

REPUBLICA DE CHILE - MINISTERIO DE EDUCACION  
DIVISION DE EDUCACION GENERAL  
UNIDAD DE EDUCACION PARVULARIA

# *Evaluación de Programas de Educación Parvularia en Chile: Resultados y Desafíos*



REPUBLICA DE CHILE -  
MINISTERIO DE EDUCACION  
DIVISION DE EDUCACION  
GENERAL  
UNIDAD DE EDUCACION  
PARVULARIA

EVALUACION DE PROGRAMAS  
DE  
EDUCACION PARVULARIA EN  
CHILE:  
RESULTADOS Y DESAFIOS



# Indice

## **I. PRESENTACION**

[Propósito del documento](#)

[Naturaleza y destinatarios de esta publicación](#)

## **II. CONTEXTO DE LA EDUCACION PARVULARIA EN CHILE**

[1. Breve descripción de la situación de cobertura](#)

[2. Instituciones y programas de mayor cobertura: principales características](#)

[3. Programas no formales impulsados por el Ministerio de Educación](#)

## **III. OBJETIVOS METODOLOGIA PARA LA EVALUACION DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACION PARVULARIA**

[1. Evaluación del impacto de las modalidades de atención de mayor cobertura](#)

[2. Evaluación del Programa Conozca a su Hijo](#)

[3. Evaluación del Programa de Mejoramiento a la Infancia](#)

## **IV RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES**

### **A. LOS RESULTADOS DE LA EVALUACION DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACION PARVULARIA DE MAYOR COBERTURA**

[1. ¿Qué nivel de desarrollo psicosocial han alcanzado los párvulos que viven en situación de pobreza cuando tienen 4 ó 5 años de edad?](#)

[2. ¿Qué efectos produce la educación parvularia en esos niños después de un año de asistir a un programa?](#)

[3. ¿Qué diferencias pueden observarse, en el corto y mediano plazo, entre niños que asisten a Primero o Segundo Nivel de Transición y los que permanecen en sus casas?](#)

[4. ¿Qué factores pueden contribuir a explicar los resultados obtenidos?](#)

[5. ¿Qué nivel de aprendizaje alcanzan los niños que viven en situación de pobreza al finalizar](#)

## Primero o Segundo Básico? ¿Qué factores inciden en él?

### 6. Análisis del significado y proyecciones de estos resultados

6.1 ¿A quiénes son aplicables los resultados informados?

6.2 La función específica de la educación parvularia en la población que viven situación de pobreza

6.3 Algunos de los desafíos para mejorar la calidad y equidad de la educación parvularia

6.4 La necesidad de programas preventivos

6.5 La educación parvularia y las escuelas básicas

6.6 La educación parvularia en sectores rurales

## **B. LOS RESULTADOS DE LA EVALUACION DEL PROGRAMA CONOZCA A SU HIJO**

1. Desarrollo psicomotor

2. Condiciones de entrada y rendimiento escolar

3. Algunas comparaciones con otros programas y proyecciones de estos resultados

## **C. LOS RESULTADOS DE LA EVALUACION DEL PROGRAMA DE MEJORAMIENTO A LA INFANCIA (PMI)**

1. Focalización del Programa

2. Desarrollo psicomotor

3. Comportamiento socioafectivo

4. Características de los PMI que se asocian a mejores resultados en los niños

5. Análisis del significado y proyecciones de estos resultados

## **V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

1. El problema de la ampliación de cobertura

2. Equidad y atención a la diversidad

3. Los nudos de la calidad en la educación parvularia

4. El tránsito a la educación básica

5. La investigación pendiente

6. Educación: responsabilidad de todos

## ANEXOS

[Anexo N° 1: Instituciones encargadas de las evaluaciones](#)

[Anexo N° 2: Listado de informes técnicos de las investigaciones realizadas](#)

[Anexo N° 3: Muestras del estudio sobre modalidades de educación parvularia de mayor cobertura](#)

[Anexo N° 4: Instrumentos de medición utilizados en el estudio sobre modalidades de educación parvularia de mayor cobertura](#)

[Anexo N° 5: Ampliación de antecedentes respecto de los programas no formales impulsados por el Ministerio de Educación](#)

## I. PRESENTACION

### Propósito del documento

El Ministerio de Educación, a través del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE), se propuso mejorar la calidad y equidad de la educación en sus distintos niveles, considerando, en el caso de la educación parvularia, el aumento de cobertura como un objetivo articulado con el de equidad, tendiente a ofrecer igualdad de oportunidades educativas a todos los niños.

Entre las diversas líneas de acción diseñadas para alcanzar dichos objetivos, se planificó la evaluación de los programas de educación parvularia de mayor cobertura, como asimismo, la evaluación de otros programas que iniciaban su aplicación masiva con el mismo **MECE**. La justificación de estas evaluaciones residía, fundamentalmente, en la necesidad de contar con información confiable, comparable, y de alcance nacional, que permitiera retroalimentar al sistema en términos de la eficacia de sus esfuerzos por mejorar calidad y equidad, de modo de orientar las políticas, en el sentido de ampliar el campo de aplicación de aquellas estrategias que resultaran más exitosas, y de modificar los aspectos que mostraran ser atentatorios contra los principios de calidad y equidad.

El nivel de educación parvularia en Chile no cuenta, con un procedimiento de evaluación sistemático de sus resultados, como existe para la educación básica, y los estudios que se han realizado hasta la fecha en este campo no cubren el sistema en su conjunto.

De este modo, entre los años 94 y 97, se realizaron tres estudios evaluativos, uno, referido a los programas de educación parvularia de mayor cobertura en el país; otro, relativo al impacto de un programa no formal destinado a niños menores de 6 años rurales que no tienen

acceso a otras modalidades de atención, y que se puso en marcha como una de las líneas de acción del Componente Preescolar del **MECE** (Programa Conozca a su Hijo); y finalmente, un tercer estudio destinado a evaluar el funcionamiento y resultados del Programa de Mejoramiento a la Infancia (PMI), en los cuales se había concretado el trabajo de capacitación y coordinación local promovidas por otra de las líneas de acción del Componente Preescolar del MECE, los "Talleres de Integración Local" (TILNA).

El Ministerio de Educación se enorgullece de difundir, a través de este documento, los resultados de dichas evaluaciones. En primer lugar, porque su sola realización marca un hito en la historia de la educación parvularia chilena y, nos atrevemos a decir, en la de toda Latinoamérica: no hay precedentes de un conjunto de evaluaciones tan comprehensivo, con muestras representativas de la realidad nacional, y realizado por organismos externos calificados, de reconocido prestigio en el campo de la especialidad, a través de mecanismos licitatorios públicos y transparentes. Estamos ciertos de que la información que ellas proveen será de enorme utilidad para el logro de los objetivos específicos que se buscaban en relación al mejoramiento de la educación parvularia, constituyendo una herramienta de trabajo para todos aquellos que, por vocación o profesión, están comprometidos con dichos objetivos. Serán también un aporte al conocimiento y un modelo para el diseño de políticas y programas de evaluación educacional en otros países del continente.

Adicionalmente, un segundo motivo de orgullo para este Ministerio, es la publicación de unos resultados que revelan aspectos bien logrados, junto a otros que están todavía muy distantes de los objetivos buscados. Al publicarlos, el Ministerio se compromete, en primer lugar, con los valores de honestidad y transparencia esenciales para una ética de la convivencia social en general, y de la administración pública en particular. Pero se compromete, además, con la responsabilidad de hacerse cargo de esos resultados, es decir, de tomar las medidas pertinentes, sea para consolidar y generalizar los logros, o para corregir y superar las debilidades encontradas en los distintos programas evaluados.

### [Naturaleza y destinatarios de esta publicación](#)

El presente documento tiene propósitos informativos y de difusión. No es un informe de carácter científico, aunque se basa en investigaciones rigurosas, por lo tanto se omitirán aquí tecnicismos metodológicos y estadísticos que pudieran restringir el rango de lectores al que queremos llegar, optando en cambio por un lenguaje más universal, sin por ello perder fidelidad respecto de las fuentes originarias de la información.

Para los que se interesaran en acceder a estas últimas, está disponible la serie de informes técnicos completos de cada uno de los estudios, con los datos precisos y detallados sobre los cuales se basa este documento. El listado de los mismos se adjunta en Anexo N° 2.

La autoría de este texto corresponde a Sonia Bralic Escribar, quien sistematizó tanto la información contenida en los informes entregados por las instituciones que realizaron los estudios, como las reflexiones sobre estos resultados sostenidas con las profesionales Jimena Díaz, Adriana Muñoz, Carmen Luz Busto, Patricia Mardesic y Alondra Díaz, miembros del equipo de la Unidad de Educación Parvularia del Ministerio de Educación.

La edición y coordinación técnica estuvo a cargo de Blanca Hermosilla y Soledad Campo.

Esta publicación está destinada, en primer lugar, a los profesionales, técnicos y administradores de programas de educación parvularia, para su conocimiento y uso en función de mejorar calidad y equidad. Estimamos que gran parte de la información que aquí se sintetiza puede ser directamente traducida en medidas concretas de cambio y mejoramiento de las prácticas pedagógicas de la educación parvularia.

Está dirigida también a otros profesionales de sectores afines que atienden a párvulos como salud, justicia, trabajo y a investigadores y académicos en esos campos, con el fin de motivar nuevas investigaciones, sea para replicar, confirmar o cuestionar los resultados obtenidos, o para complementarlos con otros estudios enfocados en aspectos que éstos no abordan, o sobre los cuales los resultados no son plenamente concluyentes.

Por último, está destinada también a los responsables de planificar, financiar e implementar políticas y programas en educación inicial, como insumo para la mejor toma de decisiones.

BLANCA  
HERMOSILLA M  
COORDINADORA  
NACIONAL  
DE EDUCACION  
PARVULARIA

## II. CONTEXTO DE LA EDUCACION PARVULARIA EN CHILE

### 1. Breve descripción de la situación de cobertura

Según datos de MIDEPLAN<sup>1</sup>, la población incorporada a la educación parvularia, que en 1990 alcanzaba aproximadamente al 21% del total de niños de 0 a 6 años, en 1996 aumentó a un 29,8%, siendo mayor la cobertura en las áreas urbanas (32,6%) que en áreas rurales (15,3%) y en los tramos etáreos superiores, tal como se indica en la Cuadro N° 1.

#### **Cuadro N° 1 Porcentaje de párvulos atendidos según edad**

Edad	%
asistentes	

5 - 6 años	82
4 - 5 años	36
3 - 4 años	35
2 - 3 años	22
1 - 2 años	4
0 - 1 años	3

*Fuente:* MIDEPLAN, Encuesta CASEN 1996.

Al analizar la cobertura por nivel de ingreso, se observan diferencias importantes en desmedro de los quintiles más bajos (la cobertura oscila entre 22,3% en el primer quintil de ingreso y 48,4% en el quinto). Los esfuerzos por focalizar el aumento de cobertura en los quintiles inferiores se han traducido en un crecimiento del 32,0 y 53,1 % en el 1er y 2º quintil respectivamente, entre 1990 y 1996. A pesar de ello, la brecha de cobertura entre esos dos quintiles y el quintil más alto ha aumentado durante ese mismo período; es decir, el aumento de cobertura ha sido aún más cuantioso en los estratos sociales más acomodados.

Lo anterior levanta interrogantes todavía no resueltas sobre la demanda actual y potencial por servicios de educación parvularia, de parte de los sectores más pobres, tanto en términos cuantitativos como cualitativos; como asimismo, sobre la pertinencia o ajuste de la oferta, en relación con las características de dicha demanda.

## 2. Instituciones y programas de mayor cobertura: principales características

La educación parvularia en Chile es impartida por distintas instituciones, tanto públicas como privadas. En sectores de escasos recursos, la mayor oferta proviene de instituciones financiadas principalmente por fondos públicos, las que ofrecen distintas modalidades de atención. A continuación se describen brevemente las que alcanzan una mayor cobertura.

**Escuelas municipales:** ofrecen educación parvularia y básica gratuita y están financiadas mediante una subvención estatal por niño atendido. En lo referente al nivel de educación parvularia, la atención se concentra en el grupo de 5 a 6 años (Segundo Nivel de Transición), único nivel parvulario que recibe dicha subvención.

Los cursos, con un máximo de 45 alumnos, son atendidos por una educadora de párvulos, quien ocasionalmente cuenta con la ayuda de una auxiliar. Los niños asisten media jornada durante los 9 meses del año escolar, recibiendo alimentación algunos de ellos. La actividad educativa se basa en los programas oficiales del Ministerio de Educación y es supervisada por los supervisores técnico-pedagógicos de los respectivos Departamentos Provinciales de Educación.

**Escuelas particulares subvencionadas:** operan igual que las anteriores, diferenciándose sólo en cuanto a su dependencia, que en este caso es de sostenedores particulares reconocidos como cooperadores de la función educacional del Estado.

En ambas modalidades, municipalizadas y particulares subvencionadas, la matrícula 1996 asciende a 289.762 niños (Compendio Estadístico 1990).

**Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI):** es una corporación de derecho público que se financia mediante el presupuesto fiscal anual. Creada en 1970 por Ley N° 17.301, funcionalmente descentralizada, se relaciona con el Estado a través del Ministerio de Educación. Tiene como objetivo principal proporcionar atención integral gratuita a los niños entre 0 y 5 años provenientes de familias de extrema pobreza. Está organizada en Direcciones Regionales, en las que trabajan equipos técnicos multiprofesionales que supervisan y apoyan la labor de los jardines infantiles en cada región.

La institución ha ido desarrollando a lo largo del tiempo distintas modalidades y programas de atención: Jardín Infantil convencional, Jardín Familiar, Sala Cuna en el hogar, Atención a párvulos de comunidades indígenas, Jardín Estacional, Jardín Familiar laboral, Jardín Familiar a distancia y el Programa patio abierto. En 1996 atendía a un total de 97.465 niños. Las modalidades de mayor cobertura, y que fueron incluidas en el estudio evaluativo correspondiente, son el Jardín Infantil Convencional y el Jardín Familiar.

El *jardín infantil convencional* entrega atención gratuita en establecimientos especialmente contruidos con ese fin. Los niños son agrupados por edad. en salas de no más de 36 niños, a cargo de una auxiliar de párvulos, la que cuenta con la dirección y supervisión de una educadora de párvulos por cada dos salas. El trabajo pedagógico es planificado por la educadora, basándose en los programas oficiales del Ministerio de Educación. La atención se brinda durante 11 meses del año y en jornadas diarias de 8 ó 4 horas y comprende educación, alimentación y atención médico-dental en coordinación con los consultorios de salud. Los jardines son supervisados por el equipo técnico regional de la JUNJI.

El *jardín familiar* es una modalidad no convencional destinada a niños de extrema pobreza, quienes reciben atención educativa, nutricional y social. Los niños entre 2 y 5 años son atendidos en grupos de 20 a 36 niños, sin separación por edad, por una auxiliar de párvulos que recibe la colaboración de madres u otros familiares voluntarios, organizados en turnos. El programa funciona en media jornada, en salas ubicadas en escuelas o en locales comunitarios, durante 11 meses del año. Las actividades educativas son planificadas por la auxiliar, basándose en un material especialmente diseñado por la institución para este programa. Es supervisado periódicamente por el equipo técnico regional de la JUNJI.

**Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor (INTEGRA):** es una institución de derecho privado creada a partir de la Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad (FUNACO).

Hasta 1990, esta institución disponía de un cuerpo de voluntarias que apoyaba la atención de los párvulos provenientes de familias de escasos recursos dicha atención se limitaba a proveer a los niños de alimentación y cuidado.

A partir de 1990 la Fundación modifica sustancialmente su quehacer aplicando en todos sus centros abiertos un proyecto educativo institucional dirigido por equipos técnicos nacionales, regionales y locales.

Los niños, durante 11 meses del año, reciben alimentación y atención integral en jornada completa, en centros habilitados para ello. Cada grupo de edad está a cargo de asistentes de sala especialmente capacitadas o de auxiliares de párvulos, quienes son supervisadas y asesoradas por una educadora de párvulos en cada centro. El programa educativo ha sido diseñado para favorecer el desarrollo afectivo, cognitivo y social del niño. Se promueve la participación activa de los padres, a través de un proyecto de capacitación elaborado para ello.

### 3. Programas no formales impulsados por el Ministerio de Educación

El **Programa Conozca a su Hijo** es una estrategia no formal de educación parvularia que el Ministerio de Educación está promoviendo desde 1993, como una alternativa de ampliación de cobertura en sectores pobres rurales. En Chile, los niños rurales no suelen tener acceso a jardines infantiles u otros programas formales de educación parvularia, debido, en parte importante, a la dispersión geográfica de la población, las grandes distancias entre los centros poblados y las condiciones climáticas adversas.

El programa surge de la necesidad de atender a estos niños, apoyando a los padres y madres en su rol de facilitadores del desarrollo de sus hijos e hijas, permitiéndoles enfrentar en mejores condiciones su escolaridad y vida futura. Su estrategia se basa en capacitar a las madres para potenciar su rol en la familia, como primeras educadoras de sus hijos e hijas.

El programa prepara como agentes educativos a mujeres líderes de la comunidad, capacitándolas para ser monitoras y aplicar el programa con las otras madres de su localidad. Esto permite que el programa se ajuste con mayor facilidad a las particularidades socioculturales de estos grupos, dándole mayor pertinencia<sup>2</sup>.

El **Programa de Mejoramiento a la Infancia (PMI)** representa el resultado de una estrategia de perfeccionamiento aplicada a nivel nacional, iniciada por el Componente Preescolar del MECE, basada en la experiencia acumulada por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE); en este sentido, constituyen la materialización de esfuerzos coordinados entre un organismo no gubernamental y el Estado. La estrategia estaba orientada a la capacitación y coordinación de monitores y agentes educativos involucrados en la atención del párvulo a nivel local.

La estrategia consistía en la creación de Talleres de Integración Local a Nivel Nacional (TILNA).

En el segundo año de desarrollo del TILNA (1994), los educadores capacitados en esos talleres junto a monitores, tuvieron la misión de realizar un diagnóstico de las necesidades y fortalezas de la comunidad local, para generar *Proyectos de Mejoramiento a la Infancia* (PMI). Es así como se generaron más de 120 iniciativas en todo el país.

El Programa de Mejoramiento a la Infancia (PMI) se define como un programa educativo no formal de atención parvularia, que a través del diseño y ejecución de proyectos educativos

comunitarios, congrega la participación de las familias de niños y niñas menores de 6 años que viven en condiciones de pobreza<sup>3</sup>.

### III. OBJETIVOS Y METODOLOGIA PARA LA EVALUACION DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACION PARVULARIA

#### 1. Evaluación del impacto de las modalidades de atención de mayor cobertura

El Ministerio de Educación, a través del Componente Preescolar del Programa MECE, llamó a licitación a fines de 1993, para evaluar el impacto de los programas de mayor cobertura en educación parvularia en los niños. Dicha evaluación se adjudicó al Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP) (ver Anexo N° 1).

De acuerdo a las bases de dicha licitación<sup>4</sup>, los *objetivos* que se perseguían con esta evaluación pueden sintetizarse en tres:

- a. Evaluar el impacto de los distintos programas de educación parvularia en el desarrollo cognitivo, psicomotor, socioemocional y nutricional del párvulo, así como en sus condiciones de entrada al Primer Año Básico y en su rendimiento y adaptación durante los primeros años de la educación básica.
- b. Delimitar la contribución que pudiera atribuirse a los programas de educación parvularia y a los de la escuela básica respectivamente, en el desarrollo y aprendizaje de los niños durante esos primeros años de escolaridad.
- c. Sobre la base de los resultados que se obtuvieran, proponer un modelo que pudiera servir de base para el diseño de un sistema de medición regular de la calidad de la educación parvularia en Chile.

La *metodología* utilizada para lograr los mencionados objetivos contempló la realización de dos estudios paralelos y complementarios; uno longitudinal que tomó a una muestra de niños cuando iniciaba el Primero o Segundo Nivel de Transición, y los siguió durante 3 años (por lo tanto, hasta Primero y Segundo Año Básico, respectivamente), con evaluaciones anuales y con grupos de control comparables. El otro estudio, al que nos referiremos como el estudio focalizado, tomó una muestra independiente de niños que cursaban Primero o Segundo Nivel de Transición, y los evaluó al inicio y al final del año escolar.

El estudio longitudinal se basó en una muestra de 5.749 niños, de los cuales 4.102 asistieron a alguna modalidad de educación parvularia el año antes o los dos años antes de ingresar a Primer Año Básico, mientras que los 1.647 restantes no lo hicieron y, por lo tanto, sirvieron como grupos de control o de comparación para los primeros.

Esta muestra fue tomada de cuatro regiones del país (IV, V, VIII y Metropolitana), representativas de distintas realidades socioeconómicas de la población nacional, distinguiendo sectores urbanos y rurales, tanto en las modalidades de programas evaluados, como en los grupos de control.

Los programas evaluados fueron:

- JUNJI, el Primer Nivel de Transición en jardines infantiles (en jornada completa y media) y el jardín familiar en localidades urbanas y rurales (seleccionando, en este caso, niños de 4 años, edad comparable a los que cursan el Primer Nivel de Transición).
- INTEGRA, se evaluaron Primer y Segundo Nivel de Transición en centros abiertos urbanos y rurales.
- Escuelas subvencionadas, municipales y particulares, se consideró a los niños de Segundo Nivel de Transición.

Para el caso de programas en localidades rurales, se contó con dos grupos de control: uno, con niños que no asistieron a programas de educación parvularia y entraron directamente a Primero Básico; y otro, con niños que no asistieron a Primer Nivel de Transición, pero sí a Segundo Nivel de Transición.

En el caso de programas urbanos, en cambio, sólo se contó con un control de niños que no asistieron a Primer Nivel de Transición (dado que la amplia cobertura del nivel siguiente en sectores urbanos no permitió encontrar niños sin Segundo de Transición en cantidad suficiente para los análisis).

Las modalidades de educación parvularia consideradas y el número de niños evaluados en cada una de ellas a lo largo del estudio, se indican en Anexo N° 3, Tabla 1.

Los *instrumentos* que se usaron para evaluar a los párvulos cubrían el área de desarrollo cognitivo y de adaptación socioemocional. En el caso de los alumnos de básica se evaluó también la adaptación socioemocional y el rendimiento en castellano y matemáticas. Los instrumentos de medición fueron seleccionados y adaptados de pruebas existentes, o diseñados *ad hoc* para este estudio. El detalle sobre sus indicadores, análisis de ítems, confiabilidad, validez y normas, puede consultarse en el informe respectivo (ver Anexo N° 2). La información sobre las variables medidas por cada prueba y el tipo de indicadores, tanto para el nivel de educación parvularia, como para los primeros años de la educación básica, puede consultarse en los cuadros sinópticos que se presentan en el Anexo N° 4.

Los niños fueron también evaluados desde el punto de vista nutricional sobre la base del registro de peso y talla, y las relaciones peso/edad, talla/edad y peso/talla, usando las tablas NCHS/OMS como referencia.

Adicionalmente, con el objeto de enriquecer la interpretación de los resultados obtenidos, se incluyó una evaluación de algunas características del agente educativo y de la interacción pedagógica en la sala, en un grupo de 60 cursos de Primero y Segundo Año Básico de escuelas municipales y particulares subvencionadas que participaban en el estudio longitudinal, y en los que se había evaluado el rendimiento de los niños. Lo primero se hizo a

través de una entrevista al profesor a cargo del curso, y lo segundo, a través de una observación al interior de las salas.

El **estudio focalizado**, por su parte, contó con una muestra de 848 niños asistentes a Primer Nivel de Transición, distribuidos en cuatro grupos: centros abiertos de INTEGRA, jardines infantiles de JUNJI (jornada completa y media jornada) y escuelas municipales; otro grupo de niños de 4 años de jardines familiares JUNJI, y dos grupos asistentes a Segundo Nivel de Transición en escuelas municipales y particulares subvencionadas. La cantidad de niños en cada grupo, según la modalidad del programa al que asistían, se indica en la Tabla II del Anexo 3.

Los *instrumentos* que se usaron para evaluar a los niños fueron los mismos ya individualizados en el estudio longitudinal, pertinentes para ser aplicados a párvulos, además de una prueba que permite evaluar aspectos sintácticos del lenguaje. El estudio focalizado incluyó también la medición de algunas variables pedagógicas, a través de una entrevista a los agentes educativos que estaban a cargo de los 82 cursos en los que se evaluó a los niños, y de una observación en sala en cada uno de esos cursos. Los instrumentos de medición fueron, también en este caso, los mismos utilizados para los cursos de educación básica en el estudio longitudinal.

Las conclusiones de ambos estudios han sido reportadas en sendos informes que contienen el detalle de la metodología, muestra, instrumentos y resultados obtenidos en cada caso. Se dispone, además, de un informe final que los integra.

En este documento, nos basaremos en este último, para efectos de simplificar la presentación y facilitar su comprensión, individualizando uno u otro estudio sólo cuando sea estrictamente indispensable.

## [2. Evaluación del Programa Conozca a su Hijo](#)

A fines de 1995, el Ministerio de Educación llamó a licitación para evaluar el impacto del Programa Conozca a su Hijo sobre los niños, sus familias y comunidades. Su justificación se formuló en términos de la necesidad de evaluar la validez de este programa no formal como alternativa eficaz para atender las necesidades de crecimiento, desarrollo y aprendizaje de los párvulos de sectores rurales que no tienen acceso a otros programas de educación parvularia. Todo esto inserto en el marco de los esfuerzos gubernamentales por aumentar la cobertura en este nivel educativo, ofreciendo oportunidades de educación de calidad a todos los niños.

Los *objetivos generales* de esta evaluación fueron los siguientes<sup>5</sup>:

- a. Evaluar el impacto del Programa Conozca a su Hijo en el desarrollo cognitivo, psicomotor, socioemocional y nutricional del párvulo rural, así como en sus condiciones de entrada al Primer Año Básico y en su rendimiento y adaptación durante los primeros años de la educación básica.
- b. Evaluar el impacto del programa sobre la madre y familia del párvulo rural en las siguientes áreas: valoración de su rol como educadores de sus hijos, conductas estimuladoras del desarrollo infantil, autovaloración y autoestima de la madre en su rol de mujer, esposa y

miembro de su comunidad. Determinar, asimismo, la incidencia del programa en la comunidad y sus organizaciones.

c. Evaluar el costo/efectividad del programa, como alternativa de educación parvularia. La *metodología* de este estudio se basó en una muestra de 20 grupos que habían desarrollado el programa en las mismas regiones que se eligieron en el estudio longitudinal del impacto de la educación parvularia: Metropolitana, IV, V y VIII regiones. En estos 20 grupos estaban participando 176 madres y sus 218 hijos.

Se seleccionó, además, a un grupo control de madres e hijos, habitantes de las mismas localidades (80% de la muestra control) y de localidades vecinas con iguales características, pero que no asistían al programa; éste quedó constituido por 142 madres y 193 niños.

Los *instrumentos* de medición utilizados para la evaluación de los niños varían según el grupo etéreo de los mismos. El desarrollo psicomotor se evaluó con la EEDP<sup>6</sup> en los menores de 2 años, y con el TEPSI<sup>7</sup> en los de 2 a 5 años. Para los niños que iniciaban o cursaban su educación básica, los instrumentos utilizados fueron los mismos que se emplearon en el estudio longitudinal de la educación parvularia para el período correspondiente. La evaluación del estado nutricional se basó en los mismos procedimientos y estándares usados en ese estudio.

Como se puede apreciar, el diseño de esta investigación adoptó una serie de medidas, tanto a nivel de selección de la muestra como de los instrumentos de medición utilizados, que facilitarán la comparación de los resultados del Programa Conozca a su Hijo con los de otras modalidades de atención a niños menores de 6 años que viven en sectores rurales.

Adicionalmente, este estudio contempló la evaluación del impacto del programa sobre las madres, para lo cual se utilizó una entrevista semiestructurada que se aplicó tanto a madres participantes como no participantes en el programa, y a las monitoras, además de un pequeño cuestionario para los profesores de los niños evaluados.

### **3. Evaluación del Programa de Mejoramiento a la Infancia**

A fines de 1996, el Ministerio de Educación llamó a licitación para evaluar el Programa de Mejoramiento a la Infancia (PMI); en ellos se había concretado el trabajo de capacitación y coordinación local, promovido por una de las líneas de acción del Componente Preescolar del MECE: los "Talleres de Integración Local".

La realización de este estudio se justificó, fundamentalmente, por la necesidad de evaluar este programa como una alternativa de educación no formal para párvulos; educación sujeta a las orientaciones generales de calidad y equidad, y a los principios específicos de su diseño, orientados a mejorar las condiciones de vida de la infancia en situación de pobreza; esto, a través de la generación y gestión local de proyectos pertinentes a la diversidad cultural y ajustados a las fortalezas de cada comunidad<sup>8</sup>.

Sus *objetivos* generales quedaron formulados como sigue:

a. Describir los tipos de proyectos (PMI) que se están desarrollando durante el período del

estudio, considerando tanto sus objetivos como las características de funcionamiento y las metodologías a través de las cuales se realiza el trabajo.

- b. Analizar los distintos tipos de PMI en términos de la relación entre sus características distintivas y el nivel de desarrollo alcanzado por los niños participantes.
- c. Proponer sugerencias respecto de la alternativa educativa con mayores posibilidades de sustentabilidad en el espacio local.

La *metodología* del estudio se basó en una muestra de 48 PMI, correspondientes a otras tantas comunas, seleccionadas entre la II y la X regiones (incluyendo la Metropolitana y excluyendo la VIII) que beneficiaban a un universo de 965 niños. La muestra de niños quedó inicialmente constituida por 180 párvulos que no asistían a ningún otro programa educativo, los que durante el proceso de recolección de la información, por diversas razones, quedaron finalmente reducidos a 144 niños y sus respectivas madres.

Además, por cada PMI, se entrevistó a un representante de cada cargo del equipo de trabajo (la coordinadora, un agente comunitario y un agente educativo), y a un informante clave que fue elegido entre los agentes comunitarios que no participaban directamente en el programa de su localidad.



## IV. RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES

En esta parte se presenta una síntesis de los resultados obtenidos en cada una de las tres evaluaciones reseñadas, intentando en cada caso entregar no sólo las cifras o los datos, sino también un análisis, que permita aprehender el significado de esos resultados, sus implicancias y proyecciones.

Se presentan las principales conclusiones y recomendaciones que pueden derivarse de dichos resultados y análisis; esto será abordado desde la perspectiva de los grandes desafíos de la educación parvularia en el país.

### A. Los resultados de la evaluación de los programas de educación parvularia de mayor cobertura

La cantidad de información recogida por los estudios "longitudinal" y "focalizado" es tan abundante, diversa y compleja, que resulta difícil de aprehender en su conjunto y, en todo caso, imposible de reproducir aquí en su totalidad. Parece más pertinente seleccionar los hallazgos más relevantes, en función de las preguntas básicas que motivaron la realización de estos estudios, y los desafíos que ellos plantean a las instituciones que ofrecen educación parvularia en su compromiso por mejorar la calidad y equidad de los programas que impulsan.

Se presentarán aquí los principales resultados obtenidos en estos estudios, organizados en tomo a las siguientes preguntas<sup>9</sup>

- ¿Qué nivel de desarrollo psicosocial han alcanzado los párvulos en situación de pobreza cuando tienen 4 ó 5 años de edad?
- ¿Qué efectos produce la educación parvularia en esos niños después de un año de asistir a un programa?
- ¿Qué diferencias pueden observarse, en el corto y mediano plazo, entre niños que asisten a Primero o Segundo Nivel de Transición y los que permanecen en sus casas?
- ¿Qué factores pueden contribuir a explicar los resultados obtenidos?
- ¿Qué nivel de aprendizaje alcanzan los niños en situación de pobreza al finalizar Primero o Segundo Básico? ¿Qué factores inciden en él?

#### 1. ¿Qué nivel de desarrollo psicosocial han alcanzado los párvulos que viven en situación de pobreza cuando tienen 4 ó 5 años de edad?

##### *a. Desarrollo cognitivo*

Considerando la muestra total de niños al momento de iniciar cada estudio, las cifras obtenidas informan que entre el 36 y el 49% de los casos presentan un desarrollo cognitivo deficitario (1 ó más desviación estándar (DS) bajo el promedio esperado para la edad), según

se trate de uno u otro estudio, de una u otra cohorte y de los grupos de 4 ó de 5 años.

Esta situación es aún peor en la población rural: entre los niños rurales de 4 años que no participan en programa, casi un 60% presenta un desarrollo cognitivo deficitario, versus un 45% aproximadamente de sus pares urbanos de la misma edad. Si se considera el puntaje cognitivo promedio como otro indicador, la diferencia entre niños de procedencia rural y urbana es también significativa: los primeros obtienen puntajes iniciales que oscilan entre 3,1 y 3,4, según la cohorte, mientras que los de procedencia urbana puntúan entre 3,8 y 4,1<sup>10</sup>.

Los resultados mencionados tienden a ser mejores en niños que han tenido experiencia de educación parvularia previa al inicio del estudio, aunque la diferencia es pequeña: el puntaje promedio que obtienen en las pruebas de desarrollo cognitivo oscila entre 3,5 y 3,9 para los que no tenían experiencia de educación parvularia anterior, y entre 3,8 y 4,1 para los que sí la tenían.

### *a. Adaptación socioemocional*

En esta área, la proporción de niños con puntaje deficitario es muy baja, variando entre un 12 y un 25%, según se trate de uno u otro estudio, de una u otra cohorte, de uno u otro grupo etéreo, aproximándose en la mayoría de los casos a lo esperado según la distribución normal.

Igual que en el área cognitiva, el desarrollo socioemocional que alcanzan los niños a los 4 ó 5 años parece verse afectado por la intervención de los programas de educación parvularia, de tal manera que la comparación de niños que han asistido previamente a algún programa en contraposición a los que no lo han hecho, favorece a los primeros.

Finalmente, también la condición urbana o rural de las familias hace diferencia en esta área: alrededor de un 45% de los niños rurales de 4 ó 5 años sin programa presentan un desarrollo socio-afectivo deficitario, versus un 25% aproximadamente entre sus pares urbanos.

## **2. ¿Qué efectos produce la educación parvularia en esos niños después de un año de asistir a un programa?**

### *a. Desarrollo cognitivo:*

El rendimiento que alcanzan los niños al finalizar el año escolar, después de haber cursado Primero o Segundo Nivel de Transición, muestra que, en general, en todas las modalidades de educación parvularia logran avances significativos: los puntajes cognitivos suben (de 4,1 a 4,6 en promedio), y la proporción de casos en riesgo o retraso disminuye (de 36 a 22% aproximadamente).

Este progreso es menos notorio en niños que comienzan el año con un desarrollo normal (aumentan su puntaje cognitivo apenas en 0,2 punto), a la vez que un 9% de ellos retrocede a categorías de déficit. En cambio, el avance es muy considerable en los niños que comienzan con puntajes de riesgo o retraso: aumentan 1,1 punto en promedio, mientras que, a la vez, las tasas de normalización<sup>11</sup> para las distintas modalidades estudiadas, oscilan entre 43,2 y 66,1% en tomo de un promedio general de 53,1 %. Es decir, más de la mitad de los niños que comienzan con un rendimiento deficitario logran al final del año un rendimiento normal.

En conclusión, puede deducirse que los programas de educación parvularia estudiados son más efectivos en la recuperación de niños con déficit en su desarrollo cognitivo que en los que ingresan con desarrollo cognitivo normal<sup>12</sup>. Pero aún en los casos con déficit, la efectividad de estos programas es parcial: al finalizar el año, sigue habiendo más de un quinto con un nivel de rendimiento insuficiente.

### *b. Adaptación socioemocional*

En este caso, el progreso obtenido por todas las modalidades es estadísticamente significativo, tanto en términos del aumento del puntaje promedio (pasando de 47,7 a 51,4 puntos al finalizar el año), como en la disminución de casos en riesgo y retraso (de 17,6 a 7,8%).

También en esta área se observa que el progreso es mucho mayor en los niños que partieron con déficit que en aquellos con un buen rendimiento inicial (en promedio, avanzan 12,2 y 1,9 puntos, respectivamente). Es decir, 3 de cada 4 niños que partieron con déficit en el área socioemocional, logran recuperar su desarrollo normal en el curso del año.

### **3. ¿Qué diferencias pueden observarse, en el corto y mediano plazo, entre niños que asisten a Primero o Segundo Nivel de Transición y los que permanecen en sus casas?**

Por lo anteriormente señalado, vemos que la mayoría de los niños llega a los 4 ó 5 años con un buen desarrollo afectivo y social, y las diversas modalidades de educación parvularia son efectivas tanto en mantener dicho nivel, como en recuperar el de los que parten con déficit. En cambio, en relación al desarrollo cognitivo de estos niños, los programas reciben una proporción mucho mayor con déficit y aunque las diversas modalidades educativas logran recuperar más de la mitad de estos casos en el curso del año escolar, se mantiene al final más de un quinto de ellos con deficiencias en esta área.

Ahora bien, lo anterior es válido cuando se mira el desarrollo de los niños respecto de su propio punto de partida, lo cual es válido e importante por sí mismo; sin embargo, cuando se comparan estos resultados con los de aquellos que no están asistiendo a programas de educación parvularia el mismo año, se observa que no hay diferencias entre ellos en cuanto a su desarrollo cognitivo; los puntajes siguen una tendencia en favor de los niños asistentes, pero las diferencias no alcanzan niveles de significación estadística<sup>13</sup>.

En mediciones realizadas uno y dos años después, tampoco se observan diferencias cognitivas entre los niños de sectores urbanos que asistieron a Primer Nivel de Transición, en relación a los que iniciaron su educación parvularia en Segundo Nivel de Transición. En cambio, en población rural, la segunda y tercera mediciones (a la altura de Primeros y Segundos Básicos) sí entregan diferencias significativas entre los que hicieron Segundo Nivel de Transición, y los que iniciaron su escolaridad recién en Primero Básico (en Primero Básico, asistentes y no asistentes a programas de educación parvularia obtienen, 49,5 versus 36,2 puntos en rendimiento académico respectivamente; en Segundo Básico, los valores correspondientes son 51,4 y 45,5).

En el área de adaptación socioemocional, por su parte, el hecho de asistir o no a Primer

Nivel de Transición (en población tanto urbana como rural) o a Segundo de Transición (en población rural) tiene un impacto notable en el corto plazo: los puntajes de los niños asistentes a Primero de Transición en modalidades urbanas oscilan entre 48,5 y 49,8 al finalizar ese año, versus 44,5 del grupo control; en el caso de modalidades rurales, los puntajes correspondientes van entre 47,2 y 48,3 en contraposición a 40,4 de su respectivo control; igualmente, los asistentes a Segundo de Transición en modalidades rurales obtienen 48 puntos y 40,7 los no asistentes.

Como es de esperar, si estos resultados se analizan en términos del porcentaje de casos en déficit, las cifras son claramente mayores en los grupos controles, superando ampliamente los valores esperados, según la curva de distribución normal (un tercio de los controles urbanos y casi la mitad de los controles rurales presentan déficit en esta área antes de incorporarse a un programa educativo).

Sin embargo, las diferencias mencionadas no se mantienen en mediciones posteriores cuando los niños controles se incorporan al sistema educativo (sea párvulo o básico). En otras palabras, un año de asistencia a un programa educativo parece ser suficiente para elevar las competencias socioemocionales de niños que no habían asistido antes al sistema educacional.

Estos resultados tienden a confirmar una hipótesis enunciada antes: las modalidades de educación parvularia evaluadas no parecen ser suficientemente efectivas en el desarrollo cognitivo de niños de sectores urbanos, puesto que sus pares que no asisten a educación parvularia obtienen resultados comparables, tanto en el corto como en el mediano plazo. En cambio, en la población rural, la asistencia a Segundo Nivel de Transición logra un impacto sostenido en el rendimiento académico de los niños en Primero y Segundo Básico, en comparación con los niños de los mismos sectores que no asistieron a ningún programa de educación parvularia.

Por otra parte, se confirma también que la educación parvularia produce una diferencia significativa en la adaptación socioemocional de los niños, tanto urbanos como rurales, aunque se logra en el curso de un año y no representa ventajas posteriores en el mediano plazo.

El panorama descrito anteriormente es el que se obtiene al examinar los resultados logrados por el conjunto de las diversas modalidades estudiadas; queda todavía por responder la pregunta sobre la efectividad comparativa de las mismas. Si la educación parvularia, en general, muestra menos impacto en el desarrollo cognitivo de los niños urbanos que en el de los rurales, y mayor impacto en la adaptación socioemocional que en el puntaje cognitivo, ¿puede sostenerse esto para todas las modalidades o hay alguna de ellas que obtenga resultados distintos?

Aquí, en primer lugar, cabe repetir algo ya señalado: en todas las mediciones y en ambas cohortes el desarrollo cognitivo y el rendimiento académico de los niños de sectores urbanos es, en promedio, superior al de los de sectores rurales. Esto es válido también para el puntaje de adaptación socioemocional, aunque solamente durante el nivel de educación parvularia; en básica, el desarrollo de ambos grupos se empareja.

En segundo lugar, respecto de las modalidades evaluadas que ofrecen Primer Nivel de Transición, no se observan diferencias significativas consistentes en términos de su impacto

sobre el desarrollo cognitivo y socioafectivo de los niños, ni en población urbana ni rural.

Entre las que ofrecen Segundo Nivel de Transición, en cambio, las escuelas subvencionadas (municipales o particulares) obtienen mejores resultados cognitivos que otras modalidades urbanas, diferencia que se mantiene durante los primeros años de educación básica; lo anterior no se sostiene, sin embargo, respecto a la adaptación socioemocional, donde todas las modalidades alcanzan similar efectividad.

Finalmente, en sectores rurales no parece haber efectos diferenciales entre quienes cursaron Segundo de Transición en escuelas, y entre quienes lo hicieron en otras modalidades de educación parvularia. Como se ha dicho, en este sector poblacional la diferencia se produce entre los que tuvieron experiencia en educación parvularia y los que no la tuvieron.

Para terminar esta sección, queda todavía por responder una última pregunta. Se ha dicho previamente que los niños que inician el año con un desarrollo deficitario progresan notablemente más que los que lo hacen con un desarrollo normal. Conviene, entonces, examinar la evolución de estos dos grupos de niños a lo largo de los tres años en que fueron evaluados, para determinar con mayor precisión la estabilidad o permanencia de los logros obtenidos durante su experiencia de educación parvularia<sup>14</sup>.

Entre los niños que presentan déficit cognitivo en Primer Nivel de Transición, la mitad logra un desarrollo normal en Segundo de Transición, pero luego, en el paso a la educación básica, sólo uno de cada tres de estos niños "recuperados" mantiene un rendimiento académico aceptable<sup>15</sup>. Junto a estas cifras, hay que considerar un 40% de niños que se mantienen en categorías de déficit entre Primer Nivel de Transición y Primero Básico, es decir, niños para quienes ni la educación parvularia ni la básica significan una experiencia transformadora en lo cognitivo. Por último, la proporción de niños que se mantiene en déficit durante el período de educación parvularia, pero que logra un rendimiento normal en básica, alcanza solamente a un 10%.

Por su parte, entre los niños que comienzan Primer Nivel de Transición con un desarrollo cognitivo normal, la gran mayoría (89%) se mantiene normal en Segundo de Transición, pero sólo la mitad de éstos obtiene un rendimiento académico suficiente en Primer año Básico.

Otro modo de mirar este problema es considerando como punto de partida el Segundo Nivel de Transición. Aquí, entre los niños que presentan déficit cognitivo, la mitad mantiene un bajo rendimiento académico en Primero Segundo Básico, mientras que sólo un cuarto, logra un rendimiento aceptable en esos dos cursos. Entre los que tenían un desarrollo cognitivo normal, alrededor de la mitad mantiene un rendimiento académico suficiente en Primero y Segundo Básico, en tanto que un cuarto tiene bajo rendimiento en ambos cursos.

Sintetizando: logran un rendimiento aceptable en Primero Básico (considerando que muchos de ellos ya se habían normalizado en Segundo de Transición) un 28% de los que partieron con déficit en Primer Nivel de Transición y un 54% de los que partieron normales; cifras similares valen para los que estaban en déficit o normales, respectivamente, en Segundo Nivel de Transición.

En términos generales, entonces, puede sostenerse que el nivel de desarrollo alcanzado

en la etapa parvularia influye significativamente en el rendimiento académico de los niños durante los primeros años de la educación básica. Sin embargo, un normal desarrollo cognitivo, aunque facilita un buen rendimiento escolar posterior, no lo asegura. La capacidad de la escuela para mantener niveles normales de rendimiento en estos niños, como se señaló recién, abarca alrededor de la mitad de ellos; a la vez, su capacidad para lograr rendimientos aceptables en niños que ingresan con un desarrollo cognitivo deficitario es bastante limitada, afectando a alrededor de una cuarta parte de los casos.

#### 4. ¿Qué factores pueden contribuir a explicar los resultados obtenidos?

Se ha afirmado ya antes que el rendimiento de los niños, tanto en lo cognitivo como en lo socioemocional, está determinado, en parte, por su procedencia urbana o rural. Adicionalmente, y tal como se sabe de muchos otros estudios, el nivel educacional y ocupacional de los padres tiene un peso significativo, aunque cuantitativamente moderado.

Pero el conocimiento de que este tipo de variables sociodemográficas influyen sobre el desarrollo psicosocial de los niños, no nos sirve de mucho al momento de diseñar intervenciones, medidas o programas que contribuyan a revertir la situación en una dirección de mayor equidad. Necesitamos, en cambio, identificar, dentro de las variables que el sistema educativo puede manejar, aquellas que impactan sobre el rendimiento de los niños, sea cual sea el tipo de familia de la que provienen.

En este sentido, corresponde volver a mencionar algunos hechos ya anotados previamente. En primer lugar, se ha señalado que el rendimiento inicial de los niños en las dos áreas evaluadas es mejor en aquellos que habían tenido alguna experiencia de educación parvularia previa a la realización de las investigaciones. Adicionalmente, cursar Primer o Segundo Nivel de Transición eleva las competencias socioemocionales de los niños (comparados con los que no lo hacen), aunque el Primer Año Básico consigue un efecto similar con los alumnos que ingresan sin experiencia de educación parvularia previa. En el caso de la población rural, además, el hecho de asistir o no a Segundo Nivel de Transición impacta significativamente en el rendimiento académico durante los dos primeros años de la educación básica.

*En otras palabras, la experiencia de educación parvularia muestra ser fina de las variables que afecta el desarrollo psicosocial de los niños, aunque con más efectividad en la población rural que urbana, y en el progreso socioemocional más que en el cognitivo.*

No obstante, aunque lo anterior puede sostenerse respecto de la educación parvularia en general, hay algunas modalidades educativas que parecen ser más efectivas que otras en cuanto a la promoción del desarrollo cognitivo. Entre las que ofrecen segundo nivel de transición en población urbana, las escuelas subvencionadas obtienen mejores resultados, ventaja que se mantiene durante los primeros años de educación básica.

Por lo tanto, no toda experiencia de educación parvularia es igualmente efectiva, al menos en lo que al desarrollo cognitivo se refiere; podemos preguntarnos entonces ¿qué características de esta experiencia, qué variables de la situación educativa o de las prácticas pedagógicas pueden explicar los resultados mejores o peores que se obtienen con los niños?

Aquí, nuevamente, encontramos asociaciones significativas, aunque de baja magnitud, entre ciertas condiciones laborales y prácticas pedagógicas del educador y el rendimiento obtenido por los niños. En efecto, los propósitos de la planificación y la claridad de objetivos pedagógicos, junto a condiciones de trabajo satisfactorias para el educador, se asocian a un mejor rendimiento cognitivo de los niños al finalizar el año escolar y a un mayor progreso respecto de su rendimiento inicial.

Los educadores que despliegan una actitud más estimuladora del desarrollo cognitivo influyen levemente en el progreso de los niños que inician el año con déficit en este aspecto, pero este efecto no alcanza a influir significativamente sobre las tasas de normalización (las que tampoco parecen explicarse por otras variables pedagógicas). En el caso de los niños con desarrollo cognitivo inicialmente normal, en cambio, las deficiencias del educador en el plano de la estimulación cognitiva se asocian a la caída de estos niños en categorías de déficit, a la vez, las conductas de apoyo al desarrollo afectivo-social se asocian a un mayor progreso cognitivo.

Cabe destacar que el desempeño de los agentes educativos en el área de apoyo al desarrollo cognitivo se correlaciona positivamente con algunos elementos de la planificación pedagógica, y con el hecho de que los padres participen en actividades pedagógicas en sala.

Respecto de la adaptación socioemocional que alcanzan los niños al finalizar el año, lo más relevante es la influencia de las habilidades de manejo grupal por parte de la educadora, particularmente para aquellos niños que inician el año con puntajes normales; esta última relación se da en ambos sentidos: un buen manejo grupal promueve el progreso, mientras que uno insuficiente se asocia a un retroceso de los niños hacia categorías de déficit.

Otras variables que se suelen pensar como con un peso importante en los resultados con los niños, tales como la calificación del agente educativo (educadora o auxiliar de párvulos) o el número de niños por adulto, no mostraron tener en los estudios de referencia un papel relevante en el área cognitiva; sí lo tienen, aunque menor y parcialmente, en el desarrollo socioafectivo.

Ahora bien, lo que interesa, sobre todo, es saber si las variables que pesan sobre el desarrollo de los niños durante su asistencia a un programa de educación parvularia se dan en las diversas modalidades con la frecuencia esperable. Aquí encontramos el origen de que los programas estudiados no hayan logrado, en general, demostrar una clara ventaja para los niños asistentes: en promedio, la muestra de educadores observados en su desempeño en sala obtiene un 46% de logro respecto a las conductas esperables en el área de apoyo al desarrollo cognitivo.

Aunque en la mayoría de las salas observadas los agentes educativos escuchan activamente a los niños y les dan el tiempo necesario para que se comuniquen, otras conductas de mayor intencionalidad didáctica (como ponerse en el lugar del niño, ampliar los comentarios verbales expresados por él o comentar los procesos cognitivos que está utilizando) se observan rara vez.

Son infrecuentes, igualmente, las conductas de cierre y evaluación de la actividad pedagógica, que subraye frente a los niños con algunos ejemplos o conclusiones respecto a lo

aprendido o logrado, o que marque el cambio de una a otra actividad.

El ambiente físico de las salas es, en general, atractivo y estimulante, pero la disponibilidad de material didáctico es muy disímil entre las distintas modalidades estudiadas. Llama la atención, sin embargo, la escasa frecuencia de una actitud didáctica que aproveche los objetos del medio ambiente natural del niño, las situaciones de la vida cotidiana o las rutinas de la jornada escolar como instancias de aprendizaje.

A este respecto es importante observar el uso del tiempo durante una Jornada de 4 horas. En promedio, se destina poco más de una hora a actividades pedagógicas estructuradas, en las cuales la educadora ha definido un objetivo de aprendizaje específico y ha programado los medios para lograrlo. A ello podría sumarse poco menos de una hora que se destina a patio o juego libre, bajo el supuesto de que éste es un tiempo de autoaprendizaje por parte del niño; sin embargo, llama la atención la enorme variabilidad en la duración de este tipo de actividades, que oscila entre 10 y 60 minutos.

Por otra parte, un tercio del tiempo (80 minutos) se destina a actividades de rutina (saludo o despedida, colación o almuerzo, hábitos higiénicos), siendo muy infrecuente el aprovechamiento de ellas con propósitos didácticos, más allá de la estimulación de la autonomía en el cuidado personal. También aquí se observa gran variabilidad en la duración de este tipo de actividades, oscilando entre 20 y 90 minutos en los programas que incluyen alimentación, y entre 10 y 60 minutos en el resto, lo que resulta difícilmente justificable. Finalmente, alrededor de 40 minutos constituyen tiempo no utilizado, en el que los niños deambulan por la sala o esperan inactivos y pasivamente hasta que se proponga alguna actividad.

En contraste con las insuficiencias señaladas en el repertorio conductual de educadoras y auxiliares para apoyar el desarrollo cognitivo, el apoyo al desarrollo afectivo-social es en general mejor, obteniéndose en promedio un 58% de logro respecto a lo esperado. La gran mayoría de los agentes educativos muestra una tonalidad afectiva positiva: son cariñosos con los niños, reciben con agrado sus muestras de afecto y fomentan la responsabilidad y la cooperación a través de la asignación rotativa de tareas que inciden en el bien común. Los aspectos menos logrados en esta área son las conductas que favorecen el respeto mutuo (establecimiento de límites o sanciones frente a burlas y calificativos ofensivos, destacar o valorar diferencias, etc.) y aquéllas tendientes a enseñar a los niños a reconocer sus sentimientos y a expresarlos (esto último, particularmente, cuando se trata de sentimientos negativos o displacenteros).

Finalmente, las capacidades de manejo grupal demostradas por los agentes educativos son en general apropiadas, basadas en una actitud instructiva clara y reforzadora, aunque con excepciones referidas al manejo de conductas disruptivas de los niños (que reciben frecuentemente más atención del educador de lo que convendría para inhibirlas) y al uso frecuente de amenazas como medio de control conductual, aunque no se observó que se tradujeran finalmente en castigo.

En síntesis, resumiendo lo planteado hasta aquí, puede sostenerse que algunas características del agente educativo y de su desempeño en sala, tales como la propositividad de la planificación y la claridad de objetivos pedagógicos, las conductas de apoyo al desarrollo

cognitivo y socioemocional y las habilidades de manejo grupal, son factores que influyen en la evolución del desarrollo cognitivo y afectivo-social de los niños, especialmente si son aquellos que comienzan el año con niveles normales de rendimiento. El peso de éstas y otras variables pedagógicas en el caso de niños con déficit, es menor; avanzan proporcionalmente más que los niños inicialmente normales, como ya se señaló, pero su progreso no se asocia claramente a variables pedagógicas; esto sugiere que para ellos la sola experiencia de asistir a un centro de educación parvularia influye positivamente en su desarrollo, independientemente de la calidad del desempeño del agente educativo.

En todo caso, la presencia del tipo de conductas señaladas entre los educadores de las distintas modalidades estudiadas no permite establecer diferencias entre ellas: en todas se da bastante heterogeneidad interna, con educadores tanto expertos, como regulares y deficientes, en los distintos dominios de habilidad.

Sin embargo, al decir que algunas variables pedagógicas influyen sobre el desarrollo de los niños, no debe perderse de vista que la magnitud de dicha influencia es cuantitativamente pequeña. La realidad es que, en todos los casos, el antecedente que explica el mayor porcentaje de la varianza en el puntaje es el que habían obtenido los niños en la medición inmediatamente anterior. Es decir, la probabilidad de que niños con puntajes iniciales deficitarios alcancen un rendimiento normal en evaluaciones de uno o dos años después, es mucho menor que la de los niños que partieron en este nivel, cualesquiera sean las características del programa o del agente educativo.

En otras palabras, hay una tendencia relativamente fuerte a la inercia en el desarrollo que, aparentemente, requeriría de intervenciones educativas mucho más efectivas que las que estamos analizando, para revertir significativamente la situación de esos niños. A la vez, aunque la mayoría de los que comienzan con un desarrollo normal tienden a mantenerse en dicha categoría, hay un porcentaje que desciende a niveles de déficit, lo que sugiere la necesidad de programas educativos con otras características para poder evitarlo. Lo anterior sugiere la necesidad de intervenciones preventivas tempranas que eviten la aparición del déficit y, por lo tanto, la necesidad de estrategias especiales para recuperarlo.

## **5. ¿Qué nivel de aprendizaje alcanzan los niños que viven en situación de pobreza al finalizar Primero o Segundo Básico? ¿Qué factores inciden en él?**

Aunque ya se ha hecho alguna referencia al rendimiento de los niños en la educación básica, conviene traer aquí una síntesis descriptiva que permita apreciar la gravedad de la situación que se da también en este nivel educativo, al mismo tiempo que intentar despejar cuánto de ella es atribuible a la educación parvularia, y cuánta a la propia escuela.

En primer lugar, si se considera el conjunto de los niños evaluados en Primero Básico, independientemente de su trayectoria educativa anterior, se obtiene que entre el 50 y el 59% (según la cohorte) termina el año con un rendimiento académico insuficiente (menor al 50% de los objetivos esperados para el nivel, en Matemáticas y Lectoescritura). En Segundo Básico, dicha cifra disminuye, llegando al 41 % de los niños.

Como también ocurría en el nivel parvulario, los niños de sectores rurales obtienen

rendimientos aún peores: entre el 50 y el 70% aproximadamente obtienen un rendimiento académico insuficiente en Primer Año Básico, cifra que disminuye en Segundo Básico, pero sigue siendo mayor que en la población urbana (entre 48 y 60%).

Un aspecto especialmente preocupante de estos resultados se refiere a la escasa capacidad del sistema escolar para obtener aprendizajes suficientes en niños que ingresan a la educación básica con un desarrollo cognitivo normal: más del 40% de ellos presenta un bajo nivel de rendimiento académico a fines del Primero Básico, y la mayoría de éstos mantiene su bajo rendimiento en Segundo Básico.

Estos bajos resultados no pueden atribuirse, como podría pensarse, a que las pruebas utilizadas sean demasiado exigentes. Esta afirmación se funda en que los resultados obtenidos con las mismas pruebas, aplicadas en la misma época del año, en escuelas que también atienden a niños de escasos recursos<sup>16</sup>, pero que pueden considerarse de alta calidad educacional (obtienen buenos resultados en la prueba SIMCE), son muy superiores tanto en matemáticas como en lectoescritura, asimilándose en este último caso al rendimiento de niños de nivel socioeconómico alto<sup>17</sup>

Está claro, por lo señalado anteriormente, que el nivel de desarrollo cognitivo alcanzado por los niños en educación parvularia es uno de los predictores del rendimiento académico que alcanzan en Primero y Segundo Básico. Sin embargo, no lo explica todo: ni los que llegan a básica con niveles deficitarios están condenados al fracaso en este nivel, ni los que llegan con un desarrollo normal tienen asegurado su rendimiento: en ambos casos, alrededor de una cuarta parte de los niños modifica significativamente su rendimiento en Primero y Segundo Básico, en relación a sus condiciones de entrada, normalizándolo o cayendo en un rendimiento insuficiente, respectivamente.

En este contexto, y tal como se reportó para los párvulos, resulta relevante analizar las características de la situación educativa y el desempeño del profesor en las escuelas básicas, como una fuente adicional de explicación de los resultados obtenidos.

Entre los datos más relevantes, cabe mencionar el uso del tiempo: hay un 62% de las salas observadas donde la duración de los períodos de clase es hasta 10 minutos menor que lo reglamentado por el Ministerio de Educación (teóricamente, cada período de clase en este ciclo debe durar 40 minutos), más otro 10% donde la disminución es aún mayor.

Si se considera el tiempo efectivamente destinado al aprendizaje, en la mayoría de los casos los profesores se muestran eficientes en su capacidad para mantener a los niños involucrados en las tareas propuestas. Sin embargo, aquellos niños con mayores dificultades, conductuales o de aprendizaje, suelen ser los que quedan marginados en este aspecto: habitualmente abandonan la actividad a mitad de camino, incluso a veces ni siquiera logran empezarla y, aunque el profesor los tiene plenamente identificados, y constituyen para él motivo de preocupación, las diversas estrategias de acción que tiene pensadas, no logra llevarlas a la práctica y sólo forman parte de un futuro incierto, mientras los niños permanecen sentados en los últimos bancos de la sala y son escasamente tomados en cuenta durante la jornada.

Por otra parte, la mayoría de las salas observadas cuentan con las condiciones mínimas

para realizar satisfactoriamente la tarea educativa: el ambiente físico y didáctico es, en general, apropiado y las destrezas de manejo disciplinario por parte del profesor, alcanzan también un nivel satisfactorio; el castigo físico es raramente utilizado, como también son infrecuentes las amenazas. Sin embargo, también es infrecuente el uso de refuerzo positivo como medio de control conductual, lo que hace suponer un repertorio limitado por parte de los profesores para imponer disciplina.

Las áreas de apoyo al desarrollo cognitivo y verbal no alcanzan el nivel deseable, reflejando un desempeño insuficiente por parte de los profesores en aspectos que son fundamentales para el proceso de aprendizaje. Lo mejor evaluado en los profesores es que responden preguntas de los niños e invierten tiempo revisando e informando errores; sin embargo, esto lo hacen generalmente en forma individual: recorren los bancos o esperan en su asiento que los niños se acerquen para corregirles los cuadernos. Este procedimiento trae, como consecuencia, que los niños más tímidos, menos motivados, más lentos o con mayores dificultades, en escasas oportunidades presenten su trabajo; más bien, ellos no se acercan para mostrar sus tareas y los profesores tampoco van a sus bancos.

Por último, el apoyo al desarrollo afectivo y social apareció también muy deficitario. En primer lugar, sorprende la baja frecuencia de manifestaciones de cariño entre profesor y alumno. Por otra parte, un bajo porcentaje exhibe conductas que fomenten la cooperación y el respeto.

Lo anterior contrasta con los resultados obtenidos por los niños en su adaptación socioemocional (área en la cual los puntajes deficitarios son inferiores a lo esperado según la distribución normal, tanto en Primero como en Segundo Básicos; sin embargo, los rasgos reportados sobre el desempeño docente en esta área constituyen un gran signo de alerta. Es necesario considerar la posibilidad de que lo que durante un tiempo no parece afectar a los niños, puede tener repercusiones futuras en su valoración personal, en la seguridad en sí mismos, en su autoatribución del fracaso, en su capacidad para reconocer, aceptar y exteriorizar sentimientos, en el modelo de autoridad que están internalizando, y en la forma de establecer relaciones afectivas con pares y adultos.

Finalmente, si se analizan los datos reportados sobre la conducta del profesor separadamente, por dependencia, los resultados favorecen a los establecimientos particulares subvencionados en las distintas dimensiones evaluadas, alcanzando niveles de significación estadística tanto en las conductas de apoyo al desarrollo cognitivo y verbal como en las habilidades de manejo disciplinario. A ello debe agregarse lo informado respecto de la duración del período de clases, en la que también los particulares subvencionados ofrecen mejores resultados que los municipales.

De los datos recogidos en la investigación a través de una entrevista a los profesores, no queda claro a qué atribuir este mejor desempeño, pues, en general, las respuestas de los profesores particulares y municipales son similares, configurando un cuadro general de profesores con enseñanza superior, con bastantes años de experiencia, más bien centrados en el rendimiento académico que en el desarrollo personal de los alumnos, con una buena imagen de sí mismos, pero con una jornada laboral más bien extensa y recargada.

Ahora bien, debe recordarse que el estudio de características de la situación educativa y

del desempeño docente fue realizado en una pequeña submuestra de los establecimientos de la Región Metropolitana incluidos en el estudio longitudinal (60 cursos, la mitad municipales, la mitad particulares subvencionados). Lo anterior no permitió estudiar las asociaciones estadísticas entre lo observado en los profesores de estos cursos y el conjunto de los resultados de los niños. Pero aun así, es sugerente que ambos, los resultados de los profesores y los de los niños, muestren una misma tendencia general: las conductas de apoyo al desarrollo cognitivo y verbal son insuficientes, mientras que, al mismo tiempo, el rendimiento académico de los niños es también deficitario en un gran porcentaje de los casos. En el caso de la adaptación socioemocional, los resultados son menos congruentes lo que debería constituir un signo de alerta respecto al futuro desarrollo de los niños en esta área.

## 6. Análisis del significado y proyecciones de estos resultados

### 6.1. ¿A quiénes son aplicables los resultados informados?

Es importante dimensionar la población a la que pueden extrapolarse los resultados recién reseñados. Los niños evaluados tienen 4 ó 5 años al comenzar el estudio y, están ingresando a esa edad, muchos por primera vez, a un programa de educación parvularia.

Esto hace que los resultados y conclusiones del estudio sean aplicables a gran parte de la actividad de las instituciones que atienden el nivel de educación parvularia, pues es ése el rango de edad que concentra la mayor cobertura. Como se recordará, la distribución de los párvulos atendidos, según su edad, oscila entre un 3 y un 82,9% entre el primer y el quinto año de vida.

Es cierto que el grado en que los resultados de la evaluación afecta a las distintas instituciones que prestan servicios en este nivel, es distinto por las diferencias entre ellas en cuanto a los grupos etáreos en los que concentran sus programas. Por ejemplo, lo que sucede con los niños que se incorporan por primera vez al sistema en Segundo Nivel de Transición, es información directamente relevante para las escuelas subvencionadas y para INTEGRA; no así para la JUNJI que no atiende este nivel.

Sin embargo, desde otro punto de vista, los resultados obtenidos en la evaluación plantean preguntas y desafíos a la educación parvularia en general, entendida ésta como un sistema que comparte objetivos comunes y que, de hecho, invierte ingentes esfuerzos en coordinar las acciones de las distintas instituciones para mejorar la calidad y equidad del conjunto de los programas ofrecidos.

### 6.2. La función específica de la educación parvularia en la población que vive en situación de pobreza

El hecho de que en Chile la mayoría de los niños de sectores pobres se incorporen a algún programa de educación parvularia a los 4 ó 5 años de edad y no antes, significa que, en un porcentaje muy importante de los casos, ésta se ve enfrentada a la tarea de *recuperar* el desarrollo normal de niños que -a partir de los 18 ó 24 meses según los estudios disponibles-

han iniciado un proceso de lentificación en su desarrollo, especialmente del lenguaje, apartándose del promedio de logros esperado para su edad.

En efecto, el estudio realizado confirma, una vez más, que entre un 36 y un 49% de los niños evaluados se incorpora a programas de educación parvularia a los 4 ó 5 años, con un desarrollo psicomotor significativamente inferior al promedio normal.

La primera pregunta que surge de lo señalado hasta aquí es si las metodologías y los currículos para grupos de niños con tal sobrerrepresentación de casos con desarrollo subnormal, pueden ser los mismos que para otros grupos donde la norma es el promedio esperado o superior a él.

En relación con esta pregunta, los resultados obtenidos al comparar los logros de distintos programas, tanto con niños que parten en Primer Nivel de Transición como con los que lo hacen recién en Segundo de Transición, parecerían apoyar la idea de que estos niños requieren un programa educativo distinto del que se les está ofreciendo.

Es cierto que los resultados varían según se trate de población urbana o rural. Entre los primeros, tanto los niños que asisten a educación parvularia como los que no lo hacen, llegan a situaciones comparables después de 1, 2 ó 3 años en términos de su desarrollo psicosocial y de su aprendizaje inicial en las asignaturas de castellano y matemáticas. Entre los niños rurales, en cambio, la asistencia a educación parvularia muestra un efecto positivo y sostenido sobre el rendimiento académico en los primeros años de la educación básica.

Sin embargo, y a pesar de esta diferencia, el nivel de rendimiento que alcanzan todos los niños en esos primeros grados, sean urbanos o rurales, son marcadamente inferiores a lo esperado y, en todo caso, inferiores al de sus pares de estratos más acomodados.

Lo anterior sugiere que la educación parvularia, tal como actualmente se organiza pedagógica y curricularmente en los distintos programas, no logra afectar o recuperar el desarrollo y aprendizaje de estos niños en medida suficiente como para sostener que se está logrando, efectivamente, ofrecerles igualdad de oportunidades educativas.

La primera conclusión que podría derivarse de estos resultados es que la educación parvularia no está consiguiendo resultados netamente mejores que la crianza en el medio familiar, abandonemos las metas de ampliación de cobertura, olvidemos los objetivos propiamente educativos de los programas y reorganicemos el sistema concentrándonos en su función asistencial y de cuidado del niño para aquellos casos en que la madre trabaja fuera del hogar u otras situaciones de riesgo o desprotección familiar.

Sin embargo, a nuestro juicio, tal conclusión es apresurada y pesimista, en cuanto implica una actitud del tipo "ya que con lo que se hace no se está consiguiendo lo que se busca, entonces no hagamos nada". Sería como optar por cerrar un porcentaje de las escuelas de educación básica subvencionadas, dados los bajos resultados de aprendizaje que logran alcanzar en pruebas como el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación).

La conclusión debe apuntar, más bien, a lo siguiente: se ha alcanzado una cobertura significativa en Segundo Nivel de Transición (82,9%), y la de Primero de Transición ha aumentado cerca de un 40% en la última década (llegando al 37% aproximadamente). Eso es

un logro *per se*, en un sistema donde la educación parvularia no es obligatoria y donde el mecanismo de subvención estatal en el nivel de Educación Parvularia sólo rige para Segundo Nivel de Transición.

Sostenemos que es un logro, en primer lugar, porque constituye una solución para el cuidado de los hijos de madres que trabajan fuera del hogar; pero también, y sobre todo, porque implica haber generado un espacio, que nos permite -si disponemos de los métodos y recursos adecuados- intervenir y revertir la situación que hoy afecta a una proporción inaceptablemente alta de los párvulos que viven en pobreza, los que presentan un desarrollo cognitivo y una preparación para el aprendizaje académico muy inferiores a los de sus pares de sectores sociales más altos. Y sabemos, aunque nosotros hoy no lo estemos logrando, que los programas de educación parvularia son capaces de obtener esos resultados.

Tal como lo han demostrado muchos estudios, tanto en Chile como en el extranjero, los programas bien diseñados y aplicados adecuadamente pueden contribuir efectivamente a brindar igualdad de oportunidades educativas a los niños y niñas.

### [6.3. Algunos de los desafíos para mejorar la calidad y equidad de la educación parvularia](#)

Una segunda conclusión derivada de la anterior es que enfrentamos un desafío mayor: el de revisar y modificar las prácticas pedagógicas hoy prevalentes en los distintos programas de educación parvularia para hacerlos más efectivos en contextos de pobreza. Muy probablemente ello implique también una profunda revisión y modificación de los programas de formación inicial de educadores y técnicos en educación parvularia, a fin de habilitarlos para el trabajo eficaz en esos medios sociales.

El mismo estudio arroja ya algunas luces sobre aspectos de la práctica pedagógica y de la organización de las actividades en el aula que deberían modificarse. Entre ellos destaca la necesidad de tomar conciencia del uso del tiempo y optimizar su distribución, especialmente en lo que se refiere al aprovechamiento de rutinas de alimentación e higiene con fines didácticos.

Se requiere también mejorar la planificación y desarrollar la intencionalidad pedagógica, aprendiendo a hacer de ésta un estado de conciencia permanente y no sólo una actitud que se asume frente a ciertas actividades explícitamente planificadas y desarrolladas como "didácticas".

Aparece como imprescindible, sobre todo, ampliar el repertorio conductual y metodológico de los agentes educativos, en términos de sus recursos para estimular el desarrollo cognitivo y del lenguaje.

### [6.4. La necesidad de programas preventivos](#)

Hay todavía una tercera conclusión que queremos proponer aquí: los estudios de referencia señalan que los logros que obtienen los niños dependen, fundamentalmente, del nivel de desarrollo y aprendizaje que venían arrastrando previamente. Es decir, los niños que en etapas anteriores habían demostrado un desarrollo normal, tienen mayores probabilidades

de mantenerlo que de caer en déficit; a su vez, los que tenían un desarrollo deficitario, tienen mayores probabilidades de mantener niveles de logro inferiores al promedio.

Nos parece que este resultado permite concluir que, para promover un desarrollo normal cuando el niño tiene ya 4 ó 5 años de edad, parecería ser más eficaz asegurarse de que lo tenga también a los 2 y 3 años, y no intentar recuperarlo cuando ya se produjo el déficit. No es que esto no pueda lograrse: es más, hemos dicho que sí se puede, que de hecho un porcentaje considerable de los niños que entran a la educación parvularia lo consiguen y que es uno de los desafíos que se plantean a este nivel educativo: lograr aumentar su eficacia en este proceso de recuperación.

Pero lo anterior no obsta a que se inviertan esfuerzos serios y masivos en programas que permitan prevenir el déficit. Podría uno preguntarse cómo es posible hacer esto si la cobertura de educación parvularia es mínima en los grupos etáreos inferiores, llegando apenas al 5% en los menores de 2 años. Podría incluso cuestionarse si el objetivo enunciado corresponde sólo al sector de educación parvularia. Volveremos sobre estas interrogantes en el capítulo final sobre conclusiones y recomendaciones.

### 6.5. La educación parvularia y las escuelas básicas

Un aspecto adicional de los resultados que interesa discutir aquí, se refiere a la relación entre las escuelas de educación básica y los programas e instituciones de educación parvularia.

*En primer lugar, queremos destacar el hecho de que estamos en presencia de la caída de un mito. En efecto, suele ser parte del discurso habitual de las instituciones especializadas en educación parvularia, la creencia de que los cursos de párvulos dependientes de escuelas básicas, se "escolarizan" prematuramente, lo que iría en desmedro de la calidad educativa y del desarrollo y aprendizaje de los niños. A la luz de los resultados obtenidos, esta creencia no se sostiene, al menos en lo que respecta al Segundo Nivel de Transición. Por el contrario, los niños que cursan este nivel en escuelas, obtienen mejores resultados que los que asisten a programas dependientes de otras instituciones.*

Suele haber también una cierta disputa entre profesores básicos y educadores de párvulos en torno a los métodos y énfasis de sus respectivas especialidades: los primeros más formales y centrados en "pasar materia", los segundos más informales, con más espacio para el juego y más centrados -al menos teóricamente- en las necesidades y motivaciones del niño.

Sin embargo, si se tiene en cuenta que tanto en las diversas modalidades de educación parvularia estudiadas como en los primeros años de educación básica, hay una alta proporción de niños que obtienen puntajes insuficientes en su desarrollo cognitivo y en su rendimiento académico, parecería que el foco de la discusión debería trasladarse a la necesidad de aprender juntos aquellas destrezas en que ambos comparten debilidades comunes, como son, precisamente, las de apoyo al desarrollo cognitivo y verbal.

Habrán también aspectos en los que puedan aprender unos de otros, pero, en todo caso, lo que queda claro es la necesidad de coordinar las instituciones de educación parvularia con las

escuelas que suelen recibir a sus egresados, y de constituir, probablemente, unidades funcionales en las escuelas que incluyan el nivel de educación parvularia y los primeros años de básica para facilitar la continuidad y articulación entre ambos.

Los estudios analizados son bastante concluyentes en demostrar que ni la educación parvularia es plenamente efectiva en términos de preparar a los niños para el ingreso a la educación básica, ni ésta lo es en términos de aprovechar el potencial que los niños traen como condiciones de entrada.

### 6.6. La educación parvularia en sectores rurales

Si hay un grupo entre los estudiados en que la educación parvularia muestra un impacto sostenido en el rendimiento de los niños, es entre los que pertenecen a sectores rurales. Aquí, el ingresar a Primer Año Básico sin experiencia de educación parvularia previa es claramente una desventaja.

Se suma a lo anterior, el hecho de que el nivel general de desarrollo y rendimiento de los niños rurales es marcadamente inferior al de los urbanos.

Estas observaciones subrayan la relevancia de la educación parvularia en este sector poblacional, pero, además, plantean un doble desafío: el de priorizar el aumento de cobertura de este nivel educativo en estos sectores<sup>18</sup> y, simultáneamente, el de concentrar esfuerzos en el mejoramiento de la calidad de los programas disponibles, a fin de aumentar su eficacia para que se constituyan en alternativas realmente equitativas frente a la población urbana.

Lo dicho, sin embargo, no compromete solamente a la educación parvularia, pues la brecha de rendimiento entre niños urbanos y rurales se mantiene también durante los primeros años de educación básica. Esto no hace más que actualizar el principio de discriminación positiva que orienta las políticas educacionales en el país: si la necesidad de aumentar el nivel de calidad y eficacia de los programas educativos en sus distintos niveles se aplica, en general, a todos los establecimientos subvencionados, ello es doblemente necesario en la población rural si se quiere efectivamente ofrecer igualdad de oportunidades.

## B. Los resultados de la evaluación del Programa Conozca a su hijo

A continuación, se presentan y discuten los resultados obtenidos de la aplicación de un programa no formal de educación parvularia para sectores rurales. De su análisis, esperamos, tal vez surjan algunas ideas y, sobre todo, la motivación para abordar con creatividad la magnitud de los desafíos planteados para este sector de la población infantil chilena.

Debe recordarse aquí que este programa está dirigido a las madres de niños rurales menores de 6 años; por esto se esperaba que la muestra incluyera niños de hasta 7 años (que hubieran terminado su participación en el programa el año anterior y hubieran iniciado su educación básica el mismo año de la evaluación). Sin embargo, se observó que por errores de focalización que no es del caso analizar aquí, entre las madres participantes las había sin hijos o con hijos mayores<sup>19</sup>, por lo cual los resultados que se entregarán aquí se refieren tanto a

niñas como a niños que cursan Primero o Segundo Básico.

## 1. Desarrollo psicomotor

Respecto al desarrollo psicomotor de los niños menores de 2 años, se obtienen puntajes promedios normales tanto en los niños participantes como en los controles, aunque la proporción de niños en riesgo o retraso es superior a la esperada según la curva normal en ambos grupos (23 y 31 % respectivamente).

Esta situación se agrava en el siguiente tramo de edad (2 a 5 años), donde el 44% de los niños presenta déficit en el puntaje de coordinación visomotora y el 57%, en el área de lenguaje. Se obtienen diferencias significativas entre niños participantes en el programa y el grupo control en esta última área, alcanzando los primeros un puntaje promedio de 39,9 y los controles un puntaje promedio de 36,6.

## 2. Condiciones de entrada y rendimiento escolar

En cuanto a las condiciones de entrada de los niños que ingresan a Primer Año de Enseñanza Básica, una proporción importante (50,6%) presenta dificultades en el área cognitiva. Sin embargo, los hijos de madres que han asistido al programa están en mejores condiciones que los controles: el puntaje cognitivo promedio es significativamente más alto en el primer grupo (3,8 versus 3,2), mientras que, al mismo tiempo, hay entre aquéllos un porcentaje significativamente inferior de niños en déficit (40 versus 67,8%).

Al analizar estos resultados separadamente para las distintas pruebas que componen el puntaje cognitivo, se observa que la única diferencia significativa entre los grupos muestrales, reside en la prueba de comprensión de historias que evalúa, fundamentalmente, el lenguaje comprensivo.

Se realizó un seguimiento de este grupo de niños, evaluándolos al finalizar el Primer Año Básico en su rendimiento en lectoescritura y matemáticas. Los resultados muestran que sólo un 43% logra al menos la mitad de los objetivos planteados para el año en lectoescritura, sin diferencias significativas entre los grupos muestrales. El promedio de logro es de 49%.

Con respecto al rendimiento en matemáticas, prácticamente no hay, niños que superen el 50% de logro: el 94% de los niños evaluados no logró ni siquiera aprender la mitad de los objetivos planteados por el Ministerio de Educación para el año en esta materia, y el porcentaje de logro promedio es de sólo 20%.

En síntesis, las diferencias anotadas en las condiciones de entrada de los niños a Primer Año Básico, según hubieran o no participado en el Programa Conozca a su Hijo, han desaparecido al finalizar ese año escolar, al menos en términos de su rendimiento en lectoescritura y matemáticas.

En relación a la adaptación socioemocional, en cambio, la situación es bastante más favorable: alrededor de dos tercios de los niños, participantes o no en el programa, inicia su escolaridad básica con un nivel normal de adaptación a la situación escolar. Además, al

finalizar el año, las tasas de déficit se han reducido a menos del 10%, sugiriendo que la experiencia escolar permite un proceso de ajuste y adaptación socioemocional a aquellos niños que se incorporaron con más dificultades en esta área (que ascendían a más del 30%).

Por último, queda por presentar los resultados del grupo de niños que al momento de la evaluación iniciaban Segundo Año Básico, habiendo sus madres participado (o no) en el programa el año anterior. Entre ellos, aunque existe todavía un número importante que no alcanza los aprendizajes esperados en lectoescritura y matemáticas, los hijos de participantes en el programa han logrado aprender -durante su Primer Año Básico- más que los niños de los mismos sectores cuyas madres no han asistido al programa. En efecto, los promedios obtenidos por los primeros son de 72,4 y 38,9 en lectoescritura y matemáticas, mientras que en el grupo control éstos son de 59,4 y 29,2 respectivamente.

Cabe notar que al iniciar el Segundo Año Básico, el 37% de los niños participantes y el 54% del grupo control no dominan ni siquiera la mitad de los objetivos planteados para el Primero Básico. Destaca, por otro lado que, dentro del grupo participante, un 16% muestra haber aprendido sobre el 75% de los objetivos de ese año, en comparación con el grupo control donde ningún niño ha logrado este nivel.

El seguimiento de estos niños al finalizar su Segundo Año de Enseñanza Básica indica que el 65% logra más de la mitad de los objetivos planteados en lectoescritura para el año (obteniendo en promedio un 56% de logro), mientras que en matemáticas lo hace el 28% (promedio 42%), sin diferencias significativas entre los grupos muestrales. Es decir, también en este grupo se observa que las diferencias iniciales entre niños participantes y no participantes se diluyen al finalizar el año escolar.

Finalmente, en relación a la adaptación socioemocional, este grupo de niños reproduce lo ya establecido para los que hicieron Primero Básico durante el estudio: la mayoría comienza su año con un nivel adaptativo normal y en el curso del año la tasa de déficit desciende de 9,5 a 1,3%, sin diferencias entre los grupos muestrales.

### **3. Algunas comparaciones con otros programas y proyecciones de estos resultados**

Los resultados reportados hablan ya de la efectividad del Programa Conozca a su Hijo en términos de su contribución a mejorar el rendimiento de los niños rurales mayores de 2 años en pruebas de lenguaje, lectoescritura y matemáticas. Sin embargo, en tanto el programa pretende ser una alternativa educacional válida para sectores rurales donde no hay oferta de educación parvularia, resulta interesante comparar sus resultados con los que obtienen otras modalidades en esos mismos sectores.

Como se recordará, en forma simultánea a la evaluación de este programa, se realizó el estudio evaluativo de las modalidades de educación parvularia de mayor cobertura en el país, el que incluyó una muestra rural tomada en las mismas regiones y utilizando los mismos instrumentos de medición que en el caso del Programa Conozca a su Hijo. Esto permite establecer comparaciones entre ambos estudios, considerando los grupos equivalentes que se indican en el Cuadro N°2.

**Cuadro N° 2 Grupos muestrales de comparación para el Programa "Conozca a su Hijo"**

Al iniciar Primero Básico		Al iniciar Segundo Básico	
Modalidad	N° niños	Modalidad	N° niños
2° Nivel de Trans. part. subv. rural 95	76	1° Básico part. subv. rural 95	37
2° Nivel de Trans. municipal rural 95	707	1° Básico municipal rural 95	276
2° Nivel de Trans. INTEGRA rural 95	31	1° Básico part. subv. rural 95	72
J. Familiar rural 95	24	1° Básico municipal rural 95	754
"Conozca a su Hijo" Control rural	50	"Conozca a su hijo" <sup>20</sup>	43
(sin 2° nivel de t. 94)	293	-	-
Control "Conozca a su Hijo"	31	Control "Conozca a su hijo"	41

*Fuente:* Elaboración propia con base e informes de las evaluaciones.

Analizando, en primer lugar, los grupos de niños que están prontos a iniciar su Primer Año Básico, las comparaciones indican que los niños participantes en el Programa Conozca a su Hijo tienen puntajes cognitivos similares y estadísticamente comparables a los que asistieron a Segundo Nivel de Transición en INTEGRA o en escuelas municipales y particulares subvencionadas, o a jardines familiares rurales. De hecho, tanto el puntaje promedio como la tasa de déficit del grupo asistente al programa, son mejores que los que obtienen los niños de escuelas municipales o jardín familiar rural (promedios: 3,8, versus 3,7 y 3,5 respectivamente; déficit: 40 versus 43,9 y 58,3%).

A la vez, los puntajes que obtiene el grupo control del programa son similares a los del grupo control del otro estudio, siendo el rendimiento obtenido por los niños participantes en el programa significativamente mejor que el del grupo control rural del año 94 (niños que ingresan el 95 a Primero Básico, sin experiencia de educación parvularia).

En cuanto a la adaptación socioemocional, los niños participantes en el programa obtienen puntajes significativamente mejores que los del grupo control rural 94, aunque su rendimiento es comparable sólo con el de jardines familiares; en esta área, obtienen peores resultados que los niños de escuelas rurales o de INTEGRA.

Una posible explicación para este hecho, es que las pruebas en esta área miden, principalmente, la adaptación socioemocional a la situación escolar, y los niños del programa no asistieron a una instancia "escolar" el año anterior al ser evaluados, mientras que los de las demás modalidades vienen terminando un año de experiencia en un programa educativo más convencional.

Ahora bien, en lo que respecta a los niños que se preparan para ingresar al Segundo Año

Básico, se obtiene que los participantes al Programa Conozca a su Hijo alcanzan un rendimiento académico superior al de escuelas municipales y particulares subvencionadas: en promedio, obtienen un 55,6% de logro, contra 42,7 a 33,4% en las demás modalidades; a la vez, sólo un 37,2% de esos niños presentan un rendimiento deficitario, mientras que entre el 63,9 y el 78,4% de los que participaron en las demás modalidades<sup>21</sup> presentan rendimiento deficitario.

En términos de la adaptación socioemocional, en cambio, no se observan diferencias entre los diversos grupos comparados, siendo los resultados, por lo general, acordes con lo esperado en una curva normal (entre el 80 y el 90% de los niños presenta un desarrollo normal en esta área). Este resultado vuelve a coincidir con observaciones previas, en el sentido de que aparentemente bastaría un año de experiencia escolar para elevar las competencias socioemocionales de los niños.

Los resultados expuestos pueden resumirse en una frase: respecto del desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños rurales el Programa Conozca a su Hijo parece ser tan efectivo, *si no más que otras modalidades de educación parvularia*.

Tratándose de un programa alternativo a las modalidades más convencionales, que descansa en monitoras comunitarias y en las propias madres, que se aplica por primera vez en forma masiva y cuyos costos resultan también una alternativa viable<sup>22</sup> para los propósitos de ampliar la cobertura de la educación parvularia, interesa tratar de identificar los factores responsables de su éxito.

Lo primero que conviene analizar es la comparabilidad de los grupos muestrales bajo estudio. Cabe preguntarse, por ejemplo, si las madres participantes tienen características "especiales" que las distinguen de las no participantes: ¿por qué unas se integran al programa y otras no, viviendo en las mismas localidades? ¿Es que tal vez son madres más motivadas, más activas, más inquietas, que habrían obtenido con sus hijos mejores resultados aun sin programa? Aunque no se dispone de información suficiente como para despejar estas incógnitas, algunos datos recogidos en el estudio sugieren que así podría ser: las madres del grupo control tienen un promedio de escolaridad inferior a las madres participantes, a la vez que sus hogares están en situación de mayor aislamiento y de más difícil acceso; la ausencia del padre es también una situación más frecuente en el grupo control, variables todas que podrían configurar una situación de mayor riesgo psicosocial en este grupo.

Pero ocurre que los resultados de los niños participantes no sólo son superiores a los del grupo control (lo que podría atribuirse a diferencias grupales como las anotadas), sino que también son superiores o semejantes a los de otras modalidades de educación parvularia, con las cuales tanto la variable educacional como otros indicadores sociodemográficos son comparables<sup>23</sup>.

Es necesario, entonces, recurrir a otras hipótesis para explicar los resultados informados. ¿Es que hay algo en el curriculum o en los materiales educativos que este programa usa? Aunque a nuestro juicio, los contenidos curriculares en sí no parecen constituir una diferencia o una novedad tan significativa que pueda dar cuenta de los resultados, es ésta una hipótesis que se puede explorar, pues los materiales del programa tienen una característica en cierto

modo paradójico: por un lado, son bastante estructurados en cuanto a los contenidos, su secuencia, la metodología y las actividades para desarrollar, pero, al mismo tiempo, ello permite a los grupos de madres, prescindir, a lo largo de todo el programa, de un "especialista" que guíe el desarrollo de las reuniones, descansando el curso de éstas, exclusivamente, en la monitorea y en ellas mismas. Es decir, el material ordena, enmarca y apoya, a la vez que permite y facilita la participación autónoma.

Pero tal vez más importante que esa hipótesis, lo que salta a la vista como carácter distintivo de este programa es el grado y la forma en que involucra a las madres de los niños. De hecho, el programa no atiende directamente a los niños, sino que lo hace a través de sus madres, las que sí reciben la acción directa del programa en la forma de capacitación en grupo, guiadas por una monitorea que habitualmente es otra madre más y con el apoyo de materiales escritos. Es decir, lo que se obtiene con los niños lo consiguen sus propias madres (con la contribución eventual de los "cuadernos de actividades" que se entregan a los niños).

Hay algunos datos en el informe del estudio evaluativo sobre este programa que sugieren que éste impacta, efectivamente, sobre ciertas conductas maternas de las que se sabe son facilitadoras del desarrollo y aprendizaje de los niños. Por ejemplo el:

- 67% les lee o cuenta cuentos y el 47% tiene acceso a libros para niños versus 48 y 26% respectivamente, en el grupo control;
- 81 % de las madres participantes responde adecuadamente frente a preguntas de sus hijos relacionadas con aspectos sexuales en contraposición al 62% del grupo control;
- 17% valora el juego como una instancia que favorece el desarrollo de los niños mientras que sólo el 6% del grupo control lo considera así. Sus hijos juegan más frecuentemente juegos de roles, que exigen simbolización y capacidad para ponerse en el lugar de otro (47%) mientras que el 31 % del grupo control lo hace;
- 78% utiliza el refuerzo positivo frente a conductas adaptativas de sus hijos en contraposición al 64% en el grupo control;
- 83% tiene expectativas de educación media o superior para sus hijos mientras que sólo el 70% del grupo control;
- 19% se autoevalúan como responsables y el 9% del grupo control se autoevalúan así. En términos generales tienen su autoimagen más positiva que las del grupo control; se autoatribuyen otras características positivas en su rol de madre (52% versus 25%).

Teóricamente, podría cuestionarse el que todas estas conductas y actitudes sean producto del programa mismo, atribuyéndolas más bien a aquellas diferencias entre grupos muestrales que se señalaron antes, como el nivel educacional de la madre, por ejemplo. Sin descartar que ese tipo de variables tenga su peso, resulta bastante forzado descartar del todo la influencia del programa, cuando sus contenidos y actividades apuntan a fomentar, precisamente, dicho tipo de conductas y actitudes (además de lo ya dicho sobre la efectividad del programa no sólo comparado con su grupo de control, sino también con otras modalidades de educación parvularia).

De hecho, en el estudio de referencia, se identifica una serie de variables sociodemográficas que distinguen a las madres con hijos en déficit y a las madres con hijos que presentan un desarrollo normal; pero junto a ellas, se identifican otras variables que tienen

relación con actitudes educativas como las mencionadas.

En otras palabras, hay bases fundadas e información suficiente como para sostener que los resultados obtenidos son atribuibles, al menos en parte, a las características del programa y a su capacidad para producir en las madres actitudes favorables para el desarrollo psicosocial de los niños.

Es cierto que otros programas también intentan convocar la participación activa de los padres, el caso de los jardines familiares, por ejemplo, donde madres voluntarias se organizan en turnos para apoyar a la auxiliar a cargo de la sala en las actividades diarias con los niños. Otros programas e instituciones desarrollan "escuelas para padres" en paralelo o complementariamente a las actividades con los niños. Pero nos parece que **"Conozca a su Hijo" es el único que involucra a todas las madres de todos los niños**, pues de hecho necesita, por diseño, delegar en ellas el rol de agente educativo de sus hijos menores de 6 años. Pero incluso más: las convoca como protagonistas en el proceso de educar a sus hijos y a cargo del mismo, y no solamente en el rol de "colaboradoras" o de apoyo al personal técnico y profesional, como es el caso de la mayoría de los programas más tradicionales.

La pregunta, entonces, que merecería ser tratada como hipótesis para verificarla con estudios especialmente diseñados para ello (por las implicancias que puede traer para mejorar la eficacia de los programas de educación parvularia) es: ¿hace diferencia, en términos del impacto sobre los niños, que cada madre participe en el programa que atiende a su hijo menor de 6 años con funciones y responsabilidades definidas en las actividades educativas con el niño y no sólo como recurso de ayuda?

Si ésta fuera una variable clave, podemos imaginar, por ejemplo, que los programas para párvulos organizaran sus reuniones de apoderados en tomo a un programa de capacitación al estilo de "Conozca a su Hijo", con materiales relevantes para los padres y para las actividades con el niño que, a la vez que activaran el potencial educativo de los propios padres, potenciaran también el impacto de las actividades que realiza el programa con los niños, al establecer una relación de continuidad, complementariedad y añadidura con las actividades que se realizan en el hogar.

De hecho, se han desarrollado algunos esfuerzos en esta dirección, como por ejemplo, la publicación y distribución del Programa "Manolo y Margarita aprenden con sus padres", material que entrega a la educadora herramientas metodológicas y contenidos para el trabajo con los padres<sup>24</sup>, que han despertado un gran interés y una excelente acogida entre los usuarios, pero que podrían optimizarse en función de la hipótesis que estamos explorando: la necesidad de involucrar a cada padre o madre en actividades de estimulación del desarrollo infantil, complementarias a las del programa al cual asisten sus hijos.

En todo caso, cualquiera sea el factor responsable del éxito de este programa, lo que podemos afirmar es que efectivamente resulta ser una alternativa de calidad, al menos equivalente a otras modalidades de educación parvularia para población rural, lo cual no debe hacernos olvidar lo dicho anteriormente: todas ellas, tanto como la educación básica rural, obtienen resultados todavía insuficientes en comparación con los de la población urbana (y aun éstos no son satisfactorios), lo que hace urgente la tarea de mejorar su calidad y eficacia en términos de constituirse en intervenciones que contribuyan realmente al logro de objetivos

de equidad.

Por de pronto, en lo que corresponde al Programa Conozca a su Hijo, el estudio realizado sugiere desde ya algunas recomendaciones para mejorarlo. En primer lugar, se observó que muchas de las madres concurren a las reuniones con sus hijos, instancia que podría ser aprovechada para desarrollar actividades directamente con ellos como demostración para las madres.

Por otra parte, parece necesario revisar algunos contenidos programáticos, con el fin de disminuir la importancia relativa de algunos que ya han sido suficientemente incorporados por la población a sus prácticas cotidianas (salud y alimentación, por ejemplo), para dar mayor énfasis a otros como la estimulación del lenguaje y del pensamiento, manejo disciplinario o uso de la televisión con propósitos educativos, temas en los cuales las madres de párvulos rurales todavía tienen mucho que aprender.

## **C. Los resultados de la evaluación del Programa de Mejoramiento de la Infancia (PMI)**

### **1. Focalización del programa**

Los resultados obtenidos de la evaluación de los PM1 confirman la potencialidad del diseño del programa como una alternativa para llegar a la población más vulnerable y para convocar el trabajo conjunto de profesionales y agentes comunitarios en favor de la infancia local.

En efecto, la caracterización educacional de los padres de los niños participantes en los PMI evaluados, muestra que un 36% de las madres y un 35% de los padres tiene educación básica incompleta, junto a otro 16 y 15% respectivamente, que la tiene completa. Es decir, la mitad de la muestra de padres y madres a lo más alcanza 8 años de educación. Por otra parte, en términos del nivel ocupacional, el 97% de padres y madres se ubica en las dos categorías inferiores de la clasificación ocupacional utilizada.

En términos de la focalización del programa, puede afirmarse, entonces, que llega efectivamente al sector poblacional de menor calificación educacional y ocupacional, sin que por ello se restrinja a ese grupo, pues incorpora también a una minoría de niveles socioculturales más altos.

Desde el punto de vista de la caracterización de los miembros del equipo a cargo de los PMI, también puede afirmarse que el programa cumple sus objetivos, en tanto combina la participación de integrantes con distintos tipos de calificación y experiencia: aproximadamente la mitad tiene estudios superiores, un tercio tiene educación media completa o incompleta, y un 12% tiene 8 o menos años de escolaridad. Por otra parte, si bien la mayoría tiene experiencia previa de trabajo como educadoras o auxiliares de párvulos, hay un 12% que no tiene experiencia alguna de trabajo con niños antes de integrarse al proyecto. Finalmente, alrededor de un cuarto de los miembros del equipo ha tenido experiencia previa en el trabajo comunitario, mientras que una proporción similar no la ha tenido.

Los datos reportados constituyen una forma de confirmar el supuesto de la heterogeneidad

y diversidad sobre el cual el programa estructura su estrategia.

## **2. Desarrollo psicomotor**

Los resultados informados en este estudio revelan que el 38% de los niños presenta algún grado de déficit en su desarrollo psicomotor, siendo este porcentaje mayor en el área del lenguaje (42% de déficit).

Si bien el diseño del estudio no incluyó grupos de control ni mediciones antes-después que permitan establecer en qué medida estos resultados pueden atribuirse al efecto de los PMI propiamente tales, resulta sugerente comparar estas cifras con las obtenidas por niños de similares edades evaluados en relación al Programa Conozca a su Hijo. Entre estos últimos (fueran participantes o controles), el 50% presenta déficit psicomotor, elevándose este porcentaje al 53 y al 60% de déficit en participantes y controles respectivamente, cuando se trata del área del lenguaje. Es decir, los niños participantes en el PMI obtienen mejores resultados que los participantes en "Conozca a su Hijo".

Es probable que dichas diferencias sean atribuibles a las distintas poblaciones en que se obtuvieron ambas muestras (como ya se ha demostrado, es esperable que en poblaciones con alto porcentaje de ruralidad, como es el caso de "Conozca a su Hijo", los resultados sean siempre inferiores); eventualmente, puede haber también otros factores que estén influyendo, como el tipo de motivaciones y actitudes que mueven a ciertas madres a participar en programas como éste, mientras que otras no lo hacen.

En todo caso, puede sostenerse que el nivel de desarrollo alcanzado por niños de sectores pobres que no asisten a programas de educación parvularia y participan, en cambio, en el PMI, es al menos comparable, si no superior, al que alcanzan niños de sectores rurales asistentes al Programa "Conozca a su Hijo".

Conviene insistir, sin embargo, en que dichos resultados *no pueden atribuirse al efecto de los PMI*, aunque tampoco puede descartarse su influencia. Es éste un aspecto pendiente que evaluar a través de diseños metodológicos apropiados para ese fin.

## **3. Comportamiento socioafectivo**

El estudio informa una relación positiva y significativa entre el puntaje obtenido por los niños en la Prueba de Desarrollo Psicomotor, y su comportamiento socioafectivo; es decir, a mejor puntaje psicomotor, mayor número de comportamientos socioafectivos positivos logrados. En otras palabras, las conductas que mejor se asocian con el puntaje psicomotor son las de "tonalidad aféctica" y de "Seguridad", seguidas de "receptividad"<sup>25</sup>. Lo anterior sugiere que, a mayor satisfacción de las necesidades emocionales del niño, y por tanto, de sentirse aceptado y seguro en el grupo de niños y adultos, se alcanza un mejor nivel de desarrollo psicomotor.

## **4. Características de los PMI que se asocian a mejores resultados en los niños**

En busca de características de los distintos PMI que contribuyeran a explicar los resultados obtenidos en los niños, se realizó una serie de análisis con el propósito de establecer las asociaciones que hubiera entre el puntaje psicomotor de los niños y las respuestas recogidas de coordinadores, agentes claves<sup>26</sup> y padres o madres participantes, respecto de distintas dimensiones de cada PMI<sup>27</sup>.

Aunque no se obtienen correlaciones muy significativas, aparecen algunas asociaciones de interés; los PMI que concentran mayores porcentajes de niños con puntaje psicomotor normal son aquellos que reúnen una o más de las siguientes características:

- Han solicitado recursos a distintos organismos locales para su mejor funcionamiento
- Han contemplado capacitación para los participantes
- Sus objetivos están claros para los agentes claves que participan en él
- Los padres y madres asumen, directa o indirectamente, su propia responsabilidad por el desarrollo del PMI
- Los agentes claves, los padres y las madres tienen una percepción más positiva respecto de los efectos generados a partir del desarrollo del PMI sobre los niños, sus familias y la comunidad (en este último caso, consistente en una mayor sensibilización de la comunidad respecto de la importancia de la infancia), y, finalmente
- Los coordinadores y agentes claves confían en las posibilidades de continuidad en el tiempo del PMI.

Contrariamente a lo esperado y a uno de los supuestos fundantes de la estrategia de los PMI, la percepción de los entrevistados respecto del grado de incorporación de elementos de la cultura local, sea a nivel del contenido de las actividades, los materiales o el espacio físico, no muestra correlación con los resultados obtenidos por los niños. En cambio, esta relación si se pesquisa al comparar dichos resultados con los de la pauta de observación que se utilizó para observar directamente las actividades de los talleres desarrollados por los PMI. La diferencia producida al utilizar uno u otro indicador (opiniones de los entrevistados, versus observación directa) podría deberse a que, en el primer caso, casi la totalidad de los entrevistados considera que se han incorporado elementos de la cultura local (lo que no da suficiente variabilidad como para pesquisar ninguna correlación), mientras que la observación directa reconoce dicha incorporación en distintos grados y aspectos.

Tampoco se observan relaciones entre el puntaje de los niños y variables de los PMI, tales como existencial frecuencia de supervisión y de evaluación.

Resultados similares, en general, pueden considerarse también aplicables a la relación de las opiniones y observaciones registradas y el comportamiento socioafectivo de los niños.

## **5. Análisis del significado y proyecciones de estos resultados**

En primer lugar, conviene insistir aquí en que, aunque el programa plantea entre sus objetivos el incidir positivamente en el desarrollo integral de niños y niñas, el diseño de este estudio evaluativo no permite dar cuenta del grado de cumplimiento del mismo. Sin embargo, la evaluación permite sostener, al menos, que los niños que participan en él están en similares

condiciones que otras poblaciones de párvulos de sectores pobres, en términos de su desarrollo psicomotor y socioafectivo.

Pero más allá de lo anterior, cabe cuestionar si las expectativas propiamente educativas del programa no están sobredimensionadas: en la práctica, las actividades de los PMI se desarrollan una vez por semana, con una participación libre y voluntaria de los niños y sus familias y, por lo tanto, con una rotación relativamente alta, por lo cual no puede sostenerse que haya una intervención sistemática en lo educativo; difícilmente puede esperarse, entonces, un impacto significativo sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños como efecto directo del programa.

La promesa de la estrategia de los PMI reside, a nuestro juicio, en otras dimensiones. Por una parte, la información recogida revela que los PMI logran atraer a un segmento poblacional de mayor pobreza que otros programas; que es una estrategia conocida por los miembros de la comunidad y que cuenta con una aprobación entusiasta de aquellas personas consideradas claves en las distintas instancias de las localidades. Es un espacio que congrega la participación de las madres de los niños asistentes y estructura la capacitación de los distintos actores del programa en torno de las necesidades de los niños y de las formas de trabajar constructivamente sobre ellas. Las madres muestran su satisfacción como participantes del programa, tanto en términos personales, como familiares y comunitarios.

En este sentido, los PMI se levantan como una instancia en que un organismo de gobierno, el Ministerio de Educación, recoge, formaliza y sistematiza, da visibilidad, continuidad y proyección y, finalmente, valida estrategias comunitarias de atención a la infancia, anteriormente más dispersas o desarticuladas, pero presentes en su práctica cotidiana como fortalezas posibles de optimizar. A la vez, pone a disposición de estas familias, maneras de atender las necesidades de la infancia local que no vulneran ni fuerzan creencias aparentemente bastante arraigadas en la población, relativas a la crianza y educación de los menores: "parte de la cultura de estas familias es que los niños deben permanecer en la casa o cercanos a ella", por lo que participar en el trabajo directo con sus hijos, en su comunidad, satisface mejor sus expectativas "que los programas de educación formal"<sup>28</sup>

Por otra parte, los participantes entrevistados sostienen también que el PMI impacta no sólo a los niños, sino a sus familias y a la comunidad, en términos de generar mayor conciencia sobre la importancia de este período etéreo y de las posibilidades de diseñar estrategias de intervención pedagógica para ellos. Esto permite postular que la estrategia de los PMI puede constituirse, si no en una modalidad educativa per se, en una alternativa de sensibilización y motivación de padres y madres de párvulos de los sectores más pobres, y por lo tanto, de "captación" de esos niños y niñas lo que puede significar a futuro ofrecerles instancias educativas más sistemáticas que respondan a las necesidades específicas de sus comunidades.

**ANTERIOR****HOME****SIGUIENTE**

## V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 1. El problema de la ampliación de cobertura

Al discutir los resultados obtenidos por las distintas modalidades de educación parvularia y sus consecuencias respecto del desafío de aumentar su cobertura, se sugirió la necesidad de abocarse al diseño y ejecución de programas de prevención del déficit cognitivo, además de los esfuerzos por mejorar la eficacia de los programas para recuperarlo. Se dejaron planteadas allí dos preguntas de las que nos ocuparemos ahora: ¿cómo es posible que la educación parvularia pretenda prevenir el déficit si la cobertura de educación parvularia es mínima en los grupos etáreos inferiores, llegando apenas al 5% en los menores de 2 años? Y por otro lado, ¿corresponde a la educación parvularia hacerse cargo de un objetivo como el enunciado?

A nuestro juicio, gran parte del problema radica en el significado que atribuyamos al concepto de "cobertura". Naturalmente, no estamos promoviendo la atención institucional para todos los niños, cualquiera sea su edad, ni siquiera para la mayoría. Lo que proponemos es, precisamente, cuestionar el concepto de cobertura, atendida como la atención directa al niño en un centro especializado.

Se trata de entender cobertura cómo "llegar" sistemáticamente a los niños; no necesariamente "traer" a los niños. Puesto en otra imagen: hemos escuchado, aludiendo al déficit de cobertura de la educación parvularia, la expresión "hacen falta sillas". Proponemos priorizar, antes o además de lo anterior, "hacen falta teléfonos". Eventualmente los niños no necesitan ir a sentarse en una sala; en cambio, sí necesitan que los especialistas en educación parvularia logren transferir a los padres mensajes que potencien el desarrollo y aprendizaje de sus hijos menores de seis años.

Este nuevo concepto está siendo de hecho incorporado, tanto por el propio Ministerio de Educación, como por otras organizaciones del sector. Considérese, por ejemplo, el Programa Conozca a su Hijo, los PMI, el Programa Sala Cuna en el Hogar de JUNJI o Jardines Comunitarios de INTEGRA. Con todas las diferencias que hay entre estos programas, ellos comparten una metodología básica, en que los padres o madres se reúnen periódicamente con un agente educativo que los capacita y acuerda con ellos un plan de trabajo para desarrollar con el niño en el hogar.

Sostenemos que la apropiación generalizada de este concepto de cobertura por parte de las distintas instituciones que atienden el nivel, puede hacer grandes contribuciones para resolver los problemas de calidad, equidad y cobertura que aquejan al sistema, entre los cuales destacamos:

a. Al aumentar la "llegada" a más párvulos, aumentarán correlativamente las probabilidades de que un porcentaje significativo de los mismos no caiga en déficit en su desarrollo, disminuyendo, por tanto, el número de casos en los que los programas deberán luego

"recuperar" un desarrollo normal.

b. Al focalizar los esfuerzos en "llegar" a los niños (no necesariamente "traerlos"), puede abrirse creativamente la mirada para el diseño de alternativas de atención diversificadas y pertinentes a las distintas realidades socioculturales de la población. De alguna manera, cuando el esfuerzo se centra en "llegar" a los niños, se hace más evidente la necesidad de la concurrencia y participación de los padres y de considerar sus necesidades y expectativas en el diseño de la oferta, lo que facilita la pertinencia de la misma.

c. El diseño de programas que no requieren de grandes inversiones en infraestructura, porque no funcionan en centros especializados, tiene un costo considerablemente menor y -como se ha demostrado antes- puede ser de igual o mejor calidad que los programas más formales.

Abordaremos ahora la segunda pregunta que dejamos enunciada: ¿corresponde al sector Educación hacerse cargo de este tipo de programas, preventivos y, no formales, de atención generalmente indirecta al párvulo?

Nos interesa detenernos brevemente en esto, pues la experiencia chilena en este campo es bastante única. El Ministerio de Salud, tal como le sucede a distintos campos disciplinarios a lo largo de la historia, ha debido asumir también, como lo estamos proponiendo para la educación parvularia, un cambio conceptual de proporciones: el de pasar del concepto de salud centrado en la dimensión biológica de la persona, a un concepto que incluye las dimensiones psicológica y, social y que no se limita a buscar "la ausencia de enfermedad", sino que promueve "el completo bienestar" de la persona.

Desde esta perspectiva, hace unos 25 años dicho Ministerio, impulsó un programa piloto que incorporaba al control de salud regular del programa infantil, la evaluación del desarrollo psicosocial de los menores de 2 años por parte del equipo de salud primaria, y la estimulación de dicho desarrollo por parte de las madres, apoyadas por ese equipo y por materiales escritos.

Dado que esta estrategia obtuvo resultados positivos, en el sentido de demostrar que el programa era capaz de impedir la previsible caída en las evaluaciones del desarrollo psicomotor después del año y medio de vida en población pobre, el programa fue finalmente incorporado como norma a las actividades regulares del programa infantil, aunque con algunas adaptaciones para hacerlo viable en una aplicación universal, y ampliado al tramo de 0 a 6 años (recogiendo avances técnicos logrados en el país durante el período).

Esto significa que, actualmente, la población menor de 6 años cubierta por el "Control de niño sano", es periódicamente evaluada en su desarrollo psicomotor por enfermeras y las madres reciben, en cada oportunidad, indicaciones para estimular el desarrollo de sus hijos. Adicionalmente, los niños que presentan déficit, son atendidos intensivamente por especialistas.

De lo anterior, queremos rescatar algunos elementos que son relevantes para los objetivos de mejorar la calidad, equidad y cobertura de la educación parvularia.

El programa de salud recién reseñado no estuvo exento de roces y resquemores corporativos: psicólogos, inicialmente, protegiendo su supuesta habilitación para "diagnosticar"

y determinar el coeficiente de desarrollo psicomotor de un niño y temiendo por el mal uso que personal no especialista pudiera dar a instrumentos y resultados; educadores de párvulos, protegiendo también su supuesta habilitación para planificar las actividades "educativas" para los niños y temiendo tanto por la calidad de las indicaciones que pudiera dar el personal de salud, como por la capacidad de las madres para llevarlas a la práctica. Afortunadamente, el curso de los hechos ha limado asperezas y diluido aprensiones: los psicólogos han podido concentrarse en los casos que requieren de especialistas y los educadores han adoptado instrumentos de diagnóstico e intervención diseñados para este nivel etéreo.

a. La lección que queremos anotar aquí es que todo cambio trae resistencia y conflicto, pero al final, si el cambio promovido da realmente cuenta de una necesidad, termina siendo asumido y valorado. Entonces, si hemos de promover cambios en educación parvularia, debemos estar preparados para enfrentar constructivamente probables reacciones de resistencia, dentro y fuera del sector.

b. La historia descrita revela que la "llegada" a los niños menores, en particular a los menores de 2 años, ha pertenecido históricamente en Chile al sector salud. Más que razones teóricas o conceptuales, lo explican razones coyunturales: Salud tiene acceso periódico a estos niños y sus madres en una proporción extraordinariamente alta, a la vez que ha generado credibilidad en ellos respecto de sus indicaciones.

Consecuencia de esto podría ser que el sector Educación se automarginara de la responsabilidad por este nivel etéreo. Nuestra propuesta, en cambio, es: independientemente del mecanismo o instancia que se utilice para "llegar" a los menores, que eventualmente seguirá siendo más eficiente a través de salud, la educación parvularia tiene mucho que aportar a la eficacia de esos programas desde el punto de vista técnico y educacional. Por lo tanto, la invitación es a no automarginarse, sino al contrario, a coordinar y complementar acciones y programas con el sector Salud.

c. Finalmente, es éste un problema que no deriva de la particularidad de nuestra historia, sino que caracteriza la actividad teórica y aplicada de los distintos ámbitos disciplinarios en el mundo de hoy: la interdisciplinariedad, la dilución de los límites entre uno y otro campo de acción y la necesidad de cooperación y coordinación entre ellos, orientados por el propósito de lograr el objetivo que comparten, más que por proteger unos límites cada vez más difusos entre uno y otro. Este es un llamado a aprender de los que vienen de otros campos e ingresan al nuestro, a la vez que a disponernos a enseñar lo que sabemos a los que saben otras cosas.

En definitiva, si volvemos a la pregunta que planteamos, estimamos que la tarea de prevención es esencialmente constitutiva de la educación parvularia, aunque no implique atención directa al niño y exija una alta dosis de creatividad en el diseño de acciones coordinadas y complementarias con las de otros sectores.

## **2. Equidad y atención a la diversidad**

La Encuesta CASEN de 1996, al explorar las razones por las cuales alrededor de un 70% de los niños menores de seis años no asiste a programas educativos, obtiene como la razón más frecuentemente mencionada (94,2% de los casos) el argumento de que "no tiene la edad

suficiente", la misma respuesta que se ha mantenido con la más alta proporción desde 1990 en las diferentes Encuestas CASEN.

A nuestro juicio, esto reitera un problema cultural que ha sido revelado por diversos estudios y que el sistema educativo debe tomar en consideración al diseñar sus estrategias para mejorar cobertura, calidad y equidad de sus servicios para la etapa de 0 a 6 años: una amplia proporción de las familias, padres y madres de párvulos, estiman que la crianza y educación inicial de los niños *es función de los padres (y específicamente de las madres) en el ámbito del hogar.*

Los esfuerzos de ampliación de cobertura de la educación parvularia, por lo tanto, se encontrarán frecuentemente con esta barrera inicial, de madres que no están ansiosas por inscribir a sus hijos en algún programa, cuya identidad social está fuertemente asociada a su rol de madre, cuya motivación por el trabajo fuera del hogar está generalmente determinada por condiciones de extrema necesidad económica, y cuya conciencia sobre los beneficios eventuales de los programas educativos existentes es muy precaria.

Esta situación plantea un enorme desafío: cómo proporcionar a esos niños, particularmente a los que viven en situaciones de mayor vulnerabilidad socioeconómica y educativa, los beneficios potenciales de una educación de calidad, sin romper los delicados equilibrios sociales y culturales que constituyen el tejido de relaciones familiares y sociales en los que están insertos.

Hoy en día sabemos, desde una perspectiva sistémica, que ninguna acción, por beneficiosa que parezca, es inocente o inocua desde el punto de vista de sus efectos sobre el conjunto del sistema en el que actúa. Dos preguntas, a modo de ejemplo, pueden servir para ilustrar el punto: ¿cómo convencer a las madres populares para que lleven a sus hijos a un jardín infantil, sin que, de paso, se las despoje de uno de los elementos constitutivos más esenciales de su identidad y autovaloración, cual es el de ser capaces de criar y educar a sus hijos pequeños? o ¿cómo convencerlas de que el jardín infantil y las educadoras pueden contribuir al aprendizaje y desarrollo de sus hijos, sin enviar simultánea y tácitamente un mensaje de descalificación respecto de sus habilidades para desempeñar esa misma función?

Estimamos que, en parte, la respuesta a este tipo de interrogantes reside en variables ya tratadas previamente, fundamentalmente referidas al concepto de "cobertura" y al grado y tipo de participación de los padres en los programas. Pero tiene también otros ángulos que es necesario considerar.

La situación descrita subraya el requerimiento de abrir y multiplicar la diversidad de alternativas a disposición de los padres para satisfacer las necesidades educativas de sus hijos, y sus propias necesidades de autorrealización como padres. Con esto se apunta a diversificar los modelos de atención, de tal modo que, en términos ideales, fueran los padres quienes pudieran elegir la modalidad de servicio educativo que mejor responda a su realidad. Probablemente esa situación ideal esté todavía muy lejos de nuestras posibilidades como país, pero ya algunas instituciones del sector han abierto caminos en esa dirección (el propio Ministerio de Educación, con programas alternativos como los que se han reseñado previamente, o JUNJI e INTEGRA, con la gama de programas que han venido desarrollando durante la última década para distintas poblaciones y demandas).

Por otra parte, consideraciones sobre el respeto a identidades y expectativas culturales diversas, como las que se han comentado respecto al locus natural de la educación del párvulo, otorgan máxima urgencia a la elevación de la calidad de los servicios que se ofrecen a las familias, como alternativa a la crianza en el hogar. En otras palabras, si se han de invertir esfuerzos en el diseño de estrategias para seguir aumentando cobertura con distintos tipos de aproximaciones para poder traspasar sin daño esas barreras culturales que hemos mencionado, **se transforma en un imperativo ético asegurar que lo que se ofrezca sea de calidad indiscutiblemente superior a lo que esas familias están proveyendo a sus hijos hoy.**

Desafortunadamente, los resultados obtenidos en las evaluaciones comentadas distan mucho de lo esperado en términos del impacto que distintos programas de educación parvularia están produciendo sobre los niños de sectores pobres, especialmente en ruralidad.

En otras palabras, los programas disponibles, si bien aportan al aprendizaje y desarrollo psicosocial de los párvulos en pobreza, no logran contribuir significativamente a los objetivos de equidad perseguidos por las políticas educacionales.

Se requiere aquí de un salto cualitativo importante, cuyas orientaciones fundamentales han sido discutidas a lo largo de este trabajo, y de las cuales se retoman algunas a continuación.

### 3. Los nudos de la calidad en educación parvularia

Entre los distintos aspectos que las evaluaciones realizadas revelan como deficitarios o perfectibles, en los programas analizados, interesa aquí rescatar los que aparecen como más centrales: aquéllos sin cuya modificación otros esfuerzos de cambio pueden resultar estériles.

En este sentido, lo que aparece como el desafío mayor para la eficacia de la acción pedagógica de educadoras y agentes educativos en general es la adquisición, ampliación o desarrollo de habilidades para la estimulación de las funciones cognitivas, del pensamiento y del lenguaje. Todo esto, en un contexto de redefinición de lo que se entiende por "actividad didáctica", es decir, en la dirección de internalizar una intencionalidad pedagógica como actitud permanente o, tal vez, casi como el estado de ánimo que caracterice la relación entre el educador y, el niño. Esto, a su vez, se relaciona con una drástica reorganización del tiempo destinado al aprendizaje.

Lo anterior no debería acarrear, sin embargo, un descuido o desperfilamiento del desarrollo afectivo y social del niño, el que como se ha visto, suele interactuar con su desarrollo en otros dominios, ya sea facilitándolo y potenciándolo o inhibiéndolo. Sería lamentable que en el esfuerzo de superar lo que es hoy debilidad, los programas terminaran perdiendo o debilitando lo que hoy es su mayor fortaleza: *la vida emocional de los niños.*

En paralelo con lo anterior, otro factor que puede llegar a tener enorme potencial en la elevación de los resultados que se obtienen actualmente con los niños, es la participación de los padres en los programas con roles pedagógicos definidos, no necesariamente dentro de las actividades cotidianas del programa, pero sí en el hogar, como continuidad y coordinadamente con ellas.

Aquí el desafío trasciende la función más convencional del educador de párvulos en el trabajo directo con los niños y le exige capacitarse como educador de adultos. Es cierto que existen -y podrán seguir desarrollándose otros- materiales y programas que puedan ayudarle en esta nueva función; pero disponer de ellos no será nunca suficiente, ya que todo material es mediado por la relación que se establezca entre el educador y cada madre o padre. Aquí es donde los conceptos y métodos de la educación de adultos pueden resultar cruciales, como también otros aspectos culturales, muchas veces de alta carga emocional, como la convicción y confianza por parte de los educadores de que los padres tienen algo que aportar en la educación de sus hijos, y que el rol que les corresponde en el común esfuerzo es algo más y diferente que el de simples receptores de indicaciones y consejos emanados de un experto.

En definitiva, lo que se está planteando, sitúa en el centro de los desafíos por abordar la necesidad de una profunda revisión de los programas de formación inicial y de capacitación en servicio de los agentes de educación parvularia.

La dirección de los cambios requeridos supera con mucho la mera adquisición de nuevas metodologías para la estimulación del desarrollo y aprendizaje de los niños; implica, en el fondo, un verdadero cambio cultural que pasa por una modificación en la propia identidad y definición del rol de los educadores, habilitándolos para trabajar no sólo directamente con los niños, sino también con sus padres y la comunidad, en medios socioeconómicos y culturales diversos que, aunque son habitualmente caracterizados en términos de sus carencias, conservan también -como todo grupo humano- fortalezas y potenciales que pueden contribuir a elevar la calidad de los programas.

#### **4. El tránsito a la educación básica**

No sería justo, y de hecho ni siquiera apegado a los resultados descritos, concluir este capítulo final sin retomar el rol que cabe a la educación básica en el aprendizaje inicial de los niños.

No queremos volver a insistir sobre aspectos ya tratados previamente, como la escasa capacidad de la escuela para recuperar niveles normales de rendimiento en niños cuyas condiciones de entrada son deficitarias o, incluso, para mantener dichos niveles en los que entran en condiciones apropiadas.

Queremos, en cambio, llamar la atención sobre lo siguiente: la gran mayoría de los párvulos que asisten a algún programa educativo tienen 5 años y, entre ellos, la gran mayoría asiste a Segundo Nivel de Transición en escuelas básicas. No cabe aquí, pues, apelar al conocido argumento de la falta de coordinación, estos programas y las escuelas Transición en escuelas tienen un mejor desempeño en algunos aspectos que los que asisten a otros programas. Sin embargo, aun en estos casos, los resultados globales son insatisfactorios.

De lo anterior, puede extraerse una conclusión o una propuesta de interpretación alternativa que apunta a reubicar el foco de atención en relación al problema de la transición de uno a otro nivel. Esta propuesta es desviar este foco desde un problema de *coordinación* entre dos instituciones (o entre dos niveles educativos de una misma institución) y entre dos tipos de profesionales distintos (educadores de párvulos y pedagogos básicos), hacia un

problema de *carencias compartidas* por ambos tipos de institución, niveles y profesionales, carencias que se sitúan en el campo de las habilidades de los educadores y, eventualmente, de la organización del currículum y de las actividades pedagógicas relacionadas con la estimulación del desarrollo cognitivo, del pensamiento y del lenguaje (incluidas habilidades de pensamiento matemático y de lectoescritura) y en un contexto de desvinculación de los programas educativos e, incluso, de descalificación respecto de las familias y de la comunidad a las que sirven.

Si así fuera, los esfuerzos por optimizar los resultados que obtiene uno y otro nivel deberían apuntar no tanto a "suavizar" el tránsito ni a "desescolarizar" los cursos de escuelas para "parvularizarlos" (o a la inversa), sino más bien a *coordinar esfuerzos para acceder a una capacitación común en campos culturales, conceptuales y, metodológicos en los que también comparten carencias comunes.*

## **5. La investigación pendiente**

Para efectos de hacer este documento de fluida lectura, se han omitido, en muchos casos, elementos de juicio que, en el contexto de un informe científico, habrían cumplido la función de notas precautorias, factores de relativización o delimitadores del alcance y grado de certeza de los resultados. Ello no invalida, sin embargo, el esfuerzo realizado por presentar datos y conclusiones que pueden ser razonablemente sostenidos a partir de los respectivos informes finales de las investigaciones reseñadas.

Conviene, no obstante, tener presente que todos los resultados expuestos hasta aquí, y en particular los análisis interpretativos y conclusiones que de ellos se han derivado, deben ser considerados como sujetos a verificación, ya que el principio básico de toda información que pueda considerarse científica es que ella pueda ser replicada y verificada una y otra vez por distintos investigadores, en condiciones que aseguren la comparabilidad de los resultados.

Es la primera vez que se realiza en Chile un conjunto de estudios de la envergadura y cobertura de éstos, y los resultados que se han obtenido no son los que todos (políticos, educadores, padres y niños) hubiéramos querido encontrar; con mayor razón, entonces, deben pasar a ser información de dominio público para actuar como llamados de alerta a fin de buscar las medidas correctivas que a cada sector compete.

Esperamos que los investigadores en educación se sientan convocados a replicar con estudios comparables, los que permitirán verificar algunos de los resultados obtenidos, descartar otros por insostenibles y, sobre todo, completarlos con el estudio específico de materias que no fueron abordadas directamente en el presente caso y sobre las cuales se han dejado solamente establecidas algunas hipótesis.

## **6. Educación: responsabilidad de todos**

Para terminar, queremos brevemente recoger y hacer explícito algo que ha estado cruzando todo este trabajo, pero antes que él, todo el diseño de las políticas en educación, en general y en educación parvularia, en particular.

Nos referimos a la convicción (que se constituye en principio de acción) de que la educación y los estándares de calidad que ella alcance no son responsabilidad exclusiva del sistema educacional ni de los educadores. Como hemos visto, el rol de los padres y de la comunidad organizada son fundamentales; la mejor oferta educacional, técnicamente hablando, no puede llegar a sus destinatarios si los padres no recurren a ella o no la sienten como una necesidad o como un beneficio potencial.

Por otra parte, la educación no puede saber de sí misma mientras no haya ojos externos que la provean de una mirada y un autoconocimiento distinto; que le devuelvan, como desde un espejo, la imagen que de ella se forman los distintos actores que interactúan con ella. Especialmente importante en este sentido es la retroinformación que le proporcionan, precisamente, estudios evaluativos como los que hemos analizado. El examen cuidadoso, prudente y razonable, pero a la vez desprejuiciado, abierto y no defensivo, de los datos que aportan y de las líneas de acción que sugieren, pueden ser el punto de partida tanto para precisar y complementar esos mismos resultados, como para poner en acción medidas que se hagan cargo de ellos.

Los resultados, reflexiones y sugerencias que se han presentado en este documento abren múltiples posibilidades de diseño, investigación y acción para los que quieran explorarlas. Sin embargo, sostenemos que la magnitud del desafío que enfrentamos requiere del esfuerzo creativo y concertado de los distintos sectores involucrados y desde los distintos saberes que cada uno de ellos representa, en el entendido de que las buenas ideas y las experiencias exitosas no son patrimonio de ninguno de ellos en particular.

Es imperativo mejorar la calidad de la educación parvularia que estamos ofreciendo a nuestra niñez, sobre todo a la que vive en pobreza. Para mejorarla, es imperativo también mantener como hábito la política de evaluar periódicamente los resultados del sistema, de sus distintos programas y de las innovaciones que se generen, porque necesitamos cumplir de mejor manera un imperativo mayor que subyace en los otros dos: el de una provisión equitativa de oportunidades educativas para todos los niños de Chile.

## **ANEXOS**

### **ANEXO N° 1 Instituciones encargadas de las evaluaciones**

### **ANEXO N° 2 Listado de informes técnicos de las investigaciones realizadas**

### **ANEXO N° 3 Muestras del estudio sobre modalidades de educación parvularia de mayor cobertura.**

## **ANEXO Nº 4 Instrumentos de medición utilizados en el estudio sobre modalidades de educación parvularia de mayor cobertura**

## **ANEXO Nº 5 Ampliación de antecedentes respecto de los programas no formales impulsados por el Ministerio de Educación**

### **ANEXO Nº 1**

### **Instituciones encargadas de las evaluaciones**

#### **Ficha Institucional CEDEP**

El Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP) fue creado en 1977 con el objeto de realizar estudios sobre las variables ambientales que influyen en el desarrollo psicosocial del niño que crece en sectores marginales y sobre la forma de favorecer dicho proceso.

A lo largo de estos 20 años, el equipo central de investigadores de CEDEP, constituido básicamente por psicólogos, se ha visto enriquecido por el trabajo conjunto con médicos, enfermeras, educadores, asistentes sociales, antropólogos, nutricionistas, metodólogos y múltiples personas más.

Las investigaciones realizadas, cuya motivación ha sido aportar conocimientos y herramientas que permitan mejorar el desarrollo integral de los niños de sectores marginales, se pueden clasificar en cuatro grandes líneas:

**Instrumentos de evaluación:** Pruebas elaboradas por CEDEP para evaluar el desarrollo infantil y su entorno familiar. Todas ellas se caracterizan por ser simples, de bajo costo, aplicables por personal no especializado y poseer méritos psicométricos comprobados.

**Intervenciones y material educativo:** Programas de apoyo al desarrollo psíquico que ha creado CEDEP, así como material educativo que se ha elaborado y validado en dichos programas; esto incluye tanto el material curricular destinado a los niños como los programas de capacitación dirigidos a los agentes educativos.

**Estudios sobre el niño, su familia y el efecto de programas de intervención:** Investigaciones acerca de los problemas que afectan a los niños chilenos, preferentemente de sectores pobres; estudios acerca de su ambiente familiar y social, y evaluación de programas dirigidos a ellos. El foco ha estado en los de gran escala, cuya evaluación aporte información para decisiones políticas.

**Revisiones bibliográficas:** Incluye trabajos realizados con el propósito de difundir los conocimientos acumulados sobre el desarrollo infantil, los factores que lo afectan y la situación de la Educación Preescolar en Chile.

## Ficha Institucional CEANIM

El Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer es una corporación de derecho privado sin fines de lucro, cuyo objetivo principal es promover y profundizar el estudio de las características psicológicas, sociales y biológicas del niño y la niña, la mujer y la familia, con el fin de aportar elementos técnicos para el diseño, ejecución y evaluación de programas orientados especialmente en sectores desventajados. A la vez, promueve la implementación de programas innovadores de cuidado y educación de niños y niñas de sectores populares.

CEANIM es reconocido por el Ministerio de Justicia según Decreto N° 1.082 del 4 de agosto de 1981.

La acción de esta institución se desarrolla en tres áreas: servicio, investigación y difusión.

Aborda el área de servicios a través de la ejecución de diversos programas de atención integral del niño, la mujer y la familia utilizando estrategias innovadoras de trabajo que permitan acceder a aquellos sectores más vulnerables y marginados de la sociedad.

En el área de la investigación, CEANIM enfoca su quehacer hacia dos fines: el primero, dice relación con la retroalimentación institucional para el enriquecimiento de los programas de acción; y el segundo, es proporcionar insumos que permitan aportar a las políticas sociales en las áreas de educación y pobreza.

El propósito del área de difusión es dar a conocer las actividades desarrolladas por CEANIM, tanto en el área de servicios como de investigación, promoviendo actividades de enriquecimiento e intercambio, así como de participación e integración con otros organismos que trabajan en el ámbito de interés de la institución.

CEANIM cuenta con un Centro de Documentación desde 1987. En la actualidad el Centro tiene a disposición 3.500 documentos, entre los que se pueden distinguir libros, publicaciones periódicas, estadísticas, documentos de trabajo, tanto nacionales como internacionales, cubriendo temas como pobreza, mujer, trabajo femenino, embarazo adolescente, educación sexual, familia, desarrollo, psicología y derechos de niños/as, educación preescolar, resiliencia, maltrato, empowerment", entre otros.

Proyectos desarrollados en el área de servicio:

1. Centro comunitario de atención preescolar (CCAP)
2. Visitas domiciliarias a madres adolescentes, sus hijos/as y a adolescentes embarazadas.
3. Mi hogar Santa Anita
4. Club juvenil Huelquen Peñi
5. Talleres de juego
6. Casa de acogida para lactantes

**ANEXO N° 2****Listado de informes técnicos de las investigaciones realizadas****I. Evaluación de los programas de educación parvularia de mayor cobertura**

1. Evaluación del impacto de la educación parvularia sobre los niños: Informe final integrado. Julio de 1997.
2. Estudio longitudinal: Información detallada de los resultados de ambas cohortes según área evaluada, grupo muestral y variables asociadas. Julio de 1997.
3. Efectividad de distintas modalidades de educación parvularia: estudio focalizado. Noviembre de 1996.
4. Exploración de características organizacionales de las instituciones preescolares. 1995.
5. Instrumentos de evaluación de los estudios longitudinal y focalizado. 1994.

**II. Evaluación del Programa Conozca a su Hijo**

1. Evaluación del impacto del Programa Conozca a su Hijo: Informe final. Julio de 1997.

**III. Evaluación de los Proyectos de Mejoramiento de la Atención a la Infancia**

1. Informe final de la evaluación del Programa de Mejoramiento de la Atención a la Infancia (PMI). Abril de 1997.

**ANEXO N° 3****Muestras del estudio sobre modalidades de educación parvularia de mayor cobertura**

Tabla N° 1 Muestra del estudio longitudinal

Modalidad	N° niños	%

Urbano		
JUNJI:		
1° transición, jardín infantil	422	10.3
4 años, jardín familiar	288	7.0
INTEGRA:		
1° transición, centro abierto	260	6.3
2° transición, centro abierto	121	2.9
Escuelas Municipales	1.719	41.9
2° transición	814	19.8
Esc. Particulares Subvencionadas		
2° transición		
Rural		
JUNJI:		
4años, jardín familiar	289	7.0
INTEGRA:		
1° transición, centro abierto	189	4.6
<b>SUBTOTAL MODALIDADES</b>	<b>4.102</b>	<b>100.0</b>
Controles		
Urbano	973	-
Sin 1° transición		
Rural	432	-
Sin 1° transición	242	-
Sin 1° y 2° transición		
<b>SUBTOTAL CONTROLES</b>	<b>1.647</b>	<b>-</b>
<b>TOTAL</b>	<b>5.749</b>	<b>-</b>

Tabla N° 2 Muestra del estudio realizado

Modalidad educativa	N° niños
1° transición INTEGRA	120
1° transición JUNJI, jornada completa	120
1° transición JUNJI, media jornada	99
4 años, jardín familiar JUNJI	98
1° transición escuela municipal	122
2° transición escuela municipal	142
2° transición esc. municipal subvencionada	147
<b>TOTAL</b>	<b>848</b>

**ANEXO N° 4**

**Instrumentos de medición utilizados en el estudio sobre modalidades de educación parvularia de mayor cobertura**

**Cuadro N° 1 Variables e indicadores de las pruebas utilizadas en el nivel de educación parvularia**

Prueba	Variables medidas	Indicadores
Prueba de Madurez Escolar	Funciones básicas	Motricidad fina.. Coordinación visomotora. Orientación espacial. Percepción de detalle. relevantes
	Funciones cognitivas	Memoria inmediata. Comprensión verbal. Asociación. Clasificación. Ordenación.
Vocabulario (WPPSI)	Comprensión y expresión verbales con exigencias cognitivas	Palabras escuchadas que deben ser definidas verbalmente.
Comprensión de Historias	Memoria para información verbal. Comprensión de aspectos sintácticos Expresión verbal simple.	Respuestas verbales sobre relatos escuchados.
Test de Autoconcepto Académico: Adaptación para preescolares	Enfrentamiento de situaciones escolares. Compromiso escolar. Asertividad en la escuela. Relaciones con otros.	Valoración de conductas del niño hecho por la educadora.
Cuestionario de Bienestar Socioemocional	Adaptación preescolar. Asertividad. Adaptación social. Respuestas emocionales. Independencia personal.	Cuestionario respondido por el niño, apoyado en imágenes.

**Cuadro N° 2 Arcas evaluadas e indicadores de las pruebas utilizadas en 1° y 2° básico**

Prueba	Area evaluada	Indicadores
Lectoescritura 1° básico	Nivel lector	Sílabas leídas
	Comprensión lectura silenciosa	Comprensión de palabras.
	Escritura	Comprensión de frases. Palabras escritas al dictado Separación entre palabras.
Matemática 1° básico	Conocimiento de los números y cálculo en el ámbito numérico del 0 al 99	Escribir números dictados. Completar series de números Identificar mayor y menor. Ordenar números. Sumas sin reserva. Restas sin reserva. Problemas de suma y resta. Geometría.
Lectoescritura 2° básico	Nivel lector	Números de palabras leídas correctamente en un texto. Calificación de la lectura de palabras con sílabas indirectas, grupos consonánticos, letras de doble sonido, u muda, etc. Apreciación de la fluidez.
	Comprensión lectura silenciosa	Comprensión de texto
	Escritura	Escritura de frases dictadas en las que se califica palabras de una sílaba, de dos o más sílabas, uso de mayúscula, de la u muda, de la r fuerte, escritura de diptongos y grupos consonánticos, etc.

Matemática 2º básico	Conocimiento de los números y cálculo en el ámbito numérico del 100 al 999	Completar series de números. Identificar mayor y menor. Sumas con y sin reserva. Restas con y sin reserva. Problemas de suma y resta. Identificar alto, largo y ancho. Identificación de decenas. Conjuntos: pertenece, conjunto vacío, equivalente y unión.
Test de Autoconcepto Académico	Adaptación escolar	Cuestionario respondido por la profesora acerca del enfrentamiento de situaciones escolares, compromiso escolar, asertividad en la escuela y relación del niño con otros.
Escala de Autoconcepto de Piers-Harris	Autoconcepto	Cuestionario respondido por el niño acerca del concepto que tiene de sí mismo: características físicas, inteligencia, destrezas sociales, etc.

**ANEXO Nº 5**

**Ampliación de antecedentes respecto de los Programas no formales impulsados por el Ministerio de Educación**

**Programa Conozca a su hijo**

Los principios que orientan este programa educativo son:

- El reconocimiento del rol determinante que tienen los padres y las madres en el desarrollo de sus hijos e hijas, como principal fuente educativa, transmisora de valores y actitudes y de apoyo al crecimiento y al desarrollo infantil.
- La creación de un espacio de participación que privilegia la actividad del que aprende por sobre el que enseña, donde se organizan experiencias de aprendizaje en las que los participantes pueden ensayar soluciones apropiadas a sus propios intereses y necesidades.
- El reconocimiento de la madre como promotora, agente de cambio y transmisora de la

cultura local a sus hijos.

Los objetivos centrales del programa son:

- Contribuir a mejorar el desarrollo físico y psicosocial de niños y niñas menores de 6 años de sectores rurales pobres.
- Favorecer un ambiente familiar más propicio para el desarrollo infantil a través de actividades que promuevan aprendizajes significativos, criterios y pautas de conducta en los padres, madres y otros adultos de la familia, para apoyarlos en su rol de educadores de sus hijos e hijas.

Para focalizar el programa se utilizan tres criterios básicos:

- Comunidades y/o localidades pobres con altos índices de ruralidad y alta dispersión geográfica, donde el sustento de los grupos familiares provenga de actividades silvoagropecuarias, mineras, pesqueras o artesanales.
- Localidades de alta dispersión de la población donde no existan programas de educación parvularia y con escasas posibilidades de creación en el corto plazo.
- Localidades con altos índices de vulnerabilidad infantil. Los potenciales beneficiarios se definen según datos CASEN y los planes regionales para la infancia.

El programa está compuesto de seis unidades, que se desarrollan con los grupos de madres a lo largo de dos años aproximadamente. Cada unidad está centrada en un tema que se relaciona con la educación y desarrollo de los niños menores de seis años y con el bienestar del grupo familiar y de la comunidad. Las unidades son las siguientes:

- "Felipe y Carola crecen y se desarrollan"
- "Felipe y Carola crecen sanos"
- "Felipe y Carola aprenden jugando"
- "Felipe y Carola se alimentan"
- "Felipe y Carola protegen su salud"
- "La familia de Felipe y Carola".

De esta forma, en las unidades se hace referencia a los temas de desarrollo infantil, higiene, juego infantil, alimentación, salud y familia.

El programa se aplica a través de la estructura técnico-administrativa del Ministerio de Educación. Es decir, las supervisoras provinciales de educación parvularia de todas las regiones del país, son las personas responsables de focalizar el programa en las localidades rurales, de capacitar a las madres-monitoras, de realizar la asesoría técnica y seguimiento de los grupos de madres. Los coordinadores regionales de educación parvularia realizan el seguimiento a nivel de la región y apoyan técnicamente la aplicación del programa.

Las monitoras, agentes educativos no formales, son mujeres líderes en sus comunidades, reciben capacitación para desarrollar el programa y aplicar lo aprendido con las madres de su comunidad. Transfieren las actividades educativas en los grupos, en reuniones de

aproximadamente 2 o 3 horas, una vez por semana. Por su labor, la monitora recibe un estímulo en dinero. La monitora es elegida de entre el grupo de madres que participa en el programa.

El programa funciona principalmente en las escuelas básicas rurales que cuentan con salas disponibles una tarde por semana. También funciona en locales de la comunidad de fácil acceso para las madres, como postas rurales, centros de madres, sedes comunitarias, entre otros sitios.

Desde su aplicación en 1993 a la fecha (1997) el programa ha atendido a 11.953 niños, cubriendo el 100% de las regiones del país.

### **Programa de Mejoramiento a la Infancia**

En los Talleres de Integración Local a Nivel Nacional (TILNA) se conciertan profesionales y técnicos vinculados a la educación parvularia de una determinada comuna o localidad, junto a madres, padres, jóvenes, monitores, dirigentes vecinales y sociales que trabajan en favor de los niños en cada localidad. En estos talleres, las personas participantes desarrollaron un programa de reflexión-acción acerca de las condiciones de vida en que se desarrollan los niños, identificando las fortalezas y potencialidades locales.

El programa de perfeccionamiento propone un cambio de enfoque frente a la tendencia de los programas masivos y universales, a la homogeneización sociocultural que no reconoce la diversidad. Así, se afirma que toda comunidad posee fortalezas que pueden contribuir a su propio desarrollo. Los grupos TILNA, como colectivos de reflexión y acción, se propusieron descubrir dichas fortalezas, potenciarlas, ampliarlas y canalizarlas para estructurar experiencias que tengan como eje la vivencia de lo positivo, evitando una mirada centrada sobre lo carencial y problemático.

A la vez, con la participación activa de la comunidad en la generación de instancias que respondan a las necesidades por ella misma declaradas, se busca terminar con el modelo benefactor/beneficiario, y las actitudes correspondientes de pasividad y dependencia por parte de la población. Este énfasis impacta en los estados de ánimo colectivos que configuran el marco de referencia desde el que la comunidad se autopercebe y valora.

Por otra parte, se le asigna a lo cotidiano un valor educativo; se asume que la vida cotidiana es la fuente desde la cual se aprende, consciente o inconscientemente, una serie de modos de ser y de estilos de relación, como también es el ámbito en el que se expresan las formas individuales de ver el mundo. De esta manera, los TILNA se orientan a descubrir el modo en que lo cotidiano logra por sí mismo constituir una instancia educativa y cómo, desde el enriquecimiento del mismo, se puede desarrollar un proyecto de educación no convencional de atención a la infancia socialmente vulnerable.

En el marco del TILNA, durante los años 1993 y 1994 se conformaron 114 talleres locales en las 13 regiones del país, involucrando a 47 provincias y 183 comunas. Los grupos quedaron constituidos en promedio por 25 personas cada uno, habiendo entre ellos profesionales ligados a la educación, agentes comunitarios y miembros de la comunidad interesados en el trabajo en favor de la infancia.

Los principios que orientan este programa educativo son:

- La creación de un espacio de intercambio y construcción colectiva de conocimiento, entre las personas que trabajan directamente con la infancia, sean éstas profesionales, técnicos o monitores capacitados para esta tarea, así como otras personas de la comunidad con el fin de ejercer la democracia para favorecer el bien común.
- La incorporación activa y participativa del padre y de la madre, la familia y los miembros de la comunidad, necesaria para desarrollar desde la base acciones en pro de la infancia.
- La participación activa del educando en su propio proceso educativo que se construye a base de su experiencia, conocimientos, habilidades y valores cotidianos.
- La flexibilidad curricular en la aplicación de contenidos, metodologías, materiales y espacios donde se desarrollan las actividades con los adultos y los niños, fundamental para que se produzcan aprendizajes duraderos.

Los objetivos centrales del programa son:

- Ampliar la cobertura de la educación, con calidad, para niños y niñas menores de 6 años, preferentemente sin atención de educación parvularia, de sectores pobres.
- Mejorar la calidad de la atención, a través de una estrategia de capacitación permanente sobre el trabajo con niños y comunitario.
- Desarrollar una acción educativa innovadora, que constituya un programa no formal de educación y de captación de niños y niñas que no asisten a otros programas, aumentando, de esta forma, las acciones de atención a la infancia.
- Contribuir en la disminución del riesgo social de los escolares asistentes, al considerarlos como efectivos mediadores de aprendizaje de los niños y niñas menores que ellos.

La focalización de los **PMI**:

Se concreta al trabajar sobre la base de diagnósticos locales participativos, de la priorización de comunas y localidades del país de mayor vulnerabilidad y pobreza y, preferentemente, donde los niños y niñas menores de seis años se encuentran sin atención educativa.

El programa se lleva a cabo a través de la coordinación de acciones entre el Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS), encargado de transferir y velar por la adecuada administración de los fondos de cada proyecto y capacitar a los grupos en el manejo de los recursos financieros, y el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), quienes en conjunto con el Ministerio de Educación son los responsables de la capacitación y seguimiento al 100% de los proyectos.

Como una forma de avanzar en la descentralización y, por ende, en la potenciación de la región como agente multiplicador de las políticas públicas desde el año 1996 se instalaron equipos técnicos regionales de capacitación (ETR) cuyo objetivo principal es transferir las capacitaciones, realizar jornadas regionales y apoyar el seguimiento.

Por las características mencionadas anteriormente, este es un programa que tiene múltiples actores con diversos roles que a continuación se exponen:

- *Coordinador(a):*

Cada proyecto es dirigido por una persona que, en la mayoría de los PMI, es una educadora de párvulos. Esta profesional debe organizar, en conjunto con el grupo, las actividades que se realizarán con los niños y capacitar a los participantes.

Este profesional es remunerado por el Ministerio de Educación para realizar las funciones estipuladas en el programa. En algunos proyectos este financiamiento es entregado por la municipalidad.

- *Ejecutor(a) Beneficiario(a):*

Tiene la responsabilidad de administrar los fondos que se asignan al proyecto, lo que significa velar por el cumplimiento de la ejecución presupuestaria de acuerdo a lo planificado. Se inscribe en el registro público del FOSIS para el ejercicio de sus funciones. Esta persona es elegida y legitimizada por el grupo que realiza el proyecto.

- *Agente Clave:*

Es una persona de la comunidad que tiene sensibilidad e interés por colaborar en actividades dirigidas a niños y niñas de su comunidad. Su labor consiste en realizar actividades directas con niños que participan en el proyecto.

- *Agentes educativos:*

Son profesionales y no profesionales que habitan y/o trabajan en la comunidad, y participan voluntariamente en los PMI. Las principales funciones son apoyar técnicamente el trabajo educativo que se realiza con los niños y niñas y con las familias; detectar y convocar a miembros de la comunidad interesados en trabajar en pro de la infancia, y articular la participación de los agentes claves en el proyecto.

Tanto el ejecutor beneficiario, el agente educativo y agente clave, son personas que participan en el proyecto y que no reciben remuneración por sus actividades.

Los proyectos se someten a una evaluación técnica para seleccionar los que mejor cumplen con los estándares de calidad buscados. El propósito es atender preferentemente a niños menores de 6 años que no tienen acceso a programas formales de educación parvularia, priorizando las comunas o localidades de mayor vulnerabilidad y pobreza.

Anualmente se realiza una nueva convocatoria para presentar PMI, siempre sujeta a los mismos procedimientos. Esto a posibilitado que entre 1995 y 1996 se hayan desarrollado 180 proyectos a lo largo del país, los que son financiados por el Estado y ejecutados por los agentes capacitados y la comunidad local. Dichos proyectos han beneficiado a un total de 17.000 niños menores de 6 años aproximadamente, y han contado con la participación de más de 12.000 adultos, de los cuales poco más de la mitad son agentes educativos profesionales o técnicos, mientras que el resto son agentes educativos comunitarios.

En algunos casos los proyectos se han orientado a dar cobertura a aquellos niños sin

acceso a la educación parvularia, tal como era el propósito inicial del programa; en otros casos, en cambio, se produjo una diversificación del diseño en la acción, atendiendo a las necesidades reales de la comunidad. Surgieron así proyectos que enfatizan la complementariedad educativa, atendiendo a párvulos que asisten a algún programa y a grupos de niños mayores, pero en espacios alternativos que la comunidad aporta. Todos los proyectos, sin embargo, comparten el objetivo de rescatar la diversidad cultural y mejorar las condiciones de vida de los niños, contribuyendo a su vez a la prevención del riesgo social.

## <NOTAS

- [1](#) MIDEPLAN, 1991 y 1997: "Situación de la Educación en Chile; Resultados de la Encuesta CASEN"; ver también "Balance de seis años de las políticas sociales: 1990-1996".
- [2](#) Para mayor información sobre el Programa Conozca a su hijo, ver Anexo N° 5.
- [3](#) Para mayor información sobre el Programa de Mejoramiento a la Infancia, ver Anexo N°5
- [4](#) Ver Términos de Referencia, "Evaluación del impacto de la educación parvularia en los niños", MINEDUC, 1993, y "Evaluación del impacto de la educación parvularia sobre los niños: Informe final *integrado*". MINEDUC-CEDEP, Julio de 1997.
- [5](#) Términos de Referencia, "Evaluación del impacto del Programa Conozca a su Hijo sobre los niños y sus familias". MINEDUC, 1994, y "Evaluación del impacto del Programa Conozca a su Hijo: Informe final". MINEDUC-CEDEP, julio de 1997.
- [6](#) Rodríguez, S., Arancibia, y V. Undurraga, C. (1976). "Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor" (EEDP). Santiago, Editorial Grandoc.
- [7](#) Haeussler, I.M. y Marchant, T. (1988). "Test de Desarrollo Psicomotor: 2-5 años". Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- [8](#) Ver "Términos de Referencia para la evaluación de la línea de trabajo de los Programas de Mejoramiento a la Infancia (PMI)", MINEDUC, octubre de 1996, y el Informe Final de Evaluación: Programa de Mejoramiento a la infancia (PMI)". MINEDUC-CEANIM, abril 1997.
- [9](#) Los resultados de la evaluación nutricional no se reportarán en detalle, por estimarse que no corresponden al foco básicamente educacional de este trabajo. En todo caso, como dato significativo, puede afirmarse que, si hay un problema nutricional actualmente de importancia entre la población menor de 6 años estudiada. no es la desnutrición en ninguna de sus formas, sino, por el contrario, la aparición de tasas de sobrepeso y obesidad superiores a lo normal.
- [10](#) Como referencia, considérese que dichos porcentajes deberían ser inferiores al 2091, si los puntajes en esta población se distribuyeran de acuerdo a la curva normal.
- [11](#) Se entiende por tasa de normalización el porcentaje de niños cuyo puntaje progresa desde categorías de déficit a la categoría normal o superior.
- [12](#) Esta interpretación podría explicar el hecho de que dos de las modalidades evaluadas,

aunque comparten en general las tendencias descritas, no logran un impacto estadísticamente significativo en el desarrollo de los niños: casualmente, en esas dos modalidades, los niños evaluados tenían puntajes cognitivos iniciales más altos, y había menor proporción de casos en riesgo o retraso, situación en la que, como se ha dicho, nuestra educación parvularia parece ser menos efectiva.

**13** Para ratificar lo dicho, considérense, por ejemplo, los resultados obtenidos al comparar niños asistentes a Primero de Transición en distintos programas de sectores urbanos, vs. los de un grupo control equivalente: el puntaje cognitivo de los primeros oscila entre 3,7 y 4,1, según la modalidad, mientras que los controles obtienen 3,7 puntos. En el caso de modalidades rurales y su respectivo control, dichos valores oscilan entre 3,4 y 3,7 para los sistemas, vs. 3,3 para los controles.

**14** Este análisis se realizará sólo en referencia al desarrollo cognitivo. En lo que respecta a la adaptación socioemocional, como se ha dicho, los resultados muestran que la gran mayoría de los niños normaliza su puntaje después de un año de incorporado al sistema educativo (en el Nivel de Educación Parvularia o Básica), por lo cual este análisis no tiene mucha relevancia. En efecto, menos del 9% de los niños con déficit inicial lo mantienen a lo largo del estudio, a la vez que menos de un 4% de los inicialmente normales caen en categorías deficitarias en las evaluaciones siguientes.

**15** Considerando como rendimiento "aceptable" un porcentaje de logro en lectoescritura y matemáticas superior al 50% de los objetivos esperados para el curso.

**16** Se trata de establecimientos en los que, según el Índice de Vulnerabilidad de JUNAEB, más del 35% de los alumnos está en condición de vulnerabilidad socioeducativa.

**17** En Matemáticas, lo dicho vale para Segundo Básico; en Primero Básico, el rendimiento de esas escuelas pobres es inferior al de niños del nivel socioeconómico alto, pero se acerca más a éste que al de los niños de la muestra longitudinal con la que comparten el mismo nivel socioeconómico. En términos generales, y como referencia, el promedio de logro académico obtenido en el Primero Básico por colegios de nivel socioeconómico alto fue de 74,1 %, y el de escuelas de sectores pobres con SIMCE alto, fue de 66% de logro. A la vez, la proporción de niños con rendimiento académico insuficiente en ese mismo curso, asciende a un 2,5 % y el 15%, respectivamente, ambas cifras netamente inferiores a las obtenidas en el estudio longitudinal.

**18** Se estima que el porcentaje de niños de 5 años todavía no incorporados al Segundo Nivel de Transición, ascendiente a un 18% de ese grupo etéreo aproximadamente, corresponde en su inmensa mayoría, a población rural.

**19** También se encontraron grupos del programa funcionando en localidades donde había servicios de educación parvularia disponibles, a pesar de que está diseñado precisamente para aquellos lugares donde no existen alternativas de atención.

**20** Cabe notar que los niños de "Conozca a su Hijo" fueron evaluados al comenzar el año escolar (es decir, en marzo, entrando a Primero y Segundo Básico), mientras que los grupos muestrales del otro estudio se evaluaron al finalizar el año (en diciembre, saliendo de Segundo

de Transición o Primero Básico).

**21** En el marco de estas comparaciones, se obtuvo un resultado inesperado y contraintuitivo, para el cual los autores del estudio no encuentran explicación plausible, y que por lo tanto, debería ser motivo de mayor investigación: no sólo los participantes en "Conozca a su Hijo" obtienen puntajes superiores al resto de las modalidades, sino también el grupo control de este programa supera a algunas de ellas.

**22** A modo de referencia, considérese que el costo promedio de un programa (es decir, de una monitora desarrollando el total de las unidades temáticas con su grupo de madres) es de \$2.028.719. Si a este cálculo se le restan los gastos de inversión, el costo promedio por niño por programa, se acerca a un valor de \$90.000. Para un análisis detallado de los costos de implementación del programa, véase "Evaluación del impacto del programa "Conozca a su Hijo": Informe final, págs. 73-80. Julio de 1977.

**23** A modo de ejemplo: el promedio de escolaridad de las madres de "Conozca a su Hijo" es de 7.7 y 6.7 años, respectivamente, para las participantes y de control. Similarmente, en términos de ocupación, la mayoría de los padres se concentra, en ambos estudios, en las categorías laborales inferiores: cesante, temporero, jornalero, obrero no calificado; entre las madres, cerca del 80% de las evaluadas en "Conozca a su Hijo" no trabaja remuneradamente, en contraposición al 84% de las madres rurales del estudio longitudinal.

**24** Históricamente, "Manolo y Margarita aprenden con sus padres" es un antecedente del Programa Conozca a su Hijo; sólo con el MECE se inicia su difusión y puesta en práctica masiva en los Segundos Niveles de Transición de establecimientos subvencionados (municipalizados y particulares subvencionados).

**25** La Pauta de Observación considera como "tonalidad afectiva" el ambiente o clima afectivo observado, desde el punto de vista de la emocionalidad de los niños. "Seguridad", por su parte, alude a la independencia y confianza con las cuales el niño enfrenta tanto las actividades como las relaciones con los demás. Finalmente, "receptividad" se refiere a una actitud de respuestas favorable del niño frente a propuestas e invitaciones provenientes de los adultos.

**26** Se considera "agente clave" a un miembro de la comunidad que ha desempeñado históricamente un papel definido y reconocido en relación a la infancia local. Dichos agentes son incorporados al trabajo de talleres y el PMI, asumiendo habitualmente el trabajo directo con los niños.

**27** Entre las dimensiones consideradas están, por ejemplo: claridad sobre los objetivos del PMI existencia de procedimientos de capacitación, supervisión y evaluación, percepción sobre los efectos del PMI sobre los niños, sus padres y la comunidad y sus posibilidades de continuidad, etc.

**28** Hermsilla, B. "La Educación Parvularia en el marco de la Reforma Educacional". Ministerio de Educación, 1997.



**ANTERIOR**



**HOME**



**VOLVER**

