



Revista Electrónica "Actualidades

Investigativas en Educación"

E-ISSN: 1409-4703

revista@inie.ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Soto Muñoz, María Eugenia; Rodríguez Navarrete, Claudia
CALIDAD EDUCATIVA EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN PARVULARIA UTILIZANDO
EL CATÁLOGO DE CRITERIOS DE CALIDAD

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 16, núm. 3,
septiembre-diciembre, 2016, pp. 1-18
Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44746861008>

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

REVISTA

Actualidades Investigativas en Educación

<http://revista.inie.ucr.ac.cr/>
ISSN 1409-4703

CALIDAD EDUCATIVA EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN PARVULARIA UTILIZANDO EL CATÁLOGO DE CRITERIOS DE CALIDAD

EDUCATION QUALITY IN AN EARLY CHILDHOOD EDUCATION CENTER USING QUALITY CRITERIA CATALOGUE

Volumen 16, Número 3
Setiembre- Diciembre
pp. 1-18

Este número se publicó el 1° de Setiembre del 2016
DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.25988>

María Eugenia Soto Muñoz
Claudia Rodríguez Navarrete

Revista indexada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),
[QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



CALIDAD EDUCATIVA EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN PARVULARIA UTILIZANDO EL CATÁLOGO DE CRITERIOS DE CALIDAD

EDUCATION QUALITY IN AN EARLY CHILDHOOD EDUCATION CENTER USING QUALITY CRITERIA CATALOGUE

*María Eugenia Soto Muñoz¹
Claudia Rodríguez Navarrete²*

Resumen: La calidad de la educación que se imparte en Chile y en otros países de América Latina representa una situación preocupante, ya que se ha demostrado que los procesos educativos de calidad, sobre todo en la primera infancia, impactan positivamente en el futuro desarrollo escolar de la niñez, relevando la importancia del nivel pre-escolar para superar las desventajas iniciales de los niños provenientes de sectores vulnerables. El artículo reporta un estudio no experimental de tipo mixto, basado en la Investigación Acción Colaborativa en un Jardín Infantil específico de la provincia de Concepción, Chile. La intervención se llevó cabo siguiendo los pasos propuestos por el Catálogo de Criterios de Calidad. Además, para constatar incremento de la calidad, se realizó una evaluación inicial y otra posterior a la intervención utilizando los instrumentos internacionales estandarizados ITERS-R y ECERS-R; también, se utiliza el test chileno TEVI-R para medir el vocabulario pasivo de los niños. A su vez, se utilizó Focus Group para recoger la opinión y percepciones del equipo técnico pedagógico del Jardín, respecto a la intervención realizada. En coherencia con el propósito del estudio, se pudo establecer que hubo avances en el desarrollo de la calidad educativa del jardín, pero no es posible asegurar que ella se mantenga a largo plazo, pues ello implica una internalización de procesos de reflexión y autocritica en el equipo técnico pedagógico, lo que requiere mayor tiempo. Con esta experiencia se espera aportar evidencia para mejorar procesos educativos en Educación Parvularia.

Palabras clave: CALIDAD EDUCATIVA, EDUCACIÓN PREESCOLAR, CRITERIOS DE CALIDAD, INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Abstract: The quality of education provided in Chile and other Latin American countries represents a worrying situation, since it has been shown that educational quality processes, especially in early childhood, impact positively on the future school development of children, relieving the importance of pre-school level to overcome the initial disadvantages of children from vulnerable sectors. The paper reports a non-experimental study, which used mixed research methodology, based on the Collaborative Action Research in a specific nursery center in the province of Concepcion, Chile. The intervention was conducted following the steps proposed by the Quality Criteria Catalog. Furthermore, to ascertain increase in quality, initial and post-intervention assessments were made, using international standardized instruments: ITERS-R and ECERS-R; also the Chilean test TEVI-R was used to measure passive vocabulary of children. In turn, Focus Group was used to collect the opinions and perceptions of teaching staff, regarding the intervention. Consistent with the purpose of the study, it was established that there was progress in the development of the educational quality of the center, but it is not possible to ensure that it will be maintained in long term, because it implies an internalization process of reflection and self-criticism from the teaching staff, which takes longer. This experience is expected to provide evidence to improve educational processes in Early Childhood Education.

Key words: EDUCATION QUALITY, EARLY CHILDHOOD EDUCATION, QUALITY CRITERIA, EDUCATIONAL INTERVENTION

¹ Académico del Departamento de Didáctica, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) Chile. Educador de Párvulos, Magíster en Educación Superior. Dirección electrónica: mesoto@ucsc.cl

² Académico del Departamento de Didáctica, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) Chile. Educador de Párvulos, Magíster en Educación. Dirección electrónica: claudiarodriguez@ucsc.cl

Artículo recibido: 14 de setiembre, 2015

Enviado a corrección: 27 de mayo, 2016

Aprobado: 11 de julio, 2016

1. Introducción

Las investigaciones recientes en educación infantil señalan que el período en que el cerebro es más eficiente para el aprendizaje se denomina “ventana de oportunidad” (Robinson, 2002, citado en Peralta, 2005), y que este ocurre antes de los tres años y se cierra cerca de los doce años. Por lo tanto, una educación pre-escolar de calidad permite a la niñez contar con mejores oportunidades para acceder, permanecer y aprender en la escuela, ya que así ingresarán más preparados y motivados a la Educación Básica. También, ayuda a disminuir desventajas iniciales de quienes provienen de familias de sectores más vulnerables, lo que contribuye a igualar sus oportunidades de desarrollo con los de mayores recursos. Herrera, Mathiesen y Domínguez (2006) señalan que, luego de evaluar la calidad educativa que ofrece el sistema preescolar chileno a la niñez entre 4 y 6 años de edad y el efecto en el desarrollo infantil, para niños y niñas que están en situación muy desmedrada, la sola asistencia a un centro educativo hace una diferencia importante.

De igual forma, López (2006) señala algunas conclusiones del estudio longitudinal Perry School Study, indicando que uno de los aspectos que se ven favorecidos cuando se asiste a centros pre-escolares de calidad y que tienen mayor predominancia en quienes tienen origen vulnerable es el desarrollo de la inteligencia, como también, del rendimiento escolar, la actitud positiva hacia la escuela, entre otros, y que estos permanecen a lo largo de toda su vida. En Chile, tres estudios a gran escala han evaluado el efecto en el desempeño de la niñez que asiste a los centros educativos y señalan que efectivamente sí influye la calidad educativa en los resultados referidos al desarrollo de este grupo (Herrera, Mathiesen y Domínguez, 2006).

Se ha debatido ampliamente sobre lo que se entiende por un centro pre-escolar de calidad, observándose que existe una heterogénea definición de ella, ya que todo indica que lo que se entienda por calidad dependerá del contexto socio-cultural e histórico en el que se viva. Hoy “definida a partir de óptimos, una Educación Parvularia de calidad sería aquella que logra que sus niños progresen en la dimensión que se quiera, hasta alcanzar niveles deseables” (Herrera y Belleï, 2002, p. 9). Este artículo presenta los resultados de una investigación que se propuso mejorar la calidad educativa de un centro pre-escolar a partir de la utilización del Catálogo de Criterios de Calidad (Tietze y Viernickle, 2010) y su respectivo Manual de Desarrollo de la Calidad Educativa (Tietze, 2011), los cuales fueron utilizados en la evaluación pre y post intervención. En el año 2010 en Chile, el equipo del proyecto FONDECYT 1090536, luego de traducir su versión original del alemán, aplicó por

primera vez este catálogo en una muestra total integrada por 12 centros pre-escolares públicos de diversa administración de la Región del Biobío, como grupo intervención, y otros 12 centros como grupo control. El resultado de la intervención reveló que el uso del Catálogo de Criterios de Calidad (CCC), respecto al Capítulo 7 de Lenguaje y Comunicación, produjo en el grupo tratamiento un aumento significativo de la calidad (Mathiesen, Merino, Herrera, Castro y Rodríguez, 2011).

En Chile existe consenso en que, sin calidad, la asistencia a un centro educativo no cumple las funciones para las cuales fue creado. Es más, para muchas niñas y niños, el asistir a jardines de baja calidad es perjudicial (Rolla y Rivadeneira, 2006). Por lo tanto, este estudio que se presenta a continuación buscó desarrollar y asegurar la calidad de los procesos pedagógicos de un centro educativo pre-escolar, a partir de la utilización del Catálogo de Criterios de Calidad, bajo el supuesto que este Catálogo y su Manual serían herramientas útiles para tales efectos.

2. Referente Teórico

2.1 Desarrollo de la calidad educativa en Educación Pre-escolar

Está claro que el concepto de Calidad educativa es complejo; el proceso educativo para el estudiantado en la primera infancia también lo es, son múltiples los factores que intervienen. Bronfenbrenner y Morris (1998) lo describen muy bien, recurren al enfoque sistémico para señalar cómo el proceso educativo que experimenta cada infante va siendo influído por distintos subsistemas, desde los ambientes más próximos como su familia y el centro educativo hasta los más lejanos como la comunidad y región donde habita.

Cryer (2006, p. 27) señala que “Cada persona tiene su propia creencia y define la calidad desde un contexto específico. El tema de la calidad de la atención y educación inicial puede ser definido desde muchas perspectivas y puede incluir una variedad de indicadores”. Sin embargo, la autora señala que el ambiente educativo puede reflejar diversas características estructurales y de proceso.

Tietze (2006) describe la calidad del proceso como el acontecer pedagógico concreto que el niño experimenta directamente, mientras que la calidad de orientación y la de estructura tratan solo las condiciones generales, que cada infante experimenta indirectamente.

Una educación pre-escolar de calidad en los países con alto nivel de desigualdad social tiene gran relevancia para disminuir las desventajas iniciales de quienes provenien-

de familias de escasos recursos. Existe evidencia para corroborar que la pobreza, el bajo nivel educacional de los padres y los entornos poco alfabetizados tienen influencia decisiva sobre la educación en el hogar, lo que implica una preparación desfavorable del grupo etario para la educación formal. Cryer (2006) ha demostrado en forma empírica, junto a otras investigadoras e investigadores, que cuando se proporciona buena calidad por medio del proceso educativo toda la niñez avanza significativamente en el desarrollo de habilidades y destrezas que están asociadas con el éxito escolar posterior y, a largo plazo, con la vida.

La investigación educacional ha verificado que es posible relacionar resultados específicos de aprendizajes con determinadas experiencias educativas, es decir, se puede asociar calidad educativa con resultados específicos en el desempeño infantil.

De este modo, Herrera, Mathiesen, Merino, Villalón y Suzuki (2001) señalan que existen variables predictoras que influyen sustancialmente sobre las medidas de desarrollo infantil; estas variables son las características de cada infante, el ambiente familiar, la calidad del centro, el contexto y, de ellas, la más importante resultó ser la relación con la calidad educativa de la familia. A su vez, Mathiesen, Herrera, Merino y Recart (2004) señalan que “la calidad educativa del centro preescolar tienen efectos explicativos persistente en el desempeño posterior del niño en primer ciclo básico” (p. 131).

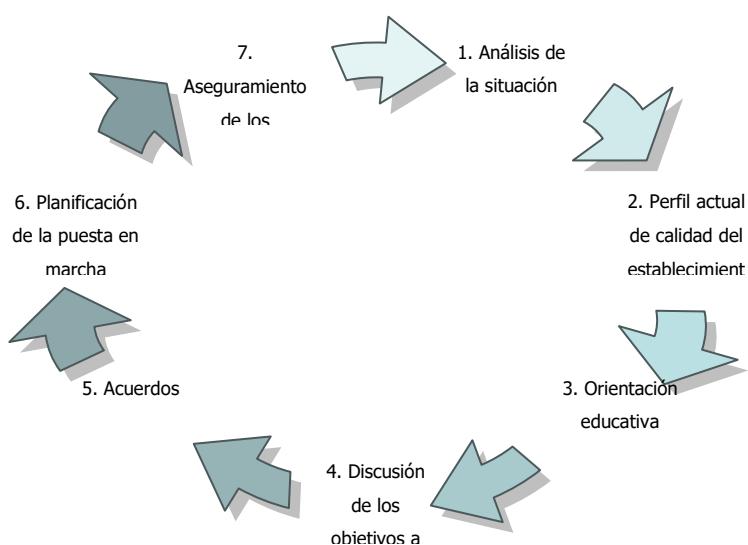
Además, es importante considerar las características de los educadores y las educadoras de párvulos que reciben y educan a la niñez en estos centros educativos, ya que una de las variables que determina la calidad es el tiempo para planificar, pues no todas las educadoras lo tienen. Para mejorar la calidad de los procesos, resulta fundamental que el grupo de profesionales tenga esta instancia en el centro educativo, pues les permite compartir con su equipo, revisar y reflexionar en torno a su quehacer (Bravo y Morales, 2012).

2.2 Catálogo de Criterios de la Calidad Educativa en centros pre-escolares

Este Catálogo para la Educación Pre-escolar (Tietze y Viernickle, 2010), en adelante CCC, es una edición traducida del alemán y adaptada a la realidad latinoamericana, sobre criterios para la evaluación de la calidad de los establecimientos que educan a menores de seis años de edad. Es la primera obra en español que aborda el tema de desarrollo de calidad con una base científica y de manera probada. Su finalidad es contribuir a establecer, desarrollar y asegurar calidad educativa en ambientes pre-escolares, incluyendo a todos los participantes en el mejoramiento de la calidad de los procesos pedagógicos (Tietze, 2006).

En cuanto a su organización, se encuentra dividido en 21 ámbitos de calidad y 6 principios claves para la determinación de la calidad pedagógica; además, su *Manual para el Desarrollo de la Calidad Educativa* (MDCE) propone un procedimiento de 7 pasos para desarrollar calidad en el centro pre-escolar. Estos ámbitos son: Espacios para niños, Organización de la Rutina Diaria, Comidas y Meriendas, Salud y Aseo Personal, Reposo y Sueño, Seguridad, Lenguaje y Comunicación, Desarrollo Cognitivo, Desarrollo Socioemocional, Movimiento, Juego Dramático, Armar y Construir, Arte, Música y Danza, Comprensión del Medio Natural y Sociocultural, Aprendizaje Intercultural, Integración de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), Adaptación, Saludo y Despedida, Trabajo con Familia, Transición Familia - Escuela y Dirección. El Método de los siete pasos para el desarrollo de la calidad en un centro educativo que plantea Tietze (2011) se muestra en la Figura 1.

Figura 1
Método de los siete pasos para el desarrollo de la calidad en un centro educativo



Fuente: Manual de Desarrollo de la Calidad Educativa (Tietze, 2011)

Además de los 21 ámbitos, este Catálogo ha integrado los resultados empíricos de la aplicación de las escalas ECERS-R (Harms, Clifford y Cryer, 2002) e ITERS-R (Harms, Cryer y Clifford, 2004). Dichos resultados demuestran que al entregar una buena calidad en la educación, por medio del proceso educativo pre-escolar, el impacto en el desarrollo de

habilidades y destrezas se deja sentir de manera significativa en el posterior resultado escolar de la niñez, incluso a mediano y largo plazo a través de sus vidas.

3. Metodología

3.1 Tipo de Investigación

La presente investigación se desarrolló bajo un paradigma mixto, basado en un enfoque fenomenológico. El método de investigación fue la investigación-acción colaborativa. Esta investigación se desarrolló durante un año escolar, estableciendo tres momentos: diagnóstico, intervención y evaluación final.

Los participantes en esta investigación fueron la directora, todas las educadoras de párvulos y técnicos en educación parvularia de un centro educativo pre-escolar, de la Provincia de Concepción, en la Región del Biobío, Chile.

3.2 Instrumentos

Para la recolección de datos en la etapa inicial y final se consideró la aplicación de los instrumentos ITERS-R, ECERS-R para los niveles sala cuna (0 a 2 años) y medio menor (2 a 3 años) respectivamente. La recolección estuvo a cargo de una educadora de párvulos externa, quien fue entrenada en la aplicación de estos instrumentos, determinando así la situación inicial de la calidad del centro educativo de manera objetiva a inicios del año escolar y, posteriormente, al cierre de la intervención para determinar la situación final.

También, se aplicó el Test de Vocabulario en Imágenes TEVI-R, para determinar el nivel del vocabulario pasivo de los niños. A su vez, se consideró la percepción de quienes son protagonistas del acto educativo (educadoras de párvulos, técnicos en educación parvularia y directora del centro educativo), a través de la aplicación de la autoevaluación propuesta por el CCC, determinando el Perfil de Calidad del establecimiento.

Al terminar el año escolar, una vez concluida la intervención con el CCC, se aplicaron nuevamente los mismos instrumentos con el propósito de establecer la situación final de la calidad del centro educativo, contrastando resultados iniciales con los finales. A su vez, se realizó un grupo focal con las educadoras de cada nivel y la directora del centro educativo, como también otro con los técnicos en educación parvularia, con lo que se obtuvo mayor cantidad y variedad de respuestas para enriquecer los resultados alcanzados en esta medición.

3.3 Técnicas y análisis de la información

Respecto al análisis de la información cualitativa, esta se hizo a través del análisis de contenido. Las categorías de análisis fueron definidas *a priori*, surgiendo otras durante el desarrollo del estudio. Las categorías de análisis se observan en la Tabla 1.

Tabla 1
Categorías de Análisis

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
Calidad del centro educativo	Concepto amplio y relativo a los contextos, pero para efectos de esta investigación incluye tres dimensiones: Estructura, Orientaciones del adulto y el Proceso pedagógico (Tietze y Viernickel, 2010).
Valoración del Catálogo Criterios de Calidad (CCC) y su Manual de aplicación	Valor cualitativo que otorgan educadoras, técnicos y directora al uso del CCC en su centro educativo, con el fin de conseguir la calidad educativa pre-escolar, que vaya en beneficio de la niñez.
Ámbitos débiles del jardín, según el Catálogo Criterios de Calidad (CCC)	Aspectos que en opinión de las educadoras, técnicos y directora deben ser mejorados al interior de sus aulas y los procesos que allí se llevan a cabo, según la autoevaluación realizada por ellas y que es propuesta por el CCC.
Logros alcanzados con el Catálogo Criterios de Calidad (CCC)	Evaluación positiva que realizan las educadoras, técnicos y directora respecto a las metas propuestas por ellas, basadas en el CCC.
Limitaciones en el uso del Catálogo Criterios de Calidad (CCC)	Dificultades observadas por las educadoras, técnicos y directora para la aplicación de las propuestas de mejora, planteadas por ellas con base en el CCC.
Proyecciones del trabajo con el Catálogo Criterios de Calidad (CCC)	Visión a futuro de las educadoras, técnicos y directora respecto a la continuidad de uso del CCC en el centro educativo y en los procesos pedagógicos.

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la información cuantitativa y para determinar el grado de significancia de la mejora presentada en cada escala, se utilizó la prueba estadística no paramétrica de Wilcoxon, a través del programa SPSS. Para analizar la información, el primer paso fue realizar una evaluación diagnóstica de la calidad del centro educativo pre-escolar. Para ello se siguieron los siguientes pasos:

1. Se aplicó la autoevaluación propuesta por el CCC donde cada integrante del equipo técnico pedagógico del centro educativo (educadoras de párvulos, técnicos en educación parvularia y directora del establecimiento) pudo expresar su percepción respecto a los 21 ámbitos de calidad que señala este Catálogo y que deben estar presentes. De esta forma se logró establecer el estado inicial de la calidad del centro

educativo, determinando las áreas a mejorar. De los 21 ámbitos se consideraron como prioridad los siguientes:

Ámbito N° 11: Juego dramático

Ámbito N° 12: Armar y construir

Ámbito N° 7: Lenguaje

Ámbito N° 8: Desarrollo cognitivo

Ámbito N° 21: Dirección (trabajo individual con la Directora del centro educativo)

Así, se logró establecer un plan de acción para potenciar los ámbitos N° 11, 12, 7, 8 y 21, acorde a las circunstancias y tiempo que se disponía para la implementación del CCC.

2. Se evaluó la calidad educativa inicial del centro, a través de la aplicación de las escalas ECERS-R e ITERS-R al inicio del año escolar, como también la aplicación del TEVI-R para evaluar el nivel de comprensión del lenguaje, a través del vocabulario pasivo de los niños. Se consideró el lenguaje como medida de desarrollo, pues este posee gran relevancia en el desarrollo global del niño.

Los resultados fueron complementados con los valores obtenidos en la autoevaluación que se realizó a todo el personal técnico pedagógico del centro educativo, coincidiendo con la percepción que este equipo tenía de su propia realidad. Luego se llevó a cabo la implementación del Catálogo de Criterios de Calidad durante ocho meses.

3. Al finalizar la implementación del Catálogo de Criterios de Calidad, el equipo técnico-pedagógico del centro educativo evaluó los resultados de su aplicación. Para ello, se llevaron a cabo dos grupos focales, uno con las educadoras de párvulos y la directora del jardín del establecimiento y otro con las técnicos en educación parvularia, de tal forma que se pudieran obtener sus percepciones respecto a los logros alcanzados, limitaciones y proyecciones del trabajo con este Catálogo, como también conocer la valoración que le daban a éste luego de su implementación.

4. Una vez finalizada la implementación del Catálogo, se procedió a realizar la evaluación de cierre de la calidad educativa, y para ello se llevó a cabo la segunda aplicación de las Escalas ECERS-R e ITERS-R. La misma educadora externa aplicó ambas escalas para observar posible aumento de la calidad del centro educativo de manera cuantitativa.

5. Finalmente, se llevó a cabo la evaluación de las niñas y los niños con el TEVI-R para observar posibles diferencias en el lenguaje pasivo de ellos.

4. Resultados y Análisis

Al diagnosticar las áreas del proceso pedagógico más deficitarios, a través de la aplicación del CCC, se estableció un estado inicial de la calidad educativa del centro preescolar, acordando medidas para su mejora, con base en un orden de prioridades, concertadas en conjunto con el equipo técnico pedagógico del centro. Ese diagnóstico inicial estableció las áreas más débiles a trabajar y el equipo seleccionó las que serían prioritarias. Estas fueron las actividades relacionadas con Juego Dramático, Armar y Construir, Desarrollo del Lenguaje y Pensamiento Cognitivo de manera transversal en el currículo. Luego de la implementación de las estrategias y actividades propuestas tanto por el Catálogo de Criterios de Calidad como también los aportes que surgieron del equipo de jardín, se realizaron los grupos focales, donde el equipo técnico pedagógico manifestó su opinión respecto a esta intervención.

Para el análisis de la información cualitativa recogida a través del grupo focal, se realizó análisis de contenido en relación con las categorías establecidas, triangulando la opinión de las educadoras y técnicos de aula con la opinión de la Directora del centro para dar validez a la información recogida. Se encontraron los hallazgos que se detallan a continuación.

Respecto a la categoría “*calidad del centro educativo*”, en opinión de las educadoras, técnicos y directora del jardín infantil, la implementación realizada con el Catálogo tuvo efectos positivos tanto en el equipo como en la organización del centro educativo. Ellas observaron que la calidad de su centro se había incrementado ya que, concretamente las áreas débiles detectadas estaban organizadas en forma distintas, con mayor variedad de recursos y que facilitaban de mejor forma las interacciones entre la niñez y entre infantes y personas adultas.

Respecto a la categoría “*valoración del CCC*”, todas las profesionales y técnicos coinciden en que trabajar con la metodología propuesta por el Catálogo, les sirvió para organizarse mejor como equipo, tener una mejor distribución de tareas, dar un orden a las necesidades que tenían como centro, facilitó la comunicación entre profesionales y técnicos, facilitó la articulación entre niveles, mejoró la comunicación con las personas de puestos directivos, sintieron que ese era el trabajo que les correspondía hacer, se logró incorporar a las familias, que participaron activamente en el proceso. En opinión de la directora, lo más valioso que les deja el Catálogo es la comunicación que se logró establecer entre el equipo de técnicos y profesionales, sintiendo como meta común el desarrollo del jardín por el bienestar de los niños y las niñas, resultando una valoración positiva del CCC.

En cuanto a “*ámbitos débiles del Jardín Infantil*”, fueron bien detectados por el equipo técnico pedagógico, luego de la aplicación de la autoevaluación. Las tareas fueron distribuidas y trabajadas en conjunto, y aunque su nivel de compromiso y participación declinó a lo largo del año, se lograron mejoras destacables como la organización de algunos espacios, realización de nuevas actividades, consideración de los niños en la elección de materiales, entre otros.

En cuanto a “*logros alcanzados con el Catálogo*”, en opinión de las técnicos no observaron un mayor desarrollo del lenguaje, pero sí percibieron que lograron desarrollar en sus grupos hábitos de trabajo, sobre todo con el nuevo material presentado en la sala. Las educadoras y directora coinciden al señalar que ellas realizaban un buen trabajo pedagógico, por lo que el estudiantado lograba aprendizajes, sin atribuir grandes logros en ellos a raíz de la utilización del CCC. En este sentido, valoran el Catálogo más por el tipo de actividades que se puede ofrecer a la niñez y la forma de estructurarlas que por los logros en el desarrollo y aprendizaje en sus grupos. En este aspecto se refieren específicamente a la implementación del área del Juego Dramático y de Armar y Construir.

En cuanto a “*limitaciones en el uso del CCC*”, las educadoras, técnicos y la directora, perciben que la falta de tiempo es un factor que limitó el mejor desarrollo de las actividades propuestas por ellas, debido a que deben permanecer en el aula con su grupo todo el tiempo asignado para su trabajo, y el trabajo administrativo deben realizarlo en casa o efectuarlo fuera del horario, donde no siempre coinciden con sus colegas para un trabajo colaborativo. Este aspecto se convierte en la mayor falencia, ya que organizar el trabajo propuesto y luego implementarlo, requería de la reflexión del equipo completo, aspecto que costó se pudiera llevar a cabo por la falta de horarios en

común para reunirse. Así también, la directora señala que si bien ella tuvo un mayor acercamiento y mejor llegada con el equipo de educadoras y técnicos, el trabajo administrativo que debe preparar para quien fiscaliza su centro educativo es excesivo y ello le resta tiempo para dedicarse a labores más pedagógicas como la implementación de esta propuesta. Coinciden las educadoras y directora en señalar que las exigencias de la persona fiscalizadora del centro educativo no son compatibles con lo propuesto por el Catálogo de Criterios de Calidad ni por las escalas con las que fueron evaluadas, ya que en opinión de ellas, este jardín “es un jardín de calidad y el mejor de la región” porque así lo señala la evaluación que le entregó esta institución en el periodo evaluativo anterior. Cabe señalar, entonces, que no existe un claro concepto de parte de estas profesionales sobre el significado del concepto “calidad”, o bien, existe un concepto que se relaciona con cumplir metas e indicadores cuantitativos en cuanto a la administración del establecimiento y aspectos estructurales vigentes según la normativa chilena como el coeficiente técnico en aula. A su vez, no coinciden las opiniones de técnicos con profesionales, ya que estas últimas señalan como responsables del poco éxito de la intervención a las técnicos, quienes no siempre cumplían con los plazos y tareas asignadas; a su vez, las técnicos señalaron que siempre cumplieron con todo lo que se les solicitaba, demostrando poca autonomía en ese aspecto. También se señala que otra limitante importante fue la solicitud de materiales a la unidad de abastecimiento, ya que algunos recursos demoraron meses en ser adquiridos y ello limitó el óptimo desarrollo de lo propuesto por ellas. La directora se muestra con una baja capacidad de autocrítica señalando que se encuentra conforme con lo realizado y con el equipo, responsabilizando a otras personas de lo que no se pudo realizar. Es opinión también de las profesionales que tanto el Catálogo como las escalas de medición de calidad no son totalmente aplicables a la realidad chilena, sino que habría que contextualizarlas a cada realidad, demostrando un conocimiento y comprensión poco acabado por parte de ellas sobre estos instrumentos.

En cuanto a “proyecciones del trabajo con el CCC”, todas las personas integrantes del equipo coinciden al afirmar que mejoraron la calidad del centro y eso debiera verse reflejado en el puntaje obtenido en la evaluación post-intervención con la aplicación de los instrumentos estandarizados, pero también señalan que esa diferencia para ellas como equipo no es importante, ya que quedarán aspectos por seguir mejorando. No especifican al respecto, solo hablan de la calidad en general y ello es avalado por la

directora, quien señala que los padres y las madres del establecimiento se muestran contentos y conformes con lo que el jardín infantil le entrega a sus hijos y que han alcanzado un prestigio en el sector.

Respecto al análisis cuantitativo de la información recogida, se estableció la calidad inicial del centro educativo y su calidad post-cierre de la implementación del Catálogo (Tabla 2). Los resultados se observan en la siguiente tabla comparativa:

Tabla 2
Tabla Comparativa Calidad Inicial y Post Cierre Implementación Catálogo

SALA	ESCALA	1 ^a EVALUACIÓN	2 ^a EVALUACIÓN
Sala cuna	ITERS-R	3.37	3.61
Nivel Medio	ECERS-R	3.24	3.97

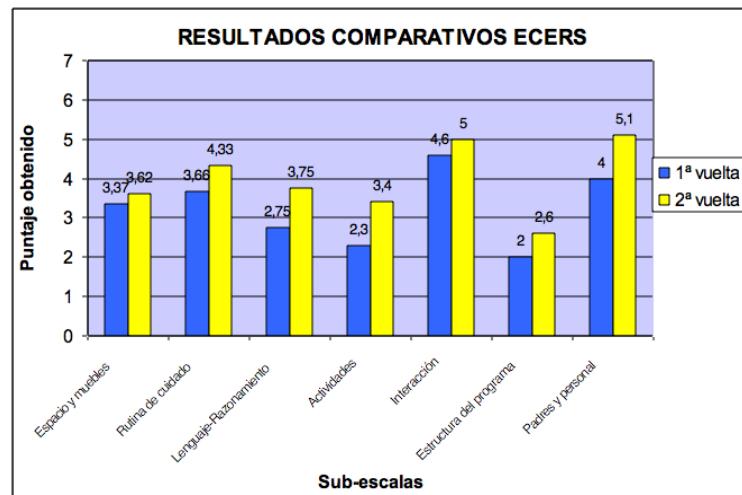
Fuente: Elaboración propia

Es posible señalar que en la primera evaluación el puntaje alcanzado por el centro educativo en ambas escalas se encontraba por debajo del promedio nacional chileno establecido de 3.98 (Herrera *et al.*, 2001); sin embargo, en la segunda evaluación los puntajes ubicaron al centro educativo dentro del promedio a nivel nacional, de este modo se mostró una variación positiva de los resultados obtenidos en ambas aplicaciones. De ambas escalas solo la ECERS-R presenta una diferencia significativa en su mejora, mientras que la ITERS-R, si bien aumentó su calificación, la diferencia no es significativa.

Por lo que se observa una mejora, el puntaje obtenido en ambas escalas dista de lo esperable y es calificado entre “mínimo” y “bueno”, correspondiendo el valor 3 a “mínimo” y el valor 5 a “bueno”.

Es posible tener un dato más específico sobre cuáles son las sub-escalas con mayor falencia como también las que resultan ser las más desarrolladas. En el caso de la ECERS-R, la Figura 2 muestra que las áreas más aventajadas son “Padres y personal”, como también “Interacción”, ambas con calificación sobre 5 al finalizar la implementación. En cambio la más desfavorecida es “Estructura del programa”, la que se encuentra bajo el valor señalado como “mínimo” tanto al inicio como al final.

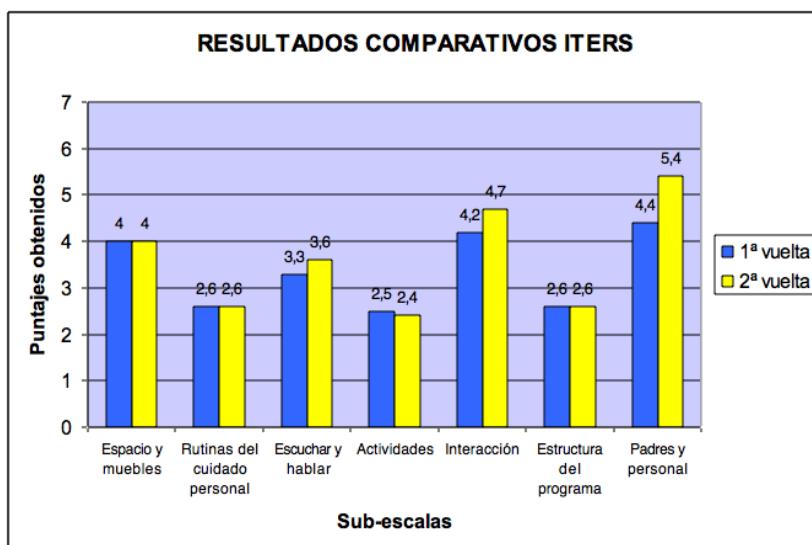
Figura 2
Resultados Comparativos ECERS-R



Fuente: Elaboración propia

Respecto a la ITERS-R, la Figura 3 muestra el área con mejor calificación, referida a “Padres y personal”, con calificación de “bueno”. En cambio, las áreas más débiles son “Rutinas del cuidado personal”, “Actividades” y coincidentemente con la ECERS-R; también aparece débil el área de “Estructura del programa”. Estas tres áreas presentan calificación bajo lo “mínimo”.

Figura 3
Resultados Comparativos ITERS-R



Fuente: Elaboración propia

Para determinar el grado de significancia de la mejora presentada en cada escala, se utilizó la prueba estadística no paramétrica de Wilcoxon, a través del programa SPSS. A continuación se presentan los estadísticos descriptivos de rangos, como la significación de contrastes:

Tabla 3
Estadísticos descriptivos de la escalas

ESCALAS	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	MÍNIMO	MÁXIMO
ECERS – R	1º. Vuelta	3,2400	,93824	2,00	4,60
ITERS-R	1º. Vuelta	3,3714	,82606	2,50	4,40
ECERS – R	2º. Vuelta	3,9714	,89815	2,60	5,10
ITERS-R	2º. Vuelta	3,6143	1,15820	2,40	5,40

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4
Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

		N	RANGO PROMEDI O	SUMA DE RANGOS
ECERS – R : 1º y 2º Vuelta.	Rangos negativos	0(a)	,00	,00
	Rangos positivos	7(b)	4,00	28,00
	Empates	0€		
	Total	7		
ITERS-R: 1º y 2º Vuelta.	Rangos negativos	1(d)	1,00	1,00
	Rangos positivos	3€	3,00	9,00
	Empates	3(f)		
	Total	7		

Fuente: Elaboración propia

- a SEGUNDA < PRIMERA
- b SEGUNDA > PRIMERA
- c SEGUNDA = PRIMERA
- d CUARTA < TERCERA
- e CUARTA > TERCERA
- f CUARTA = TERCERA

Tabla 5
Significación del contraste según Wilcoxon

	ECERS – R : 1º Y 2º VUELTA.	ITERS-R: 1º Y 2º VUELTA.
Z	-2,371(a)	-1,461(a)
Sig. Asintót. (bilateral)	,018	,144

Fuente: Elaboración propia

a Basado en los rangos negativos.

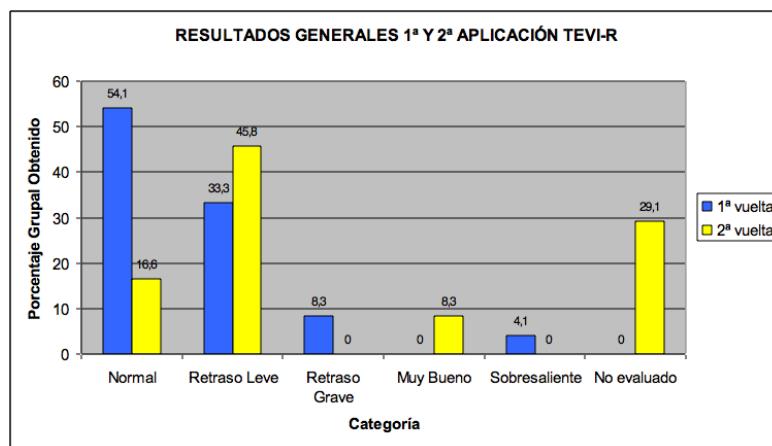
B Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

□=0,018 es menor que 0,05; por tanto la diferencia entre la 1º y 2º vuelta es significativa ya que es mayor que la probabilidad 0,01 y menor que 0,05.

□=0,14 es mayor que 0,05 y por tanto la diferencia no es significativa.

En cuanto a la aplicación del TEVI-R, se observó que un 52,9% de niñas y niños evaluados subió su puntaje T, mostrando una mejora en su vocabulario pasivo, lo cual coincide con estudios como el desarrollado por Merino *et al.* (2012) el cual indica que el lenguaje se ve favorecido con la aplicación del CCC y ello puede indicar una mejora en la calidad educativa de los procesos pedagógicos llevados a cabo en el centro educativo. De igual forma, un 11,7% se mantuvo en el rango inicial y un 35,2 % descendió en sus puntajes, pudiendo ello deberse a factores como cansancio de fin de año y poca motivación para contestar la prueba o características temporales del ambiente donde se encontraba.

Figura 4
Resultados Generales primera y segunda aplicación TEVI-R



Fuente: Elaboración propia

5. Conclusiones

Es posible concluir que el diagnóstico realizado a inicios del año académico mostró que era necesario intervenir en algunos aspectos el centro educativo. Esto se debe a que no solo el equipo técnico pedagógico percibía algunos ámbitos como deficitarios al aplicar la autoevaluación propuesta por el Manual del Catálogo Criterios Calidad, sino que también lo mostró el resultado de la aplicación de las Escalas ECERS-R e ITERS-R, coincidiendo entre la autoevaluación de las integrantes del equipo y los resultados de ambas escalas, que tanto lo referido a la forma de estructurar el programa como el tipo de actividades realizadas presentaban falencias.

El propósito al evaluar con ambas escalas al inicio y final del año lectivo tenía relación con establecer un parámetro de comparación y triangular ese resultado con la opinión que pudieran tener los integrantes del equipo técnico pedagógico y poder establecer objetivamente los cambios. Si bien es cierto que se registró una mejora tanto cuantitativa como cualitativa del proceso llevado a cabo y, considerando tanto los resultados finales como la percepción de quienes integran el equipo, no es posible asegurar que se haya logrado instalar una cultura reflexiva sobre el proceso pedagógico en las personas integrantes del equipo como lo pretendía esta investigación, quedando de manifiesto que el rol de la directora o el director como líder del proceso pedagógico es trascendental para el buen desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje. De igual forma, se logró establecer que solo la mejora presentada por la ECERS-R en la Sala del Nivel Medio fue significativa, mientras que para la aplicación de la ITERS-R, si bien presentó cambios, estos no lo fueron.

Al respecto, es posible señalar que la actitud de la directora como del resto del equipo, frente a proyectos provenientes de fuera, es de cooperación y entusiasmo, pero no es posible señalar que constituya un aspecto relevante, más aún cuando el sostenedor tiene mayor relevancia para este equipo. Por otro lado, no se logró afianzar en el equipo un concepto de calidad acorde con la literatura nacional e internacional, sino más bien se conformaron con la evaluación realizada por la institución sostenedora, considerando escasamente los aportes de instrumentos internacionales validados en Chile en cuanto a desarrollo y aseguramiento de la calidad educativa.

Finalmente, es posible concluir que el objetivo principal de este estudio se cumplió parcialmente, ya que si bien se logró efectuar cambios en varios aspectos del ámbito pedagógico, no fue posible instalar una cultura de reflexión y autocrítica que permita

asegurar que se continuará desarrollando la calidad bajo parámetros internacionales ni tampoco, que la investigación-acción sea un método que hayan adoptado las educadoras de párvulos y la directora como forma de mejorar sus propias prácticas educativas. Se considera de relevancia que las educadoras, técnicos y directoras de este centro educativo, como de otros, actualicen sus miradas hacia lo que ocurre en otras realidades, las que pueden ofrecer nuevas herramientas para mejorar la calidad de los procesos educativos y se fomente e incremente la contextualización de la educación pre-escolar en las distintas realidades nacionales para atender los requerimientos de cada una.

Se hace necesario que los procesos de reflexión colectiva de los miembros de una comunidad educativa se lleven a cabo en forma permanente y en el largo plazo, para que de esta forma, la cultura de la autoevaluación se arraigue en el colectivo de cada comunidad y se resuelvan las necesidades que cada una de estas tenga. Queda expuesto a través de esta experiencia que, para una eficaz mejora de los procesos de calidad, se deben instalar procesos como los propuestos por Tietze (2011) a través del Método de los siete pasos, pero ello requiere de tiempo y disposición por parte de los integrantes de la comunidad educativa. A través de una intervención en el largo plazo, propuesta por los propios miembros de la comunidad, se podrá asegurar una educación pre-escolar de calidad.

Referencias

- Bravo, Astrid y Morales, Hernán. (2012). Caracterización de educadoras de párvulos que se desempeñan en el nivel sala cuna en una muestra de jardines infantiles de Concepción, Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2), 1-25. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/533>
- Bronfenbrenner, Urie y Morris, Pamela. (1998). The Ecology of developmental processes. En W. Damon (Ed.). *Handbook of Child Psychology, Theoretical Models of Human Development* (pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Cryer, Debby. (2006). Variables decisivas en la calidad de la educación. En Rodolfo Elías (Ed.), *Modelos Conceptuales y Metodológicos en la Evaluación de la Calidad de la Educación Preescolar* (pp. 27-46). Asunción: Ministerio de Educación y Cultura.
- Harms, Thelma, Cryer, Debby y Clifford, Richard. (2004). *Infant /Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition*. New York: Teachers College Press.
- Harms, Thelma, Clifford, Richard y Cryer, Debby. (2002) Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition. New York: Teachers College Press.
- Herrera, María Olivia, Mathiesen, María Elena, Merino, José Manuel, Villalón, Malva y Susuki, Emy. (2001). Calidad de los ambientes educativos preescolares y su incidencia

en el desarrollo infantil. *Boletín de Investigación Educacional*, 16, 161-178.

Herrera, María Olivia, Mathiesen, María Elena y Domínguez, Paola. (2006). Evaluación de entornos educativos en centros parvularios para menores de tres años: la Escala ITERS. *Revista Investigaciones en Educación*, 6(1), 141-168. Recuperado de http://dungun.ufro.cl/~mageduc/docs/rie_2006vol1.pdf

Herrera, María Olivia y Belleï Cristián. (2002). Calidad de la Educación Parvularia en Chile. En Cristián Belleï (Ed.), Ciclo de debates: Desafíos de la política educacional. ¿Qué se sabe sobre la calidad de la Educación Parvularia chilena? (pp. 7-12). Chile: UNICEF y Universidad de Concepción. Recuperado de http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/Debate_9.pdf

López, Eduardo. (2006). Educación compensatoria: Efectos recientes de un estudio clásico. *RELIEVE*, 12(1), 3-31

Mathiesen, María Elena, Merino, José Manuel, Herrera, María Olivia, Castro Ginette y Rodríguez Claudia. (2011). Validación del funcionamiento de la escala ECERS-R en algunas regiones de Chile. *Estudios Pedagógicos* 37(2), 147-160.

Mathiesen, María Elena, Herrera, María Olivia, Merino, José Manuel y Recart, Isidora. (2004). Efectos longitudinales de la calidad de los ambiente educativos preescolares sobre el desempeño del niño en primer ciclo básico. *Boletín de Investigación Educacional*, 10(1), 119-134

Peralta, María Victoria. (2005). *Nacidos para ser y aprender*. Buenos Aires: Ediciones Infantojuvenil.

Rolla, Andrea y Rivadeneira, Mercedes. (2006). *¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad?* Recuperado de http://www.expansiva.cl/media/en_foco/documentos/19062006104123.pdf

Tietze, Wolfgang. (2006). Modelos administrativos eficientes para asegurar una educación inicial de calidad. En Rodolfo Elías (Ed.), *Modelos Conceptuales y Metodológicos en la Evaluación de la Calidad de la Educación Preescolar* (pp. 75-94). Asunción: Ministerio de Educación y Cultura.

Tietze, Wolfgang y Viernickel, Susanne (Eds.). (2010). *Desarrollo de la calidad educativa en centros pre-escolares. Catálogo de Criterios de Calidad*. Chile: LOM Ediciones.

Tietze, Wolfgang (Ed.). (2011). *Manual de desarrollo de la calidad educativa. Consejos Prácticos para la educación en centros pre-escolares para niños de 0 a 6 años*. Chile: LOM Ediciones. Chile.