrollarse.

Las regulaciones en los niveles iniciales no habían contemplado componentes educativos, debido a una predominante visión del cuidado respecto a la infancia (Pardo y Adlerstein, 2016). La dependencia administrativa de los 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 en las últimas décadas de cuidado infantil hacia una comprensión pedagógica ha llevado a la reorganización de la institucionalidad, sumado a mayores regulaciones del sistema, a la extensión de currículum nacionales desde los primeros meses de vida y al uso de estándares de calidad y mecanismos de evaluación.

Dado que, además, los programas de cuidado infantil han buscado históricamente dar respuesta a las necesidades de las madres y padres y a sus horarios laborales, han existido muchos tipos y modalidades programáticas. En particular con el aumento de la mujer en el trabajo formal, la expansión de la oferta de cuidado infantil ha crecido significativamente. No obstante, en la mayor parte del mundo, la educación inicial, al no ser obligatoria, ha sido provista con una alta participación del sector privado, incluyendo una diversidad de modalidades informales, con baja regulación estatal, a diferencia de la educación escolar (OCDE, 2012).

Las medidas orientadas a asegurar la calidad funcionan bajo la hipótesis de que a mayor calidad del programa, mayor beneficio para los niños y niñas. Esta hipótesis hoy en día está apoyada por múltiples estudios (Barnett, 2008; Magnuson *et al.*, 2004; Ramey y Ramey, 2006) que demuestran que programas de calidad pueden influir en el aprendizaje de los niños y niñas en el corto plazo, ayudándolos a estar mejor preparados para entrar a la escuela. En el largo plazo, los niños obtienen mejores resultados académicos y sociales en comparación con niños y niñas que no asistieron a ningún programa de educación inicial o que asistieron, pero que no eran de calidad (Barnett, 2008; Cortázar, 2015).

Teniendo en cuenta que el acceso a este nivel ha aumentado de manera exponencial a nivel mundial en las últimas tres décadas y considerando los avances en la neurociencia y los estudios sobre los efectos positivos de programas de calidad, la calidad de la educación inicial empieza a constituirse como un desafío en la agenda pública de diversos países.

Este artículo busca explorar a nivel internacional los distintos modos y enfoques de aseguramiento de la calidad en educación inicial. Para ello, se presentan

los resultados de un estudio comparativo que consideró ocho países y regiones: Australia, Brasil, Colombia, Chile, Estados Unidos (Colorado), Inglaterra, Italia (Reggio Emilia) y Suecia. El estudio identifica dos modelos que responden a distintas tradiciones en la política educativa y contextos sociohistóricos: “rendición de cuentas basado en estándares” y “rendición de cuentas profesional-comunitario”. El artículo concluye con lecciones para las políticas públicas a partir de ambos modelos.

MARCO CONCEPTUAL: LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Aunque en las últimas décadas las políticas de “rendición de cuentas” o “reformas basadas en estándares” han sido una tendencia como mecanismo de regulación de la calidad educativa, existen múltiples enfoques y variaciones a nivel global (Falabella y de la Vega, 2016; Parcerisa y Verger, 2016). Estos distintos modelos varían según el enfoque pedagógico-curricular, las estrategias de implementación, los ámbitos de evaluación y el involucramiento de distintos actores e instituciones (nacionales y locales), que han generado variadas experiencias y efectos en cada país.

Para comprender los distintos modelos es esencial distinguir los fines y componentes de cada uno, considerando tres preguntas eje: ¿Qué se busca asegurar?: condiciones, procesos o resultados medibles; ¿a quién se le rinde cuenta?: a la comunidad educativa o a un agente externo, y ¿cuáles son las implicancias de los resultados obtenidos?: retroalimentación para la mejora y recompensas o sanciones por el desempeño logrado (ej. calificación pública, bonos, cierre del establecimiento).

Si bien no existe una definición única sobre una educación de calidad en el nivel inicial, es posible identificar dimensiones asociadas con un desarrollo y aprendizaje positivo de los niños y niñas: la calidad estructural y la calidad de procesos.

La calidad estructural se refiere a los aspectos más estables del ambiente en el que la educación y el cuidado ocurren (Mathers *et al.*, 2012), tales como: el número de niños y niñas por grupo, el coeficiente técnico entre adulto y niños, el nivel de formación de los adultos a cargo y la tasa de rotación del equipo y el ambiente físico del programa (infraestructura, espacio interior, espacio exterior, materiales pedagógicos, etc.). Así, un programa tiene altos niveles de calidad estructural cuando el personal del programa está bien capacitado, los educadores trabajan con grupos pequeños de niños y niñas, y están en espacios físicos seguros que ofrecen experiencias de aprendizaje enriquecidas.

Existe evidencia de que aquellos programas que fijan altos estándares de calidad estructural han tenido importantes efectos en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños y niñas (Barnett, 2008; Burchinal *et al.*, 2000). No obstante, estos indicadores tienen una capacidad limitada para capturar y explicar aquellos aspectos relacionados más directamente con la promoción de los aprendizajes en los niños, por eso los estudios sobre calidad con frecuencia procuran abordar a la vez la calidad como proceso.

La calidad de procesos se refiere a las experiencias directas de los niños y niñas en los programas de educación inicial, es esencialmente cualitativa y requiere una observación en profundidad para ser evaluada. Incluye elementos tales como: el tipo de interacciones entre el educador y el niño, las características de las experiencias de aprendizaje y la propuesta educativa, el modo en que se gestionan las rutinas de cuidado, la integración de la familia en el programa y los elementos de gestión de éste (Mathers *et al.*, 2012). Un programa de alta calidad de procesos es un programa donde los niños y niñas tienen relaciones positivas con los educadores, acceden a experiencias de aprendizajes relevantes para su cultura, acordes para su nivel de desarrollo y necesidades. Son programas en los que las familias están integradas a los programas educativos y actividades del centro y donde la gestión del programa funciona de modo efectivo (Doherty *et al.*, 2006).

Más allá de las distintas definiciones de la calidad en educación inicial, existe un significativo acumulado en el tema donde se reconocen ciertos consensos, tales como la relevancia de condiciones estructurales y en especial el ambiente de bienestar socio-emocional y la calidad de las interacciones pedagógicas. Es importante notar, no obstante, que el concepto de calidad es controvertido, pues como han planteado algunos autores, como Dahlberg (2016) y Moss (2016), la estandarización de la calidad no es posible de acomodar a la diversidad, subjetividad y complejidad contextual propia de la educación inicial.

DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

La investigación utiliza el estudio de casos múltiples que permite explorar las diferencias entre un caso y otro, relevando las particularidades de sus contextos (Yin, 2003). Para la selección de la muestra se utilizaron tres criterios: homogeneidad, heterogeneidad y accesibilidad. El primero implica la selección de países que hayan establecido políticas de aseguramiento de la calidad en educación inicial y, por lo tanto, que hayan debatido, probado y reflexionado en torno a este tipo de regulaciones. El segundo permite conocer una mayor variedad de sistemas de aseguramiento que permite el contraste entre los casos. Esta variabilidad estuvo

dada por diversidad geográfica (América del Norte, América del Sur, Europa y Oceanía), antigüedad del modelo, niveles de flexibilidad del modelo, grado de descentralización del organismo que evalúa, ámbitos que se evalúan, instrumentos de evaluación y consecuencias de las evaluaciones. Por último, se consideró como criterio el acceso a las fuentes de información.

Para la selección de la muestra se realizó una búsqueda por medio de documentos nacionales e internacionales, páginas web institucionales y se encuestó a expertos internacionales respecto a modelos de aseguramiento de la calidad que identifican como relevantes para estudiar en detalle y aprender de ellos. Luego de esta exploración y de recoger el juicio de expertos, se seleccionaron ocho países: Australia, Brasil (Brasilia), Colombia, Inglaterra, Italia (Reggio Emilia), Estados Unidos (El Colorado), Suecia y Chile.

Para la investigación en cada caso se contemplaron diferentes fuentes de información, en total se analizaron 114 documentos de gobierno, informes evaluativos y artículos científicos, además de datos secundarios de cada país y se entrevistó a 24 expertos internacionales.

La información recabada se analizó de acuerdo con las dimensiones y subdimensiones que se muestran en el cuadro 1. Una vez analizado cada caso de estudio por país, se realizó un análisis comparativo utilizando las dimensiones definidas, y se consideró el contexto histórico y socioeconómico particular de cada caso.

CUADRO 1. Dimensiones y subdimensiones utilizadas en el análisis comparativo

<i>Dimensiones</i>	<i>Subdimensiones</i>
Contexto del sistema de Educación Inicial	Gobierno e institucionalidad; financiamiento; niveles y organización por edad; cobertura; tipo de administración de los centros educativos; reformas relevantes en el nivel en los últimos años
Enfoque curricular y estándares de calidad	Concepto de calidad; definición de estándares; regulaciones y políticas de equidad
Modelo de supervisión y evaluación	Institución que supervisa y evalúa; perfil de los evaluadores; frecuencia de la evaluación; instrumentos de evaluación; ámbitos evaluados.
Modelo de acompañamiento y asistencia técnica	Institución a cargo del acompañamiento; frecuencia y características del acompañamiento; criterios para focalizar el acompañamiento
Usos y consecuencias de los resultados	Difusión de resultados evaluativos; uso de la información evaluativa entregada; consecuencias de los resultados
Debates y lecciones del caso de estudio	Debates en el país respecto al modelo de aseguramiento de la calidad; evaluaciones del modelo

Fuente: Elaboración propia.

CASOS DE ESTUDIO: UNA MIRADA INTERNACIONAL

Con base en el estudio de casos se identifican a grandes rasgos dos tendencias en las políticas de aseguramiento de la calidad en educación inicial. Por una parte, el análisis de los resultados evidencia que existe un modelo que se ha denominado “rendición de cuentas basado en estándares”, asociado a los casos de Australia, Colombia, Chile, Estados Unidos-Colorado e Inglaterra. Por otra parte, el estudio identifica un enfoque de “rendición de cuentas profesional-comunitario”, cercano a los modelos implementados en Brasil, ItaliaReggio Emilia y Suecia.

El primer modelo de “rendición de cuentas basado en estándares” espera asegurar la calidad educativa por medio de un conjunto de dispositivos entrelazados: estándares nacionales, un sistema de inspección y evaluación a los centros infantiles (llevado a cabo por el Estado o una agencia privada), difusión de dichos resultados al público en general e incentivos ligados a dichos resultados.

La arquitectura de este modelo busca regular la calidad de la oferta vía evaluaciones estandarizadas y la elección informada de los padres. Los resultados evaluativos traducidos al público en una puntuación o una clasificación según una escala definida, implican un “capital simbólico” para cada centro. Se espera que esta información oriente las preferencias de los padres y la matrícula del centro, por ende, la evaluación está ligada además a un incentivo financiero. El Estado, a su vez, de acuerdo con los resultados evaluativos, puede establecer incentivos (por ejemplo bonos a los docentes) y sanciones (como pérdida del reconocimiento oficial), y también ofrecer apoyo y asesoría técnica a los establecimientos. Este modelo, en definitiva, pone el énfasis en la evaluación externa, la diferenciación y comparación entre centros y el uso de incentivos.

El segundo enfoque, “rendición de cuentas profesional-comunitario”, apunta a que el equipo educativo se responsabilice de brindar experiencias de aprendizajes de calidad, lo cual depende del desarrollo sostenible de las capacidades profesionales del centro educativo. Los esfuerzos de la política están puestos casi siempre en establecer altos estándares en la formación docente y en sus barreras de entrada, junto a condiciones laborales favorables. Esto se combina con la confianza en las capacidades institucionales, flexibilidad curricular y un apoyo estable del gobierno local. Lo anterior es parte de una estrategia educativa más amplia, que se corresponde con un proyecto de educación pública, así como con principios pedagógicos y filosóficos compartidos respecto a la educación inicial.

CUADRO 2. Modelo analítico comparativo

		<i>Política de aseguramiento de la calidad</i>	
		<i>Rendición de cuentas profesional-comunitario</i>	<i>Rendición de cuentas basado en estándares</i>
Énfasis curricular	Holístico sociocultural	Brasil Italia (Reggio Emilia) Suecia	Australia Colombia Chile
	Cognitivo		Inglaterra EUA (Colorado)

Fuente: Elaboración propia.

La autoevaluación de los equipos educativos en este modelo ocupa un lugar protagónico, junto a la participación de las familias y la comunidad. Estos sistemas, además, cuentan normalmente con una evaluación externa; tanto la evaluación como la asesoría técnica son ejecutadas por una misma persona (en contraste con el primer modelo en que quien acompaña y asesora al establecimiento es distinto a quien ejecuta la evaluación desde un rol distante).

Por otra parte, al momento de contrastar los modelos de cada país, el estudio identifica otra variable relevante asociada a las políticas curriculares, también reconocidas en la literatura internacional (OCDE, 2012). En algunos países, como en Inglaterra y Estados Unidos, se establece un currículum con un alto grado de estructuración con énfasis en el desempeño de las áreas cognitivas, como lenguaje y matemáticas (aunque eso se pueda combinar con otras áreas del aprendizaje), en el que la calidad se refiere principalmente a la preparación para la educación formal y resultados medibles de aprendizaje. En otros casos, el currículum nacional tiene mayores grados de flexibilidad, se le otorga más relevancia al contexto sociocultural, a la participación de la comunidad y al desarrollo socioafectivo de los niños; enfoque denominado “holístico sociocultural”. El cuadro 2 sintetiza estas diferencias descritas e identifica los enfoques de cada país estudiado.

A continuación se presenta una síntesis de las características más relevantes del modelo de aseguramiento de la calidad por cada lugar estudiado.

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

Australia es un país que tiene un importante cúmulo de reflexiones y aprendizajes en el tema, pues comenzó en el año 1994 a pensar y diseñar un modelo de

aseguramiento de la calidad para la primera infancia, al que realizó importantes revisiones y ajustes en 2007.¹

El enfoque propuesto, por una parte, involucra un currículum nacional que tiene el foco puesto en el bienestar integral de niños y niñas y en su formación personal y social. Le otorga, además, una significativa importancia al contexto sociocultural, a los pueblos indígenas y a la relación del centro con la comunidad local; distanciándose de perspectivas que le asignan mayor relevancia a los logros cognitivos y los resultados medibles.

Por otra parte, el modelo intenta asegurar estándares de calidad en un escenario de diversidad cultural, social y administrativa (dado su carácter de gobierno federal). Sumado a ello, el modelo de aseguramiento abarca una amplia variedad de servicios para la primera infancia, no solamente de educación formal, sino también centros de cuidado familiar que incluyen un porcentaje significativo de la cobertura nacional. De este modo, la política intenta disminuir la brecha entre los servicios de cuidado infantil y los educativos.

Para lo anterior, se inserta un modelo de aseguramiento de la calidad altamente estructurado que involucra un sistema de autoevaluación y una evaluación externa, que deriva en la categorización y ordenamiento de los centros infantiles según la calidad definida y posteriormente la difusión de los resultados en una página web para orientar la elección de los padres.

Es interesante examinar el enfoque del caso australiano, ya que representa un modelo “híbrido” en su aproximación. El modelo es una mezcla de un enfoque curricular flexible, que acepta y valora la particularidad de cada contexto e intenta aprehenderla, mientras existe un sistema evaluativo estandarizado con altas consecuencias.

Lo diseñado en el caso australiano no ha estado exento de críticas. La sobre-burocratización del proceso y las dificultades de asegurar una evaluación externa imparcial han sido una de las principales críticas (Australian Childcare Alliance, 2014). Adicionalmente, el aumento en los estándares para la certificación del personal a cargo de los niños es, por una parte, valorado como una contribución a la calidad y equidad de la oferta educativa (O’Connel, *et al.*, 2016; Woolcott Research, 2014). Pero, a su vez, la política fue muy cuestionada por el sector privado subvencionado, con fines de lucro, lo cual generó un importante lobby

¹ Esto fue motivado en gran parte por los resultados insatisfactorios de Australia en los reportes internacionales, como “Starting Strong” I y II dirigidos por la OCDE (Fenech *et al.*, 2012).

en la discusión legislativa, que disminuyó las exigencias inicialmente propuestas (Fenech *et al.*, 2012; Press, 2007).

Estado Unidos-Colorado: “Aseguramiento de la calidad por medio de la elección parental informada”

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). En el marco de la política de rendición de cuentas “Race to the Top”, el Estado federal ofrece a los estados un financiamiento para estos sistemas de evaluación, que nacen a raíz de los resultados de estudios a gran escala en el país acerca del significativo beneficio de la educación inicial para los niños y niñas, junto con la evidencia acerca del bajo desempeño en los aprendizajes de los alumnos a nivel nacional y el hecho de que las familias eligen un centro educativo por razones prácticas y no por la calidad de la oferta (Schaak *et al.*, 2012). A la vez, Head Start, el mayor proveedor de centros infantiles en Estados Unidos, inició un modelo de estándares de calidad, por lo cual se quiso expandir a un sistema similar asociado a incentivos (Schaak *et al.*, 2012).

En este contexto, en 1997 se crea en Colorado el “Qualistar Early Learning”, el sistema pionero en el país de evaluación estandarizada en educación inicial, ejecutado por un agente privado. Qualistar fue primero un sistema voluntario para los centros educativos infantiles y de cuidado infantil doméstico, que les permitía obtener un certificado de calidad y una puntuación evaluativa (representado con una a cinco estrellas). Posteriormente, en el año 2014, el estado de Colorado decidió hacer obligatorio para todos los centros infantiles la certificación, creando un nuevo sistema estatal llamado “Colorado Shines”. La evaluación, según este modelo, utiliza pautas de registro e instrumentos estandarizados de observación pedagógica, como por ejemplo Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS), Infant-Toddler Environment Rating Scale (ITERS) y Classroom Assessment Scoring System (Class).

A pesar de los esfuerzos realizados en el estado de Colorado, uno de los puntos más críticos del modelo se refiere a la perduración de una significativa inequidad en términos de la oferta educativa. Mientras los sectores más acomodados se atienden en los centros con mayor puntuación en calidad, los grupos más desfavorecidos tienen menor oportunidad para acceder a ellos (Jacobson *et al.*, 2007; Sabol *et al.*, 2013). En definitiva, el modelo constata el nivel de calidad de los centros, pero no resuelve la baja calidad de los centros ni la inequidad en los resultados.

Inglaterra: “Un modelo altamente estructurado: El debate sobre la medición de los aprendizajes en el aseguramiento de la calidad”

El modelo de aseguramiento de la calidad en Inglaterra comenzó a gestarse a principios de la década de 2000, y abarca el sistema de educación inicial y escolar. Este modelo de rendición de cuentas contiene un alto nivel de estructuración, referido a los lineamientos curriculares y a la definición de los estándares de calidad para una diversidad de servicios de cuidado y educación. Además, cuenta con procedimientos nacionales de inspección y evaluación, que se llevan a cabo por medio de una institución a cargo, llamada “Office for Standards in Education” (Ofsted).

El modelo incluye un sistema de evaluación, difusión de los resultados en una página web y sanciones, como el eventual cierre de los servicios educativos. Una de las características particulares del sistema inglés es que es el único caso estudiado que incluye una evaluación de los aprendizajes de los niños a los cinco años. Además, se consideran otros insumos para la evaluación, como es la opinión de los padres respecto a la calidad de la provisión y el informe de inspección de parte de Ofsted.

El enfoque de la calidad, desde esta perspectiva, pone el énfasis en el logro de “hitos” de aprendizaje de los niños y en la preparación de ellos para la escuela (*school readiness*). Particularmente, la evaluación del “perfil de aprendizaje” de los niños ha sido uno de los aspectos más debatidos en el país. Varios autores han argumentado que no se traduce necesariamente en la calidad de los centros infantiles, y que la evaluación no considera la diversidad cultural y social de los niños y niñas y de sus familias (Bradbury, 2013; Hopkin *et al.*, 2010; Mathers *et al.*, 2012). En un intento por aminorar estas críticas se ha propuesto retrasar esta evaluación de aprendizajes al primer grado (seis años) o reemplazarla por una “evaluación de línea de base” que permita posteriormente estimar el valor agregado de cada establecimiento, pero estas alternativas no se han concretado.

Por último, también se le critica al modelo su débil sistema de acompañamiento a nivel territorial (Mathers *et al.*, 2012). No involucra procesos de mejoramiento continuo, en que las autoridades locales pudieran tomar un rol más activo en el acompañamiento a largo plazo.

Colombia: “Modelo de aseguramiento holístico puesto en marcha en contextos de pobreza”

El modelo de aseguramiento de la calidad en Colombia se enmarca en la política llamada “Estrategia de Cero a Siempre” (2013-2019). Esta iniciativa implica una transición desde un sistema centrado en el cuidado de los niños, atendido y administrado por el Instituto Nacional Colombiano de Bienestar Familiar, hacia

un sistema de atención integral con un fuerte componente educativo, liderado por el Ministerio de Educación Nacional.

La Estrategia de Cero a Siempre se basa en una comprensión de la infancia desde la perspectiva de derechos y presenta una aproximación holística respecto a la calidad. En un contexto con un alto porcentaje de personal no profesional (UNESCO, 2016),² esta política se focaliza en la profesionalización de quienes están a cargo de los niños en los establecimientos del sector público e involucra un trabajo intersectorial con salud, justicia, asistencia social y comunidad.

En el marco de la política, se crea el “Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Prestación del Servicio de Atención Integral a la Primera Infancia”. Cada centro infantil público debe evaluarse con base en estándares nacionales y medios de verificación en un proceso de tres fases: autoevaluación, evaluación externa y certificación y plan de mejora.

Respecto a las instituciones con financiamiento privado se espera que en el largo plazo se incorporen a la evaluación de acuerdo con los estándares aludidos. Actualmente, se les exige desarrollar una autoevaluación institucional, que sistematiza información estructural de la oferta. Los resultados de los procesos evaluativos de los centros públicos y privados se encuentran disponibles al público. Las consecuencias frente a los resultados negativos varían de acuerdo con el tipo de oferta. En el caso de las instituciones financiadas con fondos públicos, se arriesga la pérdida de la licitación del Centro de Desarrollo Infantil. En el caso de las instituciones con financiamiento privado, la obtención de bajos resultados condiciona la entrega de la licencia de funcionamiento anual.

El caso de Colombia contribuye a pensar un esquema de aseguramiento amplio e integrador en un contexto de condiciones precarias, que incluyen diversos componentes que se entrelazan, como es el trabajo intersectorial, la profesionalización de quienes están a cargo de los niños y un sistema de evaluación y mejora de los centros. Dado que se trata de una propuesta de gran complejidad, el modelo está en proceso de implementación, por lo tanto no hay resultados de largo plazo.

Chile: “El camino hacia un modelo de aseguramiento de la calidad para la educación inicial”

En Chile ha existido un alto grado de desregulación de la educación inicial, con bajos requisitos para los centros que ofrecen el servicio y por lo tanto con una gran

² Así, 74.1 por ciento de los docentes a cargo de la educación en la primera infancia no cuenta con el grado de licenciado (UNESCO, 2016).

heterogeneidad de oferta educativa. Por eso mismo, se han realizado modificaciones legales al respecto, y en el año 2019 todos los centros infantiles —públicos y privados— deberán contar con un certificado de funcionamiento de parte del Ministerio de Educación en que se exigen requisitos mínimos estructurales de calidad.

Sumado a lo anterior, el país, por medio de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (ME, 2011), ha creado una nueva matriz de inspección y rendición de cuentas para el sistema de educación inicial y escolar. Esto significa la creación de una superintendencia que fiscaliza la aplicación de las normativas legales y una “Agencia de la Calidad” que inspecciona, evalúa y clasifica establecimientos —públicos y privados subvencionados— según el grado de calidad. Los resultados evaluativos se difunden al público en general, y aquellos centros con resultados sistemáticamente insatisfactorios pueden ser cerrados.

Hasta la fecha, si bien no existía un sistema nacional unificado, estos procesos de aseguramiento han sido diseñados por las dos instituciones dependientes del Estado que otorgan educación inicial gratuita, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji) y la Fundación Integra. Ambas cuentan con un sistema de aseguramiento de la calidad desde el año 2007. Estos modelos consisten en una autoevaluación en el área de la gestión y en el ámbito educativo, la cual es luego verificada por una comisión externa. Los resultados están ligados a incentivos monetarios a los equipos educativos, aunque en el caso de Fundación Integra fueron eliminados.

Las principales críticas a este modelo, que emergieron con base en las entrevistas realizadas, han sido la falta de unificación entre proveedores nacionales, la alta carga burocrática de la evaluación en la constatación del cumplimiento de indicadores y la pérdida de sentido del proceso de mejoramiento al estar ligados a incentivos salariales. Para 2019 estos modelos deberán integrarse al nuevo Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación para el sistema inicial y escolar.

Brasil: “Construir la calidad desde la comunidad: Modelo de aseguramiento basado en la autoevaluación institucional”

El modelo de aseguramiento de la calidad en Brasil, diseñado el año 2009, se basa en una concepción de calidad como un proceso interno, contextualizado y dinámico, enraizado y construido en la comunidad en que se desarrolla.

El proceso de construcción del modelo contempló la organización de amplias discusiones entre diferentes estamentos de la sociedad (padres, docentes, instituciones ligadas a la educación, sociedad civil), coordinadas por el Ministerio de

Educación, tendientes a acordar tanto los estándares como los procedimientos de evaluación a utilizar. Otro elemento relevante es la preocupación por crear y fortalecer fuentes de financiamiento permanente y dirigido de manera particular a la educación infantil.

En este marco se presenta un ciclo de mejora institucional, que destaca por la participación democrática de la comunidad educativa en los procesos de autoevaluación, diseño, implementación y seguimiento. Para ello, las instituciones cuentan con estándares nacionales de calidad para la educación infantil, agrupados en torno a cinco componentes: propuesta pedagógica, gestión, profesores y profesionales, interacciones de los docentes, administrativos y otros profesionales e infraestructura.

Con base en estos estándares, se invita a los centros a realizar una autoevaluación voluntaria, en un esquema con alta participación de la comunidad educativa, apoyándose en el abundante material elaborado por el Ministerio de Educación y la Secretaría de Educación Básica. El modelo propuesto, eso sí, se encuentra en tensión por la ausencia de una evaluación externa y un débil acompañamiento de instituciones intermedias, sumado a la necesidad de fortalecer las capacidades docentes (Abuchaim, 2015; Pardo y Alderstein, 2016).

Italia (Reggio Emilia): “El compromiso con un enfoque pedagógico innovador que estructura y da sentido a las prácticas pedagógicas”

El modelo pedagógico de Reggio Emilia es reconocido en el mundo entero por ser un proyecto innovador que pone a los niños y niñas como centro de la experiencia de aprendizaje, enfatizando la autonomía, la expresión artística, la creatividad y el trabajo con la comunidad.

Desde esta perspectiva, la calidad no es entendida como un concepto acabado o posible de ser estandarizado, sino como algo que emerge socioculturalmente y que está en constante cambio, dado que se construye en las interacciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa. La pedagogía reggiana debe ser entendida como “una pedagogía de la transformación” y del sentido de la educación. En último término, el foco del modelo está ubicado en la relación entre la experiencia del niño en todas sus esferas (familia, escuela, comunidad, pares, etc.) y el conocimiento, dado que sólo en esa relación es posible darle sentido a lo que se aprende.

Aunque existe fiscalización estatal, el énfasis no está puesto en la evaluación externa, sino en la autoevaluación y el mejoramiento continuo. En específico, el modelo constituye un “Consejo de la Primera Infancia”, formado por los

padres de los niños que asisten, por los educadores e integrantes de la comunidad que aseguran la implementación del proyecto reggiano. Éste es elegido cada tres años durante una asamblea pública, en donde se elige a los miembros, sus funciones y cómo se organizarán. Esta instancia representa la estructura democrática básica que promueve y contribuye a la formación de los procesos de participación y responsabilidad compartida de acuerdo con los criterios y valores del Consejo.

El proyecto implica equipos educativos altamente capacitados, un significativo involucramiento de la comunidad y principios pedagógicos y filosóficos compartidos respecto a la educación inicial.

Suecia: “Un modelo de aseguramiento con foco en los profesionales y la comunidad local”

Suecia presenta un modelo de aseguramiento de la calidad de carácter local y participativo, flexible y profesionalizante, con medidas de apoyo, control y supervisión institucionalizadas. Este modelo responde a las necesidades de auditoría nacional y a la rendición de cuentas, en un sistema de gobierno descentralizado con alta inversión y autonomía local.

El sistema se guía por el currículo y sus principios pedagógicos y filosóficos. Los niveles nacionales, municipales y los centros infantiles se combinan para asegurar el derecho de cada niño a la educación y bienestar socioemocional, promoviendo prácticas al aire libre, contacto con la naturaleza, derechos humanos, igualdad de género y democracia.

El instrumento más relevante del ciclo de mejora es la autoevaluación institucional, realizada por los equipos profesionales, que culmina en la elaboración del plan de trabajo anual. Complementario a la fase anterior se realizan encuestas anuales a las madres y padres, que recogen sus opiniones acerca del centro. A esto se agrega una auditoría externa, realizada por el municipio en el caso de los centros privados y por la “Swedish School Inspectorate” en centros infantiles públicos y en las municipalidades, como administradoras de los centros públicos. Finalmente, el informe de los resultados es público para la comunidad vía página web.

La evaluación de los servicios de primera infancia, por lo tanto, se nutre de distintas fuentes de información, buscando un trabajo colaborativo, fundado en el diálogo entre profesionales, orientado a retroalimentar el mejoramiento continuo de las instituciones. Este modelo se sitúa dentro de un sistema educacional con un alto nivel de legitimidad, que forma parte de una política más amplia

orientada a los derechos sociales y el bienestar familiar, en consonancia con las transformaciones en la participación de las mujeres en la esfera laboral y en las estructuras familiares, para lograr la equidad de género.

ANÁLISIS INTERNACIONAL COMPARATIVO

El objetivo de esta sección es realizar un análisis comparativo de los enfoques de calidad, estándares y sistemas de aseguramiento de la calidad de los países estudiados. Primero se examina el concepto de calidad y sus dimensiones en cada país. Después, se analizan, en perspectiva comparada, los aspectos de corte más técnico que se han implementado en los países para asegurar la calidad de sus sistemas educativos para la primera infancia.

Definición y dimensiones de la calidad educativa

Con base en lo estudiado, es posible identificar dos aproximaciones distintas respecto a la noción de calidad. En los casos de Italia y Suecia, se establecen principios orientadores que emanan de un currículum o una filosofía educativa. Aunque éstos pueden hacer referencia a implicancias prácticas, están más enfocados a los sentidos pedagógicos y valóricos del trabajo educativo. Estos principios son más generales y buscan relevar el sentido pedagógico y ético que debe guiar las prácticas.

Por otra parte, en los casos de Australia, Brasil, Chile, Colombia, Estados Unidos-Colorado e Inglaterra, se definen estándares de calidad que resultan ser orientadores de la práctica educativa y se traducen en indicadores observables y tangibles.

En los países analizados se evidenció la necesidad de elaborar regulaciones que fueran 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 sistemas de aseguramiento en educación inicial difieren de los modelos de aseguramiento de la calidad de los otros niveles de enseñanza. El análisis transversal de los modelos de aseguramiento permite identificar siete dimensiones implicadas en la noción de calidad (véase el cuadro 3). A continuación se presentan las dimensiones identificadas:

- Espacio, infraestructura y seguridad. Esta dimensión se refiere a las características físicas del espacio que permiten resguardar el cuidado y la seguridad de los niños y niñas, donde ellos se sienten protegidos y, a su vez, estimulados a explorar, interactuar y expresarse en el ambiente educativo. Estos elementos aparecen de forma transversal en los estándares o ejes organizadores de calidad de todos los países y con similar fuerza.

CUADRO 3. Dimensiones de la calidad

<i>Países y dimensiones</i>	<i>Australia</i>	<i>Inglaterra</i>	<i>Italia</i>	<i>Suecia</i>	<i>Brasil</i>	<i>Chile</i>	<i>Colombia</i>
Infraestructura, seguridad y espacio	x	x	x	x	x	x	x
Prácticas pedagógicas	x	x	x	x	x	x	x
Familia y comunidad	x	x	x	x	x	x	x
Vida saludable	x	x	—	—	—	—	x
Inclusión y equidad	x	—	—	x	—	—	—
Liderazgo y desarrollo profesional	x	x	x	x	x	x	x
Resultados de los niños	—	x	—	—	—	—	—

Fuente: Elaboración propia.

• Hay algunos casos que enfatizan además otros elementos relacionados. Por ejemplo, en Italia se le da gran relevancia a la estética. En el caso de Australia, se otorga importancia a la existencia de espacios e infraestructura adaptada para que todos los niños, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales, puedan desenvolverse con facilidad. También se da importancia a contar con personal preparado para mantener seguros a los niños y poder detectar señales de posible abuso sexual, algo que se repite en los casos de Inglaterra y Colombia.

• Bienestar e interacciones pedagógicas. Los agentes educativos deben promover experiencias e interacciones para la formación integral de los niños. Esta dimensión resulta relevante en todos los casos estudiados, aunque, como es de esperarse, los descriptores varían de acuerdo con el enfoque curricular de cada país. Así, por ejemplo, en el caso inglés lo fundamental es utilizar modelos pedagógicos lúdicos orientados al desarrollo cognitivo y que potencien habilidades académicas. En Italia, por su parte, la preocupación central está en desarrollar prácticas pedagógicas capaces de adaptarse al ritmo de los niños y que se fomenten un aprendizaje integral, exploratorio y artístico. En los casos latinoamericanos, mientras en Brasil existen importantes similitudes con el enfoque holístico italiano, en el caso de Colombia se apunta a interacciones pedagógicas que promuevan aprendizajes, desde una óptica socioconstructivista y participativa. En Chile, destaca la necesidad de prácticas pedagógicas basadas en las características de cada niño, donde el juego tenga un lugar central, y el adulto constituya un mediador en el aprendizaje; aunque en los niveles superiores (4-6 años) existe un giro de enfoque hacia un mayor énfasis en el logro de objetivos cognitivos.

- Vínculos con la familia y la comunidad. La importancia de la mutua cooperación entre los agentes educativos, la familia y otros miembros de la comunidad en el proceso educativo es otra dimensión que casi siempre emerge. Si bien esta aparece en todos los países estudiados, en algunos el énfasis es mucho mayor, como en Australia, Chile y Brasil, donde se resalta la importancia de la pertinencia cultural de los programas para adaptarse a los perfiles de cada familia y contexto. En países como Inglaterra, por otro lado, este factor aparece con menor fuerza.

- Vida saludable. Esta dimensión se refiere al énfasis que pone el sistema educativo en promover el cuidado del cuerpo, la actividad física y el cuidado del medio ambiente. Estados Unidos-Colorado, Colombia, Inglaterra y Australia resaltan la importancia de enseñar estos hábitos.

- Inclusión y equidad. Aunque esta dimensión está usualmente presente en los discursos oficiales de los países, en dos casos en particular la definición de calidad y estándares está permeada por un enfoque centrado en la equidad y en la pertinencia cultural de la educación inicial. En el caso de Suecia, el énfasis está puesto en que los establecimientos favorezcan la equidad, la inclusión y la igualdad de género, y que no existan prácticas de discriminación o estereotipación. En el caso de Australia, al tratarse de un país multicultural, su preocupación central está en un enfoque que reconozca y valore las visiones y creencias de los diversos perfiles de familia, a través de mecanismos participativos y comunitarios.

- Liderazgo y desarrollo profesional. Existe consenso respecto de la importancia de una buena gestión y liderazgo como dimensión de la calidad educativa. En el caso australiano, se hace especial hincapié en un enfoque de liderazgo orientado a la generación de capacidades y el desarrollo profesional de todos los miembros de la comunidad educativa. Por su parte, en Suecia el rol de director del establecimiento resulta clave, porque es quien asume labores de naturaleza pedagógica y administrativa.

- Resultados de los niños en sus logros de aprendizaje. El único país que incluye los resultados de los niños en sus estándares de calidad es Inglaterra, aunque esta medida ha sido altamente debatida y criticada.

Las dimensiones evaluadas en los distintos casos se centran en elementos de calidad estructural y de proceso, evidenciando una visión holística de la oferta educativa. Las dimensiones de inclusión y equidad y de vida saludable aparecen como más innovadoras y no son transversales a todos los casos. El único país que incorporó temporalmente la evaluación de resultados de los niños en su sistema es Inglaterra, lo cual implicó importantes críticas al interior del país.

Diseño y componentes de aseguramiento de la calidad en educación inicial

En este apartado se comparan los sistemas de aseguramiento de la calidad de los diversos países estudiados de acuerdo con los siguientes componentes: autoevaluación, evaluación externa, instrumentos evaluativos, plan de mejoramiento, difusión de los resultados, consecuencias, asesoría técnica y acompañamiento.

- **Autoevaluación.** Todos los sistemas, sin excepción, contemplan un componente de autoevaluación. Lo que los diferencia es el nivel de protagonismo que esta autoevaluación posee en el sistema de aseguramiento de la calidad. Así, existen países donde la autoevaluación es el corazón del sistema y éste se sustenta en la capacidad de la comunidad de auto-observarse, incluyendo a niños y padres, como ocurre en Italia y Brasil. En el caso de Suecia también éste es un proceso central del trabajo de aseguramiento, aunque exista además una fiscalización externa. La autoevaluación, en estos casos, se caracteriza por ser un proceso flexible y participativo, que tiene como finalidad generar reflexión en los equipos profesionales respecto al trabajo realizado y diseñar procesos de mejoramiento institucional.

En otros casos, la autoevaluación se comprende como un insumo al servicio de la evaluación externa. El valor primordial de esta instancia no está puesto en el proceso reflexivo, sino en la veracidad del resultado y cobra validez en cuanto se sustenta en datos observables y medibles. Este enfoque corresponde a los casos de Australia, Chile, Colombia, Estados Unidos-Colorado e Inglaterra. En los últimos dos casos la autoevaluación es un componente voluntario.

- **Evaluación externa.** En los casos de Australia, Chile, Inglaterra y Estados Unidos-Colorado, existe una institución externa que inspecciona y evalúa cada tres años aproximadamente cada centro infantil (dependiendo de los resultados anteriores de cada centro). En este modelo se valora la distancia y objetividad que pueda tener el evaluador en relación con el centro.

El otro modelo identificado consiste en que la evaluación externa la desarrollan supervisores de una institución estatal centralizada o territorial, como en los casos de Colombia y Suecia. En este esquema el supervisor mantiene una relación permanente con los equipos educativos, generalmente con tres visitas al año en que acompañan y asesoran a los equipos profesionales. Brasil e Italia no contemplan evaluación externa en sus sistemas.

- **Instrumentos de evaluación.** En general, los instrumentos utilizados son flexibles y tienden a privilegiar la recopilación de datos cualitativos para evaluar las dimensiones y los indicadores de calidad por medio del uso de documentación, entrevistas y observaciones. Para ello se utilizan pautas estructuradas que abarcan

los estándares. Australia, Brasil, Colombia e Inglaterra se apoyan en este tipo de instrumentos. Suecia le entrega la responsabilidad a los propios centros infantiles de recoger su propia evidencia con base en los estándares existentes, Brasil define un instrumento (basado principalmente en preguntas) que debe ser autoaplicado por cada comunidad. Australia y Suecia incluyen instrumentos para la evaluación de los padres.

En dos casos existen instrumentos estandarizados. En el caso de Estados Unidos-Colorado se utilizan instrumentos de observación como ECERS, ITES y Class, y en el caso de Inglaterra se utiliza un instrumento de evaluación del perfil de aprendizaje de los niños de cinco años. En el nuevo sistema de aseguramiento de la calidad de Australia se desechó el uso de instrumentos como ECERS, para inclinarse por una observación menos estructurada que entregue elementos más cualitativos.

- Plan de mejoramiento. Casi todos los sistemas lo contemplan en sus sistemas de aseguramiento de calidad. Por una parte, Brasil e Italia funcionan con base en un mejoramiento continuo, por lo que no existe propiamente un formato predefinido, ya que la noción de mejoramiento es inherente al sistema. En el resto de los países, salvo Inglaterra, incorporan Planes de Mejoramiento en sus sistemas con mayor o menor grado de formalización. Australia, Chile y Colorado contemplan ciclos entre uno a cuatro años de planificación y supervisión. Suecia establece que deben diseñarse planes solamente para aquellos estándares que hayan sido evaluados de modo insuficiente, y define ciclos con supervisión externa más largos (cada cinco años), y ciclos internos más intensos (de autoevaluación cada seis meses).

- Difusión de los resultados. Los sistemas estudiados informan sobre los resultados evaluativos a las mismas comunidades educativas para retroalimentar el trabajo realizado. Particularmente en el caso de Australia, Colorado e Inglaterra³ se publican los resultados en los medios para orientar la elección de los padres. En el caso de Suecia se publica una encuesta de satisfacción realizada a los padres, además de los informes evaluativos realizados por los establecimientos.

- Consecuencias. En la mayoría de los casos el sistema de aseguramiento es un mecanismo para controlar estándares estructurales de calidad y retroalimentar cualitativamente estándares de proceso. Además, en los casos de Australia, Colorado, Inglaterra y Suecia, los establecimientos con resultados deficientes reciben evaluaciones externas más frecuentes y, en los casos de Inglaterra y Suecia, se obliga a

³ La información difundida es solamente respecto a la evaluación del centro educativo, no incluye los resultados de los niños.

que el centro reciba una asesoría técnica. En Australia, Chile, Colombia, Inglaterra y Suecia si el establecimiento resulta consistentemente mal evaluado, puede ser cerrado o perder su registro. En el caso de Chile (establecimientos Junji) existen bonos salariales ligados a una evaluación positiva del establecimiento infantil; no obstante, como ya se ha mencionado, esta medida ha sido debatida y se encuentra en revisión.

Asesoría y acompañamiento a los centros educativos. En algunos casos, como Inglaterra y Estados Unidos-Colorado, el mismo centro infantil o el administrador local contrata asesorías a entes privados. En Suecia existe una institución nacional especializada que ofrece asesoría técnica y capacitación docente de acuerdo con las necesidades particulares de cada centro. En Italia existe un organismo participativo intermedio (coordinación pedagógica) que concentra las decisiones a nivel de investigación e innovación. Este organismo promueve la capacitación en conjunto con estructuras participativas locales como los concilios ciudadanos y el Consejo para la Primera infancia. Por último, en Australia y Brasil no existe un diseño claro al respecto.

CUADRO 4. Síntesis de los enfoques de aseguramiento

<i>Componente</i>	<i>Enfoque</i>	<i>Países</i>
Definición de calidad	"Estándares de calidad": Observables, indicativos de la práctica	Australia, Brasil, Chile, Colombia, EUA, Inglaterra
	"Principios orientadores": Emanan del currículum o filosofía educativa, énfasis en los sentidos éticos y pedagógicos	Italia, Suecia
Autoevaluación	"Veracidad": Proceso al servicio de la evaluación externa, preponderancia en la veracidad y triangulación	Australia, Chile, EUA, Inglaterra, Colombia
	"Reflexión interna": Foco en la reflexión de equipo e insumo para la mejora interna; participación de los padres	Brasil, Italia, Suecia
Evaluación externa	"Distante": Inspección externa con periodicidad espaciada (cada 3-4 años aprox.)	Australia, Chile, EUA, Inglaterra
	"Acompañante": Supervisión territorial frecuente (2-3 veces al año)	Suecia, Colombia
	No hay evaluación externa	Brasil, Italia
Instrumentos de evaluación	Instrumentos estandarizados, combinados con pautas o entrevistas más flexibles	EUA, Inglaterra
	Pautas predefinidas de observación y entrevista de acuerdo con los estándares de calidad	Australia, Brasil, Chile, Colombia
	Pautas e informes elaborados por el propio centro	Italia, Suecia (más encuesta a padres)

CUADRO 4. Síntesis de los enfoques de aseguramiento (continuación)

<i>Componente</i>	<i>Enfoque</i>	<i>Países</i>
Plan de mejoramiento	Todos los establecimientos deben realizarlo de acuerdo con un formato predefinido	Australia, Brasil, Chile, EUA, Colombia, Suecia
	No se incorpora como requisito	Brasil, Inglaterra, Italia
Difusión de resultados	"Abierto": Información difundida al público para orientar la elección de los padres	Australia, Chile, EUA, Inglaterra, Suecia
	"Comunidad": Información para uso interno del establecimiento	Brasil, Italia
Consecuencias	"Prestigio de mercado": Clasificación o puntaje respecto a la calidad del centro que pueda afectar elección parental	Australia, Chile, EUA, Inglaterra, Suecia
	"Mejora": Obligatoriedad de recibir asesoría externa por resultados deficientes	Suecia, Inglaterra
	"Control": Aumento de la evaluación y monitoreo externo	Australia, Chile, EUA, Inglaterra y Suecia
	Cierre de establecimientos por evaluación negativa	Australia, Chile, EUA, Inglaterra, Suecia
	Sin evaluación ligada a consecuencia	Brasil, Italia
Asesoría técnica	Contratación de entidades privadas que otorgan asesoría	Colorado, Inglaterra
	Asesoría y acompañamiento continuo dada por ente territorial	Colombia, Italia, Suecia
	No hay un diseño respecto al sistema de acompañamiento	Australia, Brasil

Fuente: Elaboración propia.

LECCIONES PARA LA POLÍTICA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN INICIAL

En base al análisis de los modelos de aseguramiento de la calidad implementados en los ocho casos de estudio, se han identificado dos modelos en funcionamiento: rendición de cuentas basado en estándares y rendición de cuentas profesional-comunitario. A continuación se profundiza en cada modelo, examinando sus respectivas fortalezas, nudos críticos y lecciones.

El modelo de aseguramiento de la calidad de rendición de cuentas basado en estándares incluye a Australia, Chile, Colombia, Estados Unidos-Colorado e Inglaterra. Las fortalezas del modelo radican en la existencia de un marco nacional de aseguramiento de la calidad que permite la unificación de criterios de calidad estructural y de proceso, consistentes en distintos contextos. Además, ponen énfasis en lo educativo y en la regulación del sector de cuidado. Australia y Colombia, por ejemplo, han asumido el desafío de diseñar un modelo de asegu-

ramiento que abarque diversos proveedores privados y públicos, del ámbito formal e informal, dedicados al cuidado y al ámbito educacional.

Sin embargo, este modelo presenta a su vez nudos críticos, como el lugar protagónico que ocupa la evaluación externa, mientras la autoevaluación tiene un limitado sentido reflexivo y de mejora, reduciendo el desarrollo profesional de los agentes educativos (Darling-Hammond, 2010; MacBeath, 2009). A esto se suma un exceso de carga reglamentaria en los procesos estandarizados de evaluación, lo que reduce el proceso evaluativo a una “burocratización de la mejora” (Falabella, 2014), crítica que emergió en varios casos estudiados. Ello implica, además, una mayor inversión en evaluación sobre la asesoría técnica, lo que muestra un débil acompañamiento y desarrollo de capacidades internas efectivas a largo plazo.

Por otra parte, emerge como punto crítico la validez de la evaluación externa. Por ejemplo, en Australia se ha encontrado una baja consistencia entre las calificaciones, los requerimientos solicitados y la interpretación de los estándares por parte de los inspectores (Australian Childcare Alliance, 2014). En el caso del modelo de la Junji en Chile, la mayoría de los centros infantiles adquiere el rango de destacado o muy logrado, evidenciando el proceso mecánico de evaluación basado en la constatación de 71 indicadores observables. Esto se enlaza con dudas sobre el nivel de efectividad del modelo como mecanismo de aseguramiento de la calidad. Por ejemplo, en el estado de Colorado no se ha encontrado evidencia robusta que establezca la relación entre el sistema de aseguramiento de la calidad y la mejora de la oferta (Sabol *et al.*, 2013; Elicker y Thornburg, 2011).

Otro elemento reportado como problemático es la dificultad de abordar la diversidad cultural y socioeconómica con medidas estandarizadas. En el caso de Estados Unidos, por ejemplo, los padres de más bajos ingresos y provenientes de minorías culturales tienden a ser más resistentes a enviar a sus hijos a centros infantiles, entre otras razones, por la falta de continuidad lingüística y cultural que existe entre el centro y el hogar, y encuentran poco apoyo y adecuación de sus necesidades culturales específicas (Jacobson *et al.*, 2007; Tout *et al.*, 2009). En Colombia, por su parte, la tensión es más explícita. Al tratarse de un país con altos niveles de desigualdad, el foco se pone en brindar el servicio a los sectores más pobres, lo que entra en conflicto con los principios de inclusión. Esto se potencia con la ausencia de una política colombiana de atención a los niños con necesidades educativas especiales y lineamientos que promuevan la inclusión de los contextos de niños y niñas afrodescendientes e indígenas (González y Hernández, 2014).

Otra lección ha sido la precaución ante los modelos altamente estructurados a nivel escolar, por ejemplo Inglaterra, Colombia y Chile, que pudiesen afectar el nivel infantil. Por ejemplo, existe evidencia en este último país de que las políticas de evaluación ligadas a bonos salariales o sanciones a nivel escolar han adelantado la enseñanza de materias evaluadas a los niveles del kínder (4-6 años) con la finalidad de preparar a los niños con anticipación y asegurar un exitoso desempeño a futuro en las pruebas estandarizadas (Falabella, 2013). Es una especie de “colonización de la estandarización en la educación inicial”, lo cual implica la instrumentalización de los procesos pedagógicos.

Una lección que entrega el caso inglés es el debate respecto al uso de evaluaciones de aprendizaje de los niños y niñas como indicador de la calidad de los centros educativos. De acuerdo con Bradbury (2013) la introducción de un perfil de aprendizaje de los niños y niñas refleja la ambición de definir un concepto de calidad único para la Educación Inicial que entiende al niño como un aprendiz hecho a la medida de los estándares. Dado que los estándares consideran que hay que cumplir ciertos hitos de aprendizaje y desarrollo en determinado momento del tiempo, aquellos niños que no lo cumplen son considerados con una trayectoria atrasada. Lo anterior provocaría que los patrones de éxito o fracaso del niño estén determinados por este hito, cuando a esta edad los ritmos de aprendizajes son variables y sería erróneo vincular aquello con la calidad de la oferta educativa (Goe, 2007; Waterman *et al.*, 2012). Las diferencias en los resultados de los aprendizajes también pueden ser producto de las evaluaciones que no consideran la diversidad cultural y social.

La evaluación directa de resultados de los niños no sólo supone dificultades técnico-metodológicas sino que también abre interrogantes ético-valóricas sobre la naturaleza y propósitos de dicho tipo de evaluación. Puede ser contraproducente en relación con los objetivos sociales y educativos, como la diversidad, la participación, la inclusión y la innovación. En lugar de responder a tales objetivos, la estandarización de la calidad, argumenta Dahlberg (2016), puede funcionar como una poderosa herramienta para normar y limitar los programas pedagógicos y la creatividad de los niños y niñas.

Por último, emergen conflictos entre la definición de estándares de calidad y los intereses involucrados en un esquema de mercado entre proveedores de cuidado y educación inicial. En el caso australiano esta situación ha generado especial controversia, ya que los dueños de los centros infantiles, con fines de lucro, han presionado a nivel nacional para minimizar las regulaciones nacionales y las exigencias de los servicios, entrando en tensión con la definición de los están-

dares de calidad, por ejemplo, en cuanto a la preparación técnica y dotación docente (Fenech *et al.*, 2012; Press, 2007).

El segundo modelo identificado, rendición de cuentas profesional-comunitario, corresponde a Brasil, Italia-Reggio Emilia y Suecia. La principal fortaleza de este modelo es la confianza que pone en el conocimiento y desempeño de los educadores y cuerpos directivos. Fortalecer al cuerpo docente para que pueda desempeñar su labor brindando un sólido apoyo pedagógico y emocional a los niños y niñas ha sido la clave para el mejoramiento educativo sostenido (Pianta *et al.*, 2008). Los países que hoy en día cuentan con los sistemas educativos más destacados, han cimentado su éxito en la preparación y formación de los profesores (Sahlberg, 2011).

Se destaca, además, la relevancia otorgada a la autoevaluación y a los planes de mejora de este enfoque. Por ejemplo, en el caso sueco se da gran importancia a que los planes de desarrollo y mejoramiento sean diseñados en primera instancia por los mismos equipos educativos. Brasil, por otra parte, dispone de detallados modelos de autoevaluación con énfasis en la participación de la comunidad escolar, incluyendo niños y niñas, educadores y vecinos. Este modelo conlleva el involucramiento de las familias y la comunidad en el proceso educativo. Por otra parte, la existencia de una institución nacional, en el caso sueco, resulta un referente relevante, ya que está a cargo de evaluar, asesorar y capacitar a los equipos educativos, haciendo converger la evaluación con los procesos de mejora educativa y el desarrollo de las capacidades internas de las instituciones.

Probablemente, es el caso italiano el que ofrece las lecciones más detalladas en este aspecto. El sistema propuesto en Reggio Emilia contempla una compleja organización de todos los actores educativos relevantes, en diversos niveles, para tomar las decisiones respecto del currículum implementado en cada contexto y las alternativas de mejoramiento que periódicamente deben evaluarse para potenciar el sistema. La participación de todos los niveles genera mayor cohesión de la comunidad educativa y permite distribuir la responsabilidad sobre las decisiones educativas en los interesados, no únicamente en una autoridad central. En relación con lo anterior, se fortalece la contextualización, dando pie a un proceso de toma de decisiones más democrático, y a un concepto de calidad dinámico y situado.

A pesar de sus ventajas este modelo posee dos nudos críticos que emergen del trabajo de campo y las entrevistas. Primero, el modelo descansa sobre las competencias de los educadores y cuerpos directivos, como en los casos sueco e italiano. En América Latina, si bien se busca avanzar en la profesionalización de los edu-

cadores, esto es aún un desafío, pues las condiciones de formación y desarrollo profesional son más frágiles y requieren mayor supervisión. Segundo, se critica la ausencia o falta de parámetros, especialmente en un escenario donde la educación infantil tiene un importante sector informal y en general está muy desregulado con una oferta heterogénea.

RECOMENDACIONES PARA LA POLÍTICA PÚBLICA

A partir del análisis de los casos presentados surgen cuatro recomendaciones a considerar para el diseño e implementación de sistemas de aseguramiento de la calidad para la educación inicial.

- Definir horizontes de calidad específicos para la educación inicial. Los estándares de calidad en la educación inicial deben reflejar las necesidades y características particulares de ese nivel. En este sentido resulta primordial relevar el juego como principio de calidad, pues es fuente de aprendizaje y de bienestar en esta etapa de vida, de acuerdo con los intereses y ritmos de los niños.

Junto a ello, aparece como crítico que la definición de calidad resalte los aspectos que para cada contexto social son fundamentales. La definición de calidad exige una reflexión no sólo técnica, sino ética y filosófica sobre el horizonte de sociedad y persona que se desea formar, por medio de un diálogo participativo a nivel nacional. Estos principios hacen que los estándares de los diferentes países no sean iguales y que tengan sentido para cada realidad en particular. Ejemplos que pueden iluminar este proceso de construcción son países como Brasil y Suecia.

- Avanzar en el establecimiento de regulaciones nacionales exigentes para todo el sistema de educación inicial. La consolidación de un sistema de mejoramiento de la calidad requiere contar con estándares estructurales comunes que permitan que se desarrollen procesos de calidad, referidos, por ejemplo, a dotación docente por niño, formación de los educadores e infraestructura, entre otros.

Estas regulaciones nacionales deben abarcar todos los establecimientos que atienden niños y niñas de cero a seis años. Esto es fundamental para facilitar la articulación de los diferentes niveles de la educación inicial. De la misma manera, se considera clave incluir en este sistema los programas con financiamiento público y privado, como también aquellas ofertas de cuidado infantil no formales. Los sistemas de aseguramiento que son parciales, que no incluyen todos los niveles o modalidades de atención, mantienen la segregación y la inequidad del sistema. Se recomienda mirar especialmente el caso de Australia en este sentido.

- Evaluación de “oportunidades de aprendizaje”. El foco central de la evaluación deben ser las condiciones de los centros educativos y las experiencias de calidad que se ofrezcan a las niñas y niños, es decir, las “oportunidades de aprendizaje”. Asegurando de modo prioritario el bienestar, la creación de un ambiente interactivo que promueva el juego y los aprendizajes en todos los ámbitos del desarrollo. Véase por ejemplo el caso de Italia.

Es crucial, en este sentido, que esta evaluación en ningún caso se vincule con posibles evaluaciones de los propios niños y niñas (política controvertida del caso de Inglaterra). Esto dado que durante los primeros años de vida hay una esperada heterogeneidad en los ritmos de desarrollo de los niños y niñas, sumado a que los resultados de los niños y niñas no aparecen como un indicador de la calidad de los programas, sino más bien son indicadores del contexto sociocultural donde se desarrollan.

Se recomienda además que las personas que cumplan el rol de evaluar los centros sean especialistas en educación inicial, con experiencia en aula. Esto es de especial relevancia para la validación de las evaluaciones por los equipos de sala. Es central, por ende, asegurarse de 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.

- Foco en los profesionales de la educación. El sistema de evaluación debe tener el foco en la retroalimentación y procesos de mejora institucionales, diferenciado del sistema de fiscalización de regulaciones nacionales con carácter sancionador. No se recomienda el uso de incentivos ni individuales ni colectivos asociados al proceso de evaluación de calidad, pues han demostrado generar efectos negativos y desvirtúan el sentido de mejoramiento, como en el caso de Chile e Inglaterra.

Asimismo, parece inviable pensar en mejorar la calidad sin los recursos humanos que apoyen este proceso. Por ende, una política de aseguramiento de la calidad debe estar articulada con políticas para fortalecer la calidad de la formación docente, mejorar las condiciones de trabajo, elevar su estatus como profesión y sus remuneraciones, así como las posibilidades de perfeccionamiento profesional. Los casos de Colombia y Suecia, desde contextos muy distintos, evidencian políticas focalizadas en esta dirección. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abuchaim, B. (2015), “Informe nacional sobre docentes para la educación de la primera infancia: Brasil”, documento de trabajo OREALC/UNESCO.
- Australian Childcare Alliance (2014), *Review of the NPA on the National Quality Agenda for Early Childhood Education and Care*, disponible en: <http://www.woolcott.com.au/NQ-Preview/submissionslists.html> [fecha de consulta: 6 de abril de 2015].
- Barnett, S.W. (2008), *Preschool Education and its Lasting Effects: Research and Policy Implications*, Boulder y Tempe: Education and the Public Interest Center/Education Policy Research Unit, disponible en: <http://epicpolicy.org/publication/preschool-education> [fecha de consulta: 8 de junio de 2015].
- Bradbury, A. (2013), *Understanding Early Years Inequality: Policy, Assessment and Young Children's Identities*, Nueva York: Routledge.
- Burchinal, M.R., J.E. Roberts, R. Riggins, S.A. Zeisel, E. Neebe y D. Bryant (2000), “Relating Quality of Center Child Care to Early Cognitive and Language Development Longitudinally”, *Child Development*, 71(2), pp. 339-357.
- Cortázar, A. (2015), “Long-term Effects of Public Early Childhood Education on Academic Achievement in Chile”, *Early Childhood Research Quarterly*, 32(3), pp. 13-22.
- Dahlberg, G. (2016) “An Ethico-aesthetic Paradigm as an Alternative Discourse to the Quality Assurance Discourse”, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), pp. 124-133.
- Darling-Hammond, L. (2010), “Teaching and Educational Transformation”, en A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.), *Second International Handbook of Educational Change*, vol. 23, Nueva York: Springer.
- Doherty, G., B. Forer, D.S. Lero, H. Goelman y A. LaGrange (2006), “Predictors of Quality in Family Child Care”, *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), pp. 296-312.
- Elicker, J. y K. Thornburg (2011), *Evaluation of Quality Rating and Improvement Systems for Early Childhood Programs and School-Age Care: Measuring Children's Development, Research-to-Policy, Research-to-Practice Brief*, Washington, D.C.: OPRE.
- Falabella, A. (2013), “Accountability Policy Effects within School Markets: A Study in Three Chilean Municipalities”, tesis doctoral, Institute of Education, University of London.
- Falabella, A. (2014), “The Performing School: Effects of Market & Accountability Policies”, *Education Policy Analysis Archives*, 22(51), disponible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1315>
- Falabella, A. y L.F. de la Vega (2016), “Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno”, *Revista Estudios Pedagógicos*, 42(1), pp. 107-126.

- Fenech, M., M. Giugni y K. Bown (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), pp. 5-13.
- Goe, L. (2007), *The Link between Teacher Quality and Student Outcomes: A Research Synthesis*, Washington, D.C.: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- González, M.A. y J.A. Hernández (2014), "Derecho a la educación para la primera infancia en Colombia, Instituto de Derechos de Niño", *Revista Niños, Menores e Infancias*, VIII(8), pp. 1-37.
- Hopkins, R., L. Stokes y D. Wilkinson (2010), *Quality, Outcomes and Costs in Early Years Education*, Westminster: National Institute of Economic and Social Research.
- Jacobson Chernoff, J., K.D. Flanagan, C. McPhee y J. Park (2007), *Preschool: First Findings from the Third Follow-up of the Early Childhood Longitudinal Study, Birth Cohort (ECLS-B)*, Washington D.C.: National Center for Educational Statistics.
- Looney, J. (2009), "Assessment and Innovation in Education", documento de trabajo 24, París: OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/222814543073>
- MacBeath, J. (2009), "Self Evaluation for School Improvement," en A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.), *Second International Handbook of Educational Change*, vol. 23, Nueva York: Springer.
- Magnuson, K.A., M.K. Meyers, C. Ruhm y J. Waldfogel (2004), "Inequality in Preschool Education and School Readiness", *American Educational Research Journal*, 41(1), pp. 115-157.
- Mathers, S., R. Singler y A. Karemaker (2012), *Improving Quality in the Early Years: A Comparison of Perspectives and Measures*, Oxford: University of Oxford.
- ME (Ministerio de Educación) Chile (2011), Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635> [fecha de consulta: 2 de junio de 2015].
- Moss, P. (2016), "Why Can't We Get beyond Quality?", *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), pp. 8-15.
- O'Connel, M., S. Fox, B. Hinz y H. Cole (2016), *Quality Early Education for All: Fostering Creative, Entrepreneurial, Resilient and Capable Learners*, Melbourne: Mitchell Institute.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2012), *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, París: OCDE.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2015), *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*, París: OCDE.
- Parcerisa, L. y A. Verger (2016), "Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación", *Curriculum y Formación del Profesorado*, 20(3), pp. 15-51.

- Pardo, M. y C. Alderstein (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.
- Pianta, R., K. LaParo y B. Hamre (2008), *Classroom Assessment Scoring System™ (CLASS™)*, Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Press, F. (2007), “Public Investment, Fragmentation and Quality Early Education and Care: Existing Challenges and Future Options”, en B. Pocock, E. Hill y A. Elliott, *Kids Count: Better Early Childhood Education and Care in Australia*, Sidney, Sydney University Press.
- Ramey, C.T. y S.L. Ramey (2006), “Early learning and School Readiness: Can Early Intervention Make a Difference?”, en N.F. Watt, C.C. Ayoub, R.H. Bradley, J.E. Puma y W.A. Lebeouf (eds.), *The Crisis in Youth Mental Health: Critical Issues and Effective Programs: Early Intervention Programs and Policies*, Westport: Prager Press, pp. 291-317.
- Sabol, T.J., S.L. Soliday Hong, R.C. Pianta y M.R. Burchinal (2013), “Can Rating Pre-K Programs Predict Children’s Learning”, *Science*, 341(23), pp. 845-846.
- Sahlberg, P. (2011), *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?*, Columbia: Teachers College Press.
- Schaack, D., T. Tarrant, K. Boller y K. Tout (2012), “Quality Rating and Improvement Systems: Alternative Approaches to Understanding their Impact on the Early Learning System”, en S.L. Kagan y K. Kaurez (eds.), *Early Childhood Systems: Transforming Early Learning*, Nueva York: Teacher’s College Press, pp. 71-86.
- Shonkoff, J.P. y D.A. Phillips (eds.) (2000), *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Child Development*, Washington, D.C.: National Academy Press.
- Slot, P., M. Lerkkanen y P. Leseman (2015), “The Relations between Structural Quality and Process Quality in European Early Childhood Education and Care Provisions: Secondary Analyses of Large Scale Studies in five Countries”, documento *FP7-SSH-2013-2*, Utrecht University.
- Tout, K., M. Zaslow, T. Halle y N. Forry (2009), “Issues for the Next Decade of Quality Rating and Improvement Systems”, *OPRE Issue Brief 3*, Washington, D.C.: OPRE.
- 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.
- Waterman, C., P.A. McDermott, J.W. Fantuzzo y J.L. Gadsden (2012), “The Matter of Assessor Variance in Early Childhood Education: Or whose Score is it Anyway?”, *Early Childhood Research Quarterly*, 27, pp. 46-54.
- Woolcott Research, (2014), *Summary of Findings from the 2014 National Quality Framework Review Consultation Process*, Canberra: Gobierno de Australia.
- Yin, R. (2003), *Case Study Research: Design and Methods*, Thousand Oaks: Sage.

Páginas web oficiales revisadas

Australian Childcare Alliance, disponible en: <https://www.australianchildcarealliance.org.au/> [fecha de consulta: 6 de abril de 2015].

Australian Children's Education & Care Quality Authority, disponible en: <http://www.acecqa.gov.au/national-quality-framework/the-national-qualitystandard> [fecha de consulta: 22 de mayo de 2015].

Australia, Education Council, disponible en: <http://www.educationcouncil.edu.au/> [fecha de consulta: 6 de mayo de 2015].

Australia, MyChild, disponible en: <https://mychild.gov.au/> [fecha de consulta: 6 de mayo de 2015].

Australia, National Association for Early Year Care, disponible en: <http://www.naeyc.org/> [fecha de consulta: 6 de abril de 2015].

Brasil, Red de Primera Infancia, disponible en: <http://primeirainfancia.org.br/> [fecha de consulta: 5 de mayo de 2015].

Brasil, Centro internacional de estudios y pesquiss sobre a infância, disponible en: <http://www.ciespi.org.br/> [fecha de consulta: 20 de enero de 2015].

Brasil, Ministerio de Educación, educación infantil, disponible en: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/destaques?id=12579:educacao-infantil> [fecha de consulta: 20 de enero de 2015].

Chile, Agencia de la Calidad, disponible en: <http://www.agenciaeducacion.cl/> [fecha de consulta: 16 de junio de 2011].

Chile, Fundación Integra, disponible en: <http://www.integra.cl/> [fecha de consulta: 2 de junio de 2015].

Chile, Intendencia de Educación Parvularia, disponible en: <https://www.supereduc.cl/intendencia-de-educacion-parvularia/> [fecha de consulta: 2 de junio de 2015].

Chile, Junta Nacional de Jardines Infantiles, disponible en: <http://www.junji.cl/> [fecha de consulta: 2 de junio de 2015].

Chile, Subsecretaría de la Educación Parvularia, Ministerio de Educación, disponible en: <https://www.mineduc.cl/ministerio/subsecretaria-educacion-parvularia/> [fecha de consulta: 17 de junio de 2015].

Colombia, Cero a Siempre, disponible en: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Paginas/deCeroaSiempre.aspx> [fecha de consulta: 10 de abril de 2015].

Colombia, Ministerio de Educación, educación inicial, disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/> [fecha de consulta: 10 de abril de 2015].

Italia, Reggio Emilia, disponible en: <http://www.reggiochildren.it/?lang=en> [fecha de consulta: 11 de abril de 2015].

Inglaterra, Office for Standards in Education, disponible en: <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted> [fecha de consulta: 8 de mayo de 2015].

Inglaterra, Department for Education, disponible en: <https://www.gov.uk/government/organisations/departament-for-education> [fecha de consulta: 15 de mayo de 2015].

Suecia. The Swedish School Inspectorate [*Skolinspektorat*], disponible en: <http://www.skolinspektionen.se/> [fecha de consulta: 8 de mayo de 2015].

Suecia. The Swedish National Agency for Education [*Skolverket*], disponible en: <http://www.skolverket.se/> [fecha de consulta: 27 de mayo de 2015].

Alejandra Falabella es doctora en Sociología de la Educación, Institute of Education de la Universidad de Londres, y académica asociada de la Universidad Alberto Hurtado. Experta en políticas educativas, dedicada en los últimos años a investigar en torno a mercados escolares, elección parental y políticas de estandarización y rendición de cuentas.

Alejandra Cortázar es doctora en Educación de Teachers College de la Universidad de Columbia, Nueva York. Investigadora del Centro de Estudios de Primera Infancia, dedicada a investigar temas de políticas educativas y sociales para la primera infancia.

Felipe Godoy es sociólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile y magíster en Políticas Públicas de la Universidad Diego Portales. Investigador del Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales. Su foco de trabajo está centrado en evaluación de impacto de programas educativos, análisis de prácticas pedagógicas y políticas educativas en la primera infancia.

María Paz González es magíster en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y licenciada en Educación, candidata a doctor en Educación, Universidad Alberto Hurtado. Sus temas de estudio se encuentran dentro del campo de la formación docente inicial y continua, específicamente formadores de profesores y creencias sobre enseñanza, aprendizaje y pobreza.

Francisca Romo es socióloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile y estudiante de doctorado en la Universidad de Virginia, Estados Unidos. Se dedica a investigar interacciones en el aula entre profesor y alumnos, específicamente en el nivel de educación inicial, así como la implementación y resultados de programas de desarrollo profesional docente para profesores de educación básica y temprana.