

Serie reflexiones:
INFANCIA Y ADOLESCENCIA

C H I L E

**Estándares de desarrollo
y aprendizaje temprano**

Diciembre 2007

unicef 



Serie reflexiones
INFANCIA Y ADOLESCENCIA N°8

C H I L E

**Estándares de desarrollo
y aprendizaje temprano**

Diciembre 2007

LA EXPERIENCIA CHILENA EN LA ELABORACIÓN DE MAPAS DE PROGRESO
DEL APRENDIZAJE PARA EL NIVEL DE EDUCACIÓN PARVULARIA

Autora: Ximena Seguel Retornano
Psicóloga
Investigadora del Centro de Estudios de
Desarrollo y Estimulación Psicosocial
(CEDEP)

“Las opiniones que se presentan en este documento, así como los análisis e interpretaciones, son de responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista de UNICEF.”

INDICE

PRESENTACIÓN

I. Qué son los estándares de aprendizaje temprano y para qué sirven.....	7
II. Origen de la idea en Chile.....	10
III. El proceso de elaboración.....	13
Primeros acuerdos alcanzados	
Elaboración del primer borrador	
Consulta a especialistas	
Elaboración del segundo borrador	
Segunda consulta a especialistas	
Versión preliminar	
IV. El producto generado: versión preliminar.....	20
V. El proceso de ajuste a la edad.....	22
Opción metodológica	
Elaboración de la versión final	
VI. Posibles usos de los estándares de aprendizaje temprano.....	27
VII. Referencias.....	30
ANEXO: Profesionales participantes 2005 - 2006.....	32

PRESENTACIÓN

Hace algunos años, el área de Desarrollo Infantil Temprano de la oficina central de UNICEF inició una recopilación de indicadores internacionales que dieran cuenta del estado del desarrollo y aprendizaje de niños y niñas. Sin embargo, el principal hallazgo en ese momento fue que en la mayoría de los países estos indicadores no existían o eran muy poco confiables, dada la precariedad de los sistemas de recolección de datos y/o la diversidad de ellos dentro de cada país. Existían indicadores acerca de la sobrevivencia y estado de salud de los niños, tales como los de mortalidad materna e infantil, de inmunizaciones, de nutrición, etc., pero no indicadores que revelaran cuál es la calidad de su desarrollo después de sobrevivir.

Fue entonces que, entre 2003 y 2005, en conjunto con la Universidad de Columbia, UNICEF coordinó un movimiento mundial denominado “Going Global with Early Learning and Development Standards” (Estándares de Aprendizaje y Desarrollo Temprano a nivel Global), destinado a asesorar en la formulación de estándares de desarrollo y aprendizaje temprano a seis países: Brasil, Filipinas, Ghana, Jordania, Paraguay y Sudáfrica. En 2004 Chile tuvo la oportunidad de asistir a un taller que reunió a dichos países con las especialistas y UNICEF, y beneficiarse del conocimiento compartido por esas personas. El proceso liderado por UNICEF logró involucrar posteriormente a otros países tales como Camboya, China y Vietnam.

A partir de la revisión de la realidad de los diversos países que aceptaron este desafío, quedó en evidencia la diversidad de necesidades que cada uno tenía frente al tema, lo cual significó que cada país se fijó para este proyecto su propia meta. Para unos, diseñar estándares implicaría un primer paso en la creación de su curriculum para la educación inicial; algunos los desarrollarían para perfeccionar la labor docente, y otros, los menos, con la meta de generar un instrumento de monitoreo. Así, si bien el propósito inicial era tener mayor información del desarrollo y aprendizaje de niños y niñas, lo cual implica realizar mediciones, este objetivo se relativizó en función de las prioridades que cada país ha dado a este trabajo.

Paralelamente, en el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), durante el año 2003 se comenzó a hablar de la necesidad de tener mayor retroalimentación acerca de lo que ocurría con el aprendizaje y desarrollo de los párvulos, planteándose la posibilidad de elaborar Mapas de progreso para este nivel educacional, al igual como ya se hacía para el nivel Básico. En dicho momento, la meta era tener un instrumento de evaluación de aplicación aleatoria y muestral para conocer qué sucedía con el aprendizaje y desarrollo de los menores de 6 años, a fin de revisar las políticas públicas destinadas a este grupo etario, cada cuatro o cinco años.

Si bien la denominación utilizada por el movimiento mundial coordinado por UNICEF (estándares de desarrollo y aprendizaje) difiere de la que se ha utilizado en Chile (Mapas de Progreso del Aprendizaje¹), en la práctica se está hablando de lo mismo, es decir, de indicadores que den cuenta por etapa de lo que ocurre en la población de esa edad, para que ellos sirvan como base en la definición de lo que un país quiere para sus niños y niñas en los diversos ámbitos del desarrollo y el aprendizaje temprano.

Fue así como el MINEDUC, desde su Unidad de Evaluación y Currículum, inició el trabajo de elaboración de Mapas de progreso para la primera infancia, proceso en el cual se involucró UNICEF, dada su envergadura y trascendencia para el desarrollo y bienestar psicosocial de los niños y niñas chilenos. La colaboración se tradujo en la dedicación de una profesional de UNICEF para la elaboración de las bases de licitación de la creación de estos Mapas; el apoyo a representantes del MINEDUC para que asistieran a reuniones del movimiento mundial; la puesta a disposición de los involucrados de todos los documentos que se han generado en este tema y la coordinación de la asesoría directa de las dos expertas internacionales contratadas por UNICEF, Sharon Lynn Kagan y Pia Rebello Britto, académicas de la Universidad de Yale, para revisar los productos que fuera elaborando el equipo de Chile y recibir su retroalimentación.

Tener Mapas de Progreso del Aprendizaje para la cantidad de dominios y etapas de la primera infancia como el que hoy existe en Chile es posible gracias al esfuerzo de muchos profesionales implicados en esta tarea. Como UNICEF, queremos una vez más respaldar esta iniciativa y promover su difusión, a través de la publicación de este documento que sistematiza el trabajo realizado a lo largo de estos años y que plantea, a su vez, desafíos para seguir avanzando en esta línea.

Chile puede tener un rol significativo como líder en esta materia entre los países latinoamericanos, sin embargo, queda la tarea de seguir generando productos que, a partir de este "banco de datos" -como señalara la Dra. Kagan en una reunión en Chile-, sirvan de insumos para mejorar la calidad de los aprendizajes y estimular el desarrollo de los niños y niñas, de manera coherente y consistente entre los diferentes programas públicos y privados que los atienden. En ese sentido, es deseable que los Mapas de Progreso del Aprendizaje puedan llegar a constituirse en el principal referente no sólo para el ámbito educacional, sino para todos los demás sectores sociales que atienden a la primera infancia y sus familias.

UNICEF Chile

1 En el documento se hace uso de la denominación Mapas de habilidades en progresión, lo que se explica porque en el proceso de elaboración de este material se partió utilizando el concepto de estándares de aprendizaje, luego, por razones que se explican en el documento, se cambió a Mapas de habilidades en progresión. Finalmente, cuando el Ministerio de Educación publica el material en su página Web, utiliza la denominación Mapas de Progreso del Aprendizaje, para homologar el concepto utilizado en los niveles de educación básica y media.

I. QUÉ SON LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE TEMPRANO Y PARA QUÉ SIRVEN

Los primeros años de la vida constituyen la base formativa del ser humano. En esta etapa se verifican avances en el crecimiento físico y en el desarrollo psicológico y social, incomparables en magnitud con los de etapas posteriores de la vida².

En la actualidad, nadie pone en duda que en los seres humanos existe una capacidad innata de aprender y desarrollarse. Esta disposición biológica o natural se ve afectada por la experiencia y también modula en parte la manera como el niño o niña responde a las experiencias que vive. La dinámica interacción entre las potencialidades dadas por la constitución biológica y las experiencias provistas por el ambiente, es especialmente potente en los primeros años de vida.

Las personas que constituyen el ambiente en que un niño nace y crece son el principal cimiento para su desarrollo. Mediante sus acciones de cuidado, protección y afecto hacia el recién nacido, estas personas no sólo hacen posible la sobrevivencia del niño sino que, además, van enseñándole las claves de la cultura, dándole oportunidades de desplegar y ejercitar sus nacientes capacidades de comunicación, movimiento, emoción, razonamiento, etc., mediante la interacción social.

Existe abundante evidencia científica que indica que la calidad del medio ambiente en que se desarrollan los niños y niñas afecta fuertemente el desarrollo de sus capacidades físicas, sociales, emocionales, cognitivas y del lenguaje, más allá de lo que es atribuible a las diferencias individuales en el ritmo de desarrollo. Numerosas investigaciones en distintos países han constatado una estrecha asociación entre el nivel socioeconómico de las familias y el desarrollo psicosocial alcanzado por los niños: en condiciones de pobreza, muchos niños y niñas exhiben niveles de desarrollo insuficientes que, de persistir, les van a dificultar su aprendizaje escolar y sus posibilidades de inserción laboral en el futuro.

El derecho de todo niño a desarrollar plenamente su potencial³, y las negativas consecuencias de la inequidad social para la calidad de vida de todas las personas, son temas que han motivado a muchos países a implementar diversas políticas que favorezcan el desarrollo de todos sus niños y niñas⁴.

En el plano educativo, se han puesto en marcha programas dirigidos a los padres y madres como formadores de sus hijos, programas de atención a los niños en centros educativos, así como también una combinación de esas dos modalidades. Estos programas difieren en numerosos aspectos. Por mencionar sólo algunos, se puede distinguir según la edad de la población atendida (Ej.: lactantes versus mayores de 2 años); según la amplitud de las prestaciones (Ej.: sólo educativa o que agrega cuidados de salud, alimentación, etc.); según el tipo de institución responsable (Ej.: organismos comunitarios de alcance local, instituciones gubernamentales de alcance nacional), etc.

2 Schonkoff & Phillips, 2000

3 Convención sobre los Derechos del Niño, 1990

4 Engle et al, 2007

Si hay algo que caracteriza la atención educativa a la infancia a nivel mundial es su heterogeneidad: es implementada por muy diversos actores, que tienen distintos grados de formación para desarrollar su tarea, con diferentes niveles de respaldo institucional, bajo una variedad de currículos y de condiciones materiales. En ese contexto, y en la perspectiva de favorecer la equidad, ha surgido la iniciativa de elaborar estándares de desarrollo y aprendizaje temprano que aclaren qué se puede esperar de los procesos educativos que se realizan con la población infantil.

Se denomina estándares de aprendizaje temprano a la formulación explícita de expectativas acerca de lo que los niños deben “saber y saber hacer” como fruto de su aprendizaje y desarrollo en diversos dominios: físico motor, cognitivo, socio-emocional, del lenguaje y alfabetización y actitudes hacia el aprendizaje⁵.

Los países han utilizado distintas denominaciones para referirse al hecho de contar con señales claras de lo que se espera que las niñas y niños logren aprender en el transcurso de sus primeros años. Algunos los llaman “hitos”, otros “orientaciones”, otros “resultados deseados”, etc. Como plantea S. L. Kagan (2007)⁶, la denominación de estándar genera controversia, ya que se confunde el hecho de tener “expectativas para todos los niños” con la idea de homogeneizar a los niños y perder de vista la riqueza de la diversidad.

La investigación en educación ha puesto de manifiesto que las expectativas que tienen los docentes acerca de los que sus alumnos lograrán aprender, constituyen un elemento influyente en los resultados de aprendizaje de los niños⁷. El hecho que las expectativas estén implícitas, no impide que operen en la acción pedagógica cotidiana de miles de educadores. Formular estándares de aprendizaje temprano significa preguntarse cuáles son las expectativas que el país tiene acerca de lo que sus niños y niñas deberían lograr – en cuanto a actitudes, conocimientos y habilidades – en determinados períodos de su desarrollo, que les posibiliten igualdad de oportunidades para seguir avanzando en el proceso educativo posterior.

Enunciar dichas expectativas, discutir las y llegar a acuerdos entre los diversos responsables de la educación infantil de un país es un proceso que puede favorecer la equidad.

Evidentemente que ello impone ciertas condiciones al proceso de diseño y revisión de estándares de aprendizaje temprano. La primera es que participen en el diseño diversos actores con conocimientos y experiencia en desarrollo y aprendizaje infantil. La segunda, es que los aportes sean efectivamente incorporados en sucesivas versiones del material producido, de tal modo que se puedan ir perfeccionando los planteamientos iniciales.

También es necesario resguardar ciertas características del contenido del material. Un elemento fundamental es que se sostenga en una visión comprehensiva del desarrollo infantil, considerando los diversos dominios en que se manifiesta el ser humano: su dimensión afectiva, cognoscitiva, social - valórica y su corporalidad, independientemente de las denominaciones que se usen y de las distinciones que se quiera hacer en cada una de esas dimensiones. Otro elemento importante es que las expectativas

5 Kagan & Britto, 2005

6 Presentación efectuada en Chile, 2007

7 Arancibia y cols., 2007

que se formulen se basen en evidencia teórica y empírica acerca de los aprendizajes posibles de lograr en los diferentes momentos del desarrollo de los primeros años de vida. Al respecto, las especialistas en este tema insisten en la importancia que tiene no sólo diseñar adecuadamente los estándares, sino también realizar procesos de validación de la edad en que se espera que las expectativas sean logradas en el país.

Estándares contruidos con las características antes señaladas pueden representar un gran aporte para la vida de los niños y las niñas. En términos generales, “tener expectativas claras, basadas en evidencia, acerca de los resultados esperados de la educación infantil puede contribuir a incrementar la intencionalidad de la enseñanza, ayudando a los educadores y a las familias a proveer oportunidades apropiadas para todos los niños.”⁸

Por su parte, Kagan y Britto (2005), plantean que se puede considerar a los estándares de aprendizaje temprano como una “materia prima” que puede ser utilizada para diversos propósitos:

- Mejorar la enseñanza: los estándares pueden servir de base para revisar los programas educativos existentes de acuerdo a las necesidades de los niños.
- Mejorar las habilidades y conductas parentales: los estándares pueden servir para diseñar materiales que ayuden a los padres a ver lo que es realista esperar de sus niños y cómo enseñarles en la casa.
- Elaborar pruebas de tamizaje: los estándares pueden proveer los contenidos a incluir en pruebas de tamizaje que evalúen el nivel global de desarrollo infantil.
- Mejorar la formación de los educadores. Los estándares pueden guiar el diseño de los programas de formación de educadores, proveyendo información acerca de lo que los maestros deberían saber y ser capaces de hacer en su rol docente.
- Evaluar la efectividad de programas: pueden servir de base para seleccionar o elaborar instrumentos de evaluación del desarrollo de los niños, como parte de una evaluación comprehensiva de la efectividad de los programas dirigidos a la infancia.
- Monitorear el progreso de los niños y familias a nivel nacional: los estándares pueden ser usados para recoger datos sobre los logros en el aprendizaje infantil que informen los avances a nivel país, a través de evaluaciones muestrales.
- Mejorar el conocimiento público sobre desarrollo infantil: los estándares pueden ser utilizados para diseñar materiales de difusión destinados al público en general, o a los nuevos padres y madres.

Naturalmente que el hecho de disponer de estándares de aprendizaje temprano bien contruidos y validados no es suficiente para esperar que impacten positivamente a los niños y niñas. Los estándares deben ser parte de un sistema que provea los apoyos necesarios – humanos, materiales y financieros – a los programas de educación infantil y a las familias⁹.

8 NAEYC/NAECS, 2002

9 NAEYC/NAECS, 2002

II. ORIGEN DE LA IDEA EN CHILE

En el contexto de la Reforma Educacional impulsada por el Gobierno chileno, el año 2002 estaba en pleno proceso de implementación un nuevo marco curricular elaborado para la educación de los menores de seis años. Dicho marco, denominado Bases Curriculares para la Educación Parvularia, había sido creado por un equipo de profesionales especialistas en ese nivel educativo, pertenecientes a las instituciones que entregan educación gratuita a los menores de seis años del país, liderado por el Ministerio de Educación, y con un amplio proceso de consulta a los futuros usuarios del documento.

A partir de la publicación de las Bases Curriculares para la Educación Parvularia, se desarrollaron diversas estrategias de capacitación para transmitir los sentidos de este nuevo marco curricular. En medio de ese proceso, se comenzó a abordar el tema de la evaluación de los aprendizajes de los párvulos.

La reflexión realizada por los equipos técnicos de las tres instituciones responsables de la educación parvularia pública culminó, a fines de 2002, en la propuesta de instalar un Sistema de Evaluación de la Educación Parvularia (SEEP)¹⁰.

Respondiendo a esta inquietud, se formó una comisión interinstitucional con la tarea de determinar los componentes y características que debía tener el SEEP. Esta comisión estableció que:

“El objetivo de dicho sistema es recoger información significativa acerca del estado de los aprendizajes de niños y niñas que participan del nivel de Educación Parvularia chileno, permitiendo tanto el apoyo para el trabajo docente en aula, como el monitoreo y la retroalimentación de las políticas públicas. (...) Este sistema de evaluación se desarrollará a partir de la elaboración de estándares de aprendizaje, específicamente de estándares de desempeño, es decir, de aquellos **logros de aprendizaje** considerados adecuados para una edad o rango de edad determinado. Como producto del proceso se obtendrá un instrumento de carácter cuantitativo, estandarizado, confiable y válido, que se base en los estándares definidos, y que será aplicado cada tres años a nivel nacional, en modalidad muestral”.¹¹

Dados esos lineamientos, el Ministerio de Educación se planteó los siguientes objetivos, esperando cumplirlos en un plazo de tres años:

“Objetivo General: Desarrollar estándares de aprendizaje para la Educación Parvularia mediante un enfoque teórico-metodológico que permita una descripción y comprensión del desarrollo de las habilidades de los niños, sobre la base de un Modelo de Habilidades en Progresión¹², y que constituya un marco para el desarrollo de una prueba nacional de evaluación alineada con las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP).

10 MINEDUC/OEI, 2003

11 MINEDUC, 2004. Las palabras en negrita son del documento original, pág. 1

12 Este modelo plantea que los estándares han de definirse y desarrollarse en términos de habilidades clave por tramos de edad (más que en función de conocimientos), asegurando que dichas habilidades se planteen en coherencia con el desarrollo evolutivo del niño y sus capacidades.

Objetivos Específicos:

- a) Desarrollar estándares de aprendizaje sobre la base de un Modelo de habilidades en progresión para cada uno de los dominios definidos.
- b) Diseñar un sistema de evaluación de los aprendizajes de los párvulos, desarrollando un instrumento sobre la base de los estándares definidos, de tipo cuantitativo, aplicable a una muestra nacional representativa de niños y niñas de Educación Parvularia, al finalizar el Primer Nivel de Transición (Pre-Kinder).
- c) Validar el instrumento elaborado, en base a los antecedentes de una aplicación piloto experimental, y diseñar la implementación del sistema de evaluación, considerando las condiciones y estrategias necesarias para su institucionalización en el nivel¹³.

En consonancia con esos objetivos, a fines del año 2004 el Ministerio convocó a universidades y centros de investigación a un concurso de proyectos para ejecutar la primera de tres fases planeadas, es decir, diseñar los estándares de aprendizaje. El Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP) fue el seleccionado para ejecutar el trabajo.

DESCRIPCIÓN DE CEDEP

El Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (Cedep) fue creado en 1977 con el propósito de estudiar el desarrollo psicosocial de los niños y niñas que crecen en sectores pobres, las variables ambientales que influyen en el desarrollo y las formas de favorecerlo, en la perspectiva de aportar al diseño de políticas públicas.

A lo largo de estos 30 años, ha elaborado instrumentos de evaluación de los niños y niñas, sus familias y sus ambientes de aprendizaje, adecuados a la realidad chilena; ha realizado estudios sobre problemas de relevancia para el desarrollo y la educación infantil; ha diseñado e implementado estrategias educativas para favorecer el desarrollo de los niños y las niñas de sectores desventajados, que sean replicables por las instituciones públicas de amplia cobertura y ha realizado evaluaciones de programas de educación preescolar de instituciones públicas y privadas.

Cedep está constituido por un equipo central pequeño y estable de psicólogas, que se complementa con profesionales de diversas especialidades, según los requerimientos de los diversos estudios: metodólogos, educadores, asistentes sociales, nutricionistas, entre otros.

13 MINEDUC, 2004, pág. 2

EL CONTEXTO EDUCATIVO CHILENO

Chile tiene una larga trayectoria en la educación de las niñas y niños menores de seis años. Entre las principales características de este nivel educativo se deben mencionar las siguientes:

- La educación parvularia está reconocida constitucionalmente como el primer nivel del sistema educacional y no es de carácter obligatorio.
- Los educadores de párvulos tienen formación terciaria, de 4 o 5 años de duración, a partir de la creación de la primera Escuela de Educación Parvularia en 1945.
- También existen técnicos en educación de párvulos cuya formación es de dos años adicionales a la enseñanza secundaria.
- La mayor parte de la oferta educacional consiste en centros o salas especialmente destinados a prestar atención directa a los niños y niñas, organizados en grupos (cursos) por edad, y que atienden durante al menos 9 meses del año, durante 5 días a la semana, en jornadas de 4 u 8 horas diarias.
- Existen también otras modalidades de educación gratuita; por ejemplo, la atención grupal de párvulos heterogéneos en edad; la educación de grupos de madres de preescolares de zonas aisladas geográficamente; la educación a distancia, mediante el uso de radioemisoras, entre otras estrategias.
- La oferta pública, gratuita, está a cargo de tres instituciones de alcance nacional: la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), creada en 1970, la Fundación Integra (creada en 1990) y el Ministerio de Educación, que supervisa la labor de las escuelas básicas municipales o particulares subvencionadas.
- Las tres instituciones mencionadas tienen equipos técnicos en el nivel central y en cada una de las regiones del país.
- JUNJI se financia exclusivamente con fondos públicos, determinados anualmente en la Ley de Presupuesto; Fundación Integra se financia principalmente con fondos públicos y puede, además, recibir donaciones privadas. Las escuelas municipales o particulares se financian mediante una subvención pública por alumno atendido.
- Cada institución tiene sus propios sistemas de supervisión y evaluación del trabajo que realiza. No existe un sistema global que monitoree la calidad de la atención educativa que se entrega a los párvulos y sus familias.

Chile cuenta, además, con una vasta red de servicios de salud destinados a la atención primaria. En lo referido a la infancia, estos centros se encargan de realizar el control mensual de las embarazadas, efectuar el control periódico de salud de los niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años, proveer las vacunas, entregar leche y otros alimentos, todo esto en forma gratuita para la población inscrita. Otra de las tareas que estos centros tiene asignada es el monitoreo del desarrollo psicomotor de los niños hasta los cuatro años de edad y el consiguiente apoyo a quienes sean identificados con algún riesgo de retraso en su desarrollo.

El actual gobierno ha colocado a la infancia como una de sus prioridades, inspirado por la idea de promover la equidad desde la cuna. Este propósito se ha concretado en un sistema de protección integral a la primera infancia denominado "Chile Crece Contigo", que se está comenzando a implementar en alrededor del 50% de las comunas del país en 2007. Dicho programa acompañará a los niños, niñas y sus familias, desde la gestación y hasta su ingreso al sistema escolar (prekinder). Proveerá prestaciones de carácter universal, para toda la población infantil, y otras adicionales para los que pertenezcan a hogares del 40% de menores ingresos del país.

III. EL PROCESO DE ELABORACIÓN

Dado que los estándares de desarrollo y aprendizaje temprano han de ser un reflejo de lo que la sociedad valora que sus niños aprendan, era particularmente importante generar un proceso de diseño participativo. Esta era una de las condiciones relevantes planteadas en la convocatoria ministerial y destacada también en la literatura especializada.

Con esa perspectiva, el trabajo se inició buscando llegar a acuerdos básicos sobre las características que tendrían tanto el proceso de elaboración de los estándares como también el producto mismo. Para ello, se invitó a representantes de diversas instituciones vinculadas a la prestación de servicios de educación y salud para los párvulos, a constituir una Comisión Técnica Interinstitucional¹⁴ que asesorara el desarrollo del trabajo durante los 8 meses en que este debería completarse.

Dicha Comisión operó entregando comentarios a los diversos documentos que se elaboraron; mediante reuniones de trabajo y/o la entrega de observaciones por escrito, los aportes hechos por la Comisión posibilitaron introducir correcciones a los documentos que se le presentaron.

Primeros acuerdos alcanzados

El trabajo colaborativo llevado a cabo en los tres primeros meses del proyecto culminó en un primer producto, denominado “Marco conceptual y metodológico”, en el que se presentaron los fundamentos de la elaboración de estándares de aprendizaje para la infancia temprana, una sistematización de estándares diseñados en países extranjeros y los acuerdos alcanzados respecto del proceso y del producto esperados para Chile.

En primer lugar, se reconoció a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia como el referente conceptual del trabajo por hacer. Esto, atendiendo a sus variadas fortalezas, entre las que se pueden destacar: que reflejan una visión comprensiva del desarrollo infantil; que formulan principios pedagógicos claves para una educación respetuosa y potenciadora de los párvulos; que integran las tradiciones pedagógicas de ese nivel educativo con los conocimientos contemporáneos sobre el aprendizaje infantil; que constituyen un marco nacional consensuado que orienta la provisión de oportunidades de aprendizaje para niños y niñas menores de seis años. Los estándares complementarían este marco curricular, especificando cuándo deberían estar logrados algunos de los aprendizajes centrales presentados en las BCEP.

Con respecto del proceso de elaboración de los estándares, se concordó en su carácter participativo, “inclusivo de diferentes visiones y especialidades, de manera de contribuir a formar una imagen suficientemente consensuada sobre cuál es el tipo de persona que aspira formar el Chile de hoy, país que participa cada vez más activamente en un mundo globalizado.”¹⁵ También se acordó recurrir a un proceso iterativo, en que cada versión del trabajo fuera revisada, y reelaborada sobre la base

14 La Comisión Técnica Interinstitucional, coordinada por la Unidad de Curriculum del Ministerio de Educación, se constituyó con representantes de las siguientes instituciones: Unidad de Educación Parvularia del MINEDUC; Junta Nacional de Jardines Infantiles; Fundación Integra; Programa del Niño del Ministerio de Salud; Colegio de Educadoras de Párvulos; Asociación de jardines infantiles particulares; Organización Mundial de Educación Parvularia; Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas; UNICEF.

15 Cedej, 2005-a, pág. 14

de las observaciones y sugerencias recibidas. Para la elaboración se consultaría literatura actualizada sobre desarrollo y aprendizaje infantil y se incorporaría evidencia empírica que estuviera disponible sobre logros de niños y niñas chilenos, de manera de sustentar el nivel de exigencia. Se aprovecharía la experiencia de otros países que habían elaborado estándares de aprendizaje temprano o estaban en vías de hacerlo.

En relación al producto esperado, se acordó elaborar estándares de desarrollo y aprendizaje temprano bajo el supuesto que “todos los niños y niñas de nuestro país son capaces de aprender y desarrollarse si quienes les rodean los protegen y los hacen sentir seguros, les permiten construir y mantener relaciones interpersonales positivas y se les brindan oportunidades de aprendizaje de buena calidad, flexibles, respetando la cultura local, pero no por ello exigiendo menos”¹⁶.

Entre las características que deberían cumplir los estándares de desarrollo/aprendizaje, se acordaron las siguientes:

- Cubrir **todo el rango etario** entre el nacimiento y los 6 años de vida, es decir previo al ingreso a la educación básica, obligatoria, que en Chile está fijado en los 6 años cumplidos.
- Establecer **tramos de edad**. Para visualizar la progresión de las habilidades que tienen lugar en los primeros 6 años de vida, es necesario generar estándares para varios momentos de ese continuum.
- Cubrir **todos los dominios en forma equilibrada**, de manera de dar cuenta del desarrollo integral de los párvulos, considerando sus capacidades físicas, sociales, emocionales y cognitivas.
- Definir estándares **fundamentales**, referidos a lo esencial del dominio en cuestión, que sean significativos para el desarrollo y aprendizaje de los niños. Preguntarse qué señal se da al tener (o no tener) estándares referidos a ese aspecto.
- Diseñar estándares **desafiantes y que sean alcanzables** mediante procesos educativos de buena calidad, cautelando que no representen sobre exigencias que puedan traer consecuencias negativas para los niños y niñas al mediano o largo plazo.
- Diseñar estándares que den cuenta de las habilidades esperadas **al finalizar cada tramo etario** que se determine, teniendo en cuenta que las habilidades se van adquiriendo en el transcurso del tramo y que no todos los párvulos logran la expectativa a la misma edad.
- Diseñar estándares **articulados con enseñanza básica**. El nivel de dificultad de los estándares terminales del nivel parvulario (final de kinder) debe ser menor al planteado para el primer nivel de educación básica.
- En **lo formal**, contendrán una descripción de las expectativas de logro para cada tramo de edad en cada dominio, e indicadores que describan los comportamientos en donde se observan.

16 Cedej, 2005-a, pág. 13

La Comisión Técnica Interinstitucional aprobó los dominios y los tramos de edad para los que se elaborarían los estándares de desarrollo/aprendizaje temprano¹⁷.

Los acuerdos alcanzados permitieron iniciar la tarea de diseñar los estándares propiamente tales, proceso que se describe a continuación.

Elaboración del primer borrador

El equipo profesional destinó dos meses a elaborar una primera versión de los estándares para los cinco tramos de edad y los veinte sub-dominios que habían sido acordados. Para ello, recurrió a su propia experticia en desarrollo infantil, al análisis de literatura actualizada, a documentos de estándares de aprendizaje temprano producidos en países desarrollados (Estados Unidos e Inglaterra), así como a los borradores de estándares que estaban elaborando los cinco países comprometidos a esa fecha en el proyecto "Going Global" de UNICEF.

Esquemáticamente, el documento se presentaba de la siguiente manera:

Sub-dominio:.....				
Tramos de edad				
1	2	3	4	5
Expectativa de logro				
<ul style="list-style-type: none"> • Indicador 1 • Indicador 2 • Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indicador 1 • Indicador 2 • Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indicador 1 • Indicador 2 • Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indicador 1 • Indicador 2 • Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indicador 1 • Indicador 2 • Etc.

Consulta a especialistas

El Ministerio de Educación convocó a una reunión a más de 30 especialistas en educación y desarrollo infantil, con el fin de difundir la iniciativa gubernamental de diseñar estándares para la infancia e invitarlos a aportar sus comentarios, críticas y sugerencias al primer borrador. Para ello, se les hizo entrega en esa oportunidad del documento borrador, junto con unas pautas en las que podían vaciar sus observaciones, en un plazo de 15 días.

Dieciséis profesionales especializados en educación y en desarrollo infantil hicieron llegar aportes, comentarios o críticas al primer borrador¹⁸.

Estos especialistas prácticamente no expresaron observaciones a las expectativas presentadas para los diferentes sub-dominios en cada edad. Sus comentarios se concentraron en los indicadores propuestos, que pretendían ejemplificar las expectativas.

¹⁷ Estos se presentan en detalle en el punto "El producto generado: versión preliminar".

¹⁸ En Anexo se presenta la lista de los participantes.

Por ejemplo, hubo pronunciamientos respecto de su nivel de dificultad (muy simples o muy exigentes para la edad); otros acerca del carácter y relevancia de algunos indicadores (de desarrollo versus de aprendizaje).

La misma tarea les fue solicitada a los miembros de la Comisión Técnica Interinstitucional. Profesionales de los equipos técnicos centrales de Fundación Integra, de la Junta Nacional de Jardines Infantiles y de la Unidad de Educación Parvularia del Ministerio de Educación, así como la representante de la Organización Mundial de Educación Parvularia (OMEP) y UNICEF, hicieron llegar sus comentarios por escrito.

Además, profesionales de la Unidad de Curriculum del Ministerio de Educación revisaron y comentaron en detalle todos los sub-dominios, otorgando especial atención al nivel de especificidad que las expectativas planteadas tenían en relación a la edad (“levelness”) y a la coherencia que debería haber entre las expectativas y los indicadores respectivos.

En este período, las autoridades de la Unidad de Curriculum del Ministerio modificaron sus planteamientos en torno al uso que se haría del documento que se estaba elaborando. Abandonaron la idea de que sirviera como plataforma para generar un instrumento de evaluación basado en estándares de aprendizaje para los párvulos – que habían propuesto como segunda fase del proceso – planteando que el documento podría más bien constituir un material de apoyo a la planificación de las actividades pedagógicas en las aulas. Este giro, que se reflejó en la denominación del material como “Mapas de habilidades en progresión para niños y niñas menores de seis años”, impuso énfasis diferentes al producto que se estaba elaborando, como se verá más adelante.

Elaboración del segundo borrador

Los dos meses siguientes se destinaron a analizar las observaciones recogidas en la consulta a los diferentes especialistas y a incorporar todas aquellas que resultaban congruentes con los lineamientos que habían sido decididos con la Comisión Técnica Interinstitucional¹⁹.

Junto con lo anterior, el equipo ejecutor consideró la evidencia empírica nacional recogida y sistematizada en el proyecto²⁰, de manera de ajustar el nivel de exigencia a la realidad de nuestro país.

¹⁹ Por ejemplo, no se aceptó la sugerencia de desagregar algunos tramos de edad.

²⁰ Cedep, 2005-b

EVIDENCIA EMPÍRICA

Durante el proceso de elaboración de las expectativas de aprendizaje temprano se recopiló abundante información acerca del porcentaje de niños de determinadas edades que aprobaba diversos ítemes de pruebas chilenas de desarrollo o aprendizaje. Esas pruebas habían sido aplicadas en jardines infantiles de Integra o de JUNJI, como parte de las políticas institucionales de evaluación de los efectos de sus programas educativos, a fines del año 2004.

También se dispuso de resultados de evaluaciones practicadas por Cedepe en diferentes muestras de preescolares de familias que viven en condiciones de pobreza, rurales y urbanas.

La información aportada por JUNJI e Integra, así como la recogida directamente por CEDEP, corresponde a pruebas de distinto carácter (algunas estandarizadas en Chile) y administradas en diferentes condiciones (por ejemplo, por la propia educadora del párvulo o por evaluadores externos). Fue procesada calculando la proporción de casos que lograba cada ítem de las diversas pruebas, en determinados rangos de edad. En todos los casos, eran párvulos que asistían a centros educativos. En la tabla siguiente se presenta un resumen de las pruebas consideradas y el número de casos incluidos en los análisis.

NÚMERO DE CASOS PARA EL ESTUDIO DE EVIDENCIA EMPÍRICA

Instrumento	Rango de edad				
	Nº de casos				
	5 a 7 meses	15 a 21 meses	2,6 a 3,3 años	4 ,6 a 5 años (final pre-kinder)	5,6 a 6 años (fin de kinder)
1. EEDP	103	972			
2. TEPSI			709	1.120	
3. I.E.P.	33	1.736	8.901	23.213	
4. T.A.A.					1.017
5. A.B.S.					
6. Subtests de K-ABC					
7. P.M.P.E.					

1. Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor, 0 a 24 meses. Rodríguez y cols., 1985.
2. Test de Desarrollo Psicomotor 2 a 5 años. Haeussler y Marchant, 1988.
3. Instrumento de Evaluación Pedagógica . JUNJI, 2003.
4. Test de Autoconcepto Académico. Arancibia y cols. (1990). Adaptación para preescolares (Cedepe, 1997)
5. Autorreporte de Bienestar Socioemocional para niños y niñas desde prekindergarten a 2º básico. Lira y cols., 2005.
6. K-ABC. Kaufman & Kaufman, 1983. Estandarización en España de Conde y Seisdedos, 1997.
7. Prueba de Madurez Preescolar. Charme y Zañartu, 1985. Nueva estandarización de Auaud y cols., 1997

Como se aprecia en la tabla precedente, se logró sistematizar datos de una importante cantidad de niños y niñas asistentes a centros educativos, lo que constituyó un buen insumo para calibrar el nivel de dificultad de las expectativas que se estaban proponiendo para cada edad.

El segundo borrador elaborado – que se denominó “Mapas de habilidades en progresión” - mantuvo las características centrales en cuanto a tramos de edad y sub-dominios para los que se planteaban expectativas²¹. No obstante, para ajustarse a las nuevas orientaciones dadas por la Unidad de Curriculum, se hizo un gran esfuerzo por redactar las expectativas de una manera mucho más descriptiva de lo que la niña o el niño sería capaz de hacer a determinada edad en el sub-dominio correspondiente; se esperaba con esto dar más importancia a la formulación de las expectativas (enunciados) y disminuir el interés generado por los indicadores, que habían sido diseñados precisamente en la lógica de facilitar la posterior construcción de un instrumento de evaluación.

También se efectuaron diversos cambios a los indicadores; entre ellos, se eliminaron los que habían sido cuestionados por más de un experto; se reubicaron otros atendiendo a comentarios sobre baja o excesiva exigencia para la edad; y en los indicadores de los que se tenía información empírica, se les agregó el dato sobre la proporción de párvulos que lograba la habilidad a esa edad, de manera de orientar a quienes examinaran este borrador acerca del nivel de dificultad del indicador para niños chilenos.

Consulta a especialistas

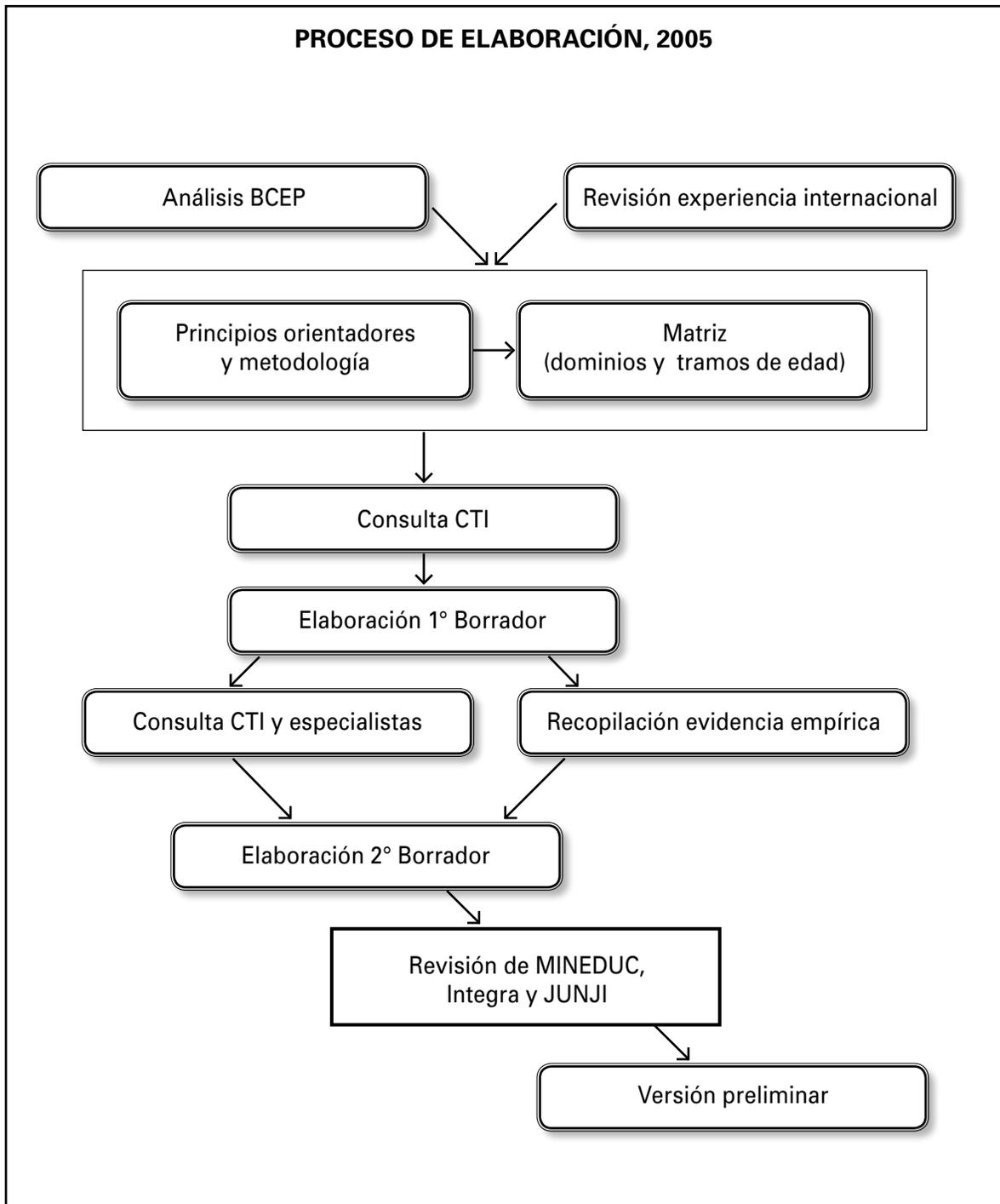
La segunda versión del Mapa de Habilidades en Progresión fue revisada por las autoridades técnicas de Educación Parvularia del Ministerio de Educación, JUNJI y Fundación Integra, así como también por profesionales de la Unidad de Curriculum y Evaluación del Ministerio de Educación que participaban en la elaboración de mapas de progreso para enseñanza básica y media.

Versión preliminar

Como resultado del proceso descrito, se incorporaron las nuevas observaciones recibidas, culminando en la entrega al Ministerio de Educación de la versión preliminar del Mapa de habilidades en progresión para niñas y niños menores de seis años.

El diagrama siguiente ilustra los pasos seguidos durante el proceso antes descrito.

21 Aunque hubo algunos ajustes en cuanto a fusionar algunos sub-dominios y a separar otros.



IV. EL PRODUCTO GENERADO: VERSIÓN PRELIMINAR ²²

El Mapa de habilidades en progresión para niñas y niños menores de seis años, propuso expectativas de desarrollo/aprendizaje que podrían ser logrados por los niños chilenos, en la medida que ellos tuvieran oportunidades educativas de buena calidad.

El proceso llevado a cabo para definir esas expectativas – a cargo de un equipo especializado en desarrollo infantil, con revisión de literatura actualizada sobre el tema, acogiendo las opiniones vertidas en los procesos de consulta a otros especialistas, y revisado en detalle por los profesionales del Ministerio – permitía asegurar la **validez del contenido** de las expectativas propuestas.

La versión preliminar del Mapa presentaba las habilidades esperadas para 5 tramos de edad entre el nacimiento y los seis años de vida. Estas expectativas se formulaban para 20 sub-dominios, que cubrían las cinco dimensiones que habitualmente se denominan como: desarrollo motor, desarrollo social y emocional, cognición, desarrollo del lenguaje y de la alfabetización, aproximaciones al aprendizaje. Esta última es la única que se agregó al marco brindado por las Bases Curriculares.

Los tramos de edad y los sub-dominios se presentan en los cuadros siguientes.

Tramos de edad
• 0 a 6 meses
• 7 a 18 meses
• 19 a 36 meses
• 3 años 1 mes a 4 años 11 meses
• 5 años a 5 años 11 meses

²² Esta versión preliminar fue traducida por UNICEF y comentada en 2007 por dos expertas internacionales en el diseño de estándares de aprendizaje temprano.

Dominio	Sub-dominios
Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> • Motricidad gruesa • Motricidad fina • Independencia • Cuidado de sí mismo
Identidad	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento y valoración de sí mismo • Reconocimiento y expresión de sentimientos
Convivencia	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción social • Formación valórica
Lenguaje verbal	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del lenguaje oral • Expresión oral • Iniciación a la lectura • Iniciación a la escritura
Lenguajes artísticos	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión creativa • Apreciación estética
Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación	<ul style="list-style-type: none"> • Razonamiento lógico-matemático • Cuantificación
Seres vivos y su entorno	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrimiento del mundo natural
Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación y reconocimiento del entorno social, cultural y tecnológico
Disposición para el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Interés por aprender • Autorregulación

V. EL PROCESO DE AJUSTE A LA EDAD

El año 2006, atendiendo a las recomendaciones de la literatura especializada acerca de validar las expectativas a la edad de los niños²³, el Ministerio de Educación encargó a Cedep recoger evidencia empírica con el fin de verificar si las expectativas de logro definidas para las distintas edades eran alcanzables y adecuadas para la realidad chilena.²⁴

Atendiendo al marco temporal y financiero del trabajo solicitado por el Ministerio y considerando las orientaciones de la literatura sobre el tema, se podían visualizar dos alternativas para la validación de edad apropiada: seleccionar algunos sub-dominios, o bien, elegir uno de los tramos de edad. En cualquiera de esas opciones, el procedimiento básico debería ser construir un instrumento de evaluación de las expectativas planteadas y aplicarlo en una muestra representativa bien diseñada, analizando los resultados en términos de la proporción de párvulos que lograba cada indicador.

Ambas alternativas resultaban insatisfactorias para el equipo consultor, puesto que su resultado necesariamente sería parcial: en el primer caso no se contaría con información del desarrollo infantil como un fenómeno integral, abarcativo de diversas dimensiones que había orientado el diseño del Mapa; en el otro caso, se perdería una de las fortalezas del Mapa que era justamente la idea de progresión de las habilidades durante los primeros 6 años de vida, contentándose con la información validada sólo para un tramo de edad.

Opción metodológica

Tomando en cuenta que el año anterior se había hecho un gran esfuerzo por reunir y sistematizar datos sobre el porcentaje de niños de determinada edad que lograba algunos indicadores del Mapa²⁵, Cedep diseñó una propuesta metodológica de carácter cualitativo, que permitiera verificar en terreno si los indicadores de todos los sub-dominios del Mapa eran observables en los niños y niñas a las edades correspondientes, y que fuera factible de realizar con los recursos y tiempo establecidos (8 meses de trabajo); de esta manera, con evidencia obtenida directamente, se realizarían los ajustes necesarios al Mapa de habilidades en progresión²⁶.

En ese trabajo interesaba contrastar las expectativas propuestas con lo que los niños y niñas efectivamente lograban a las distintas edades, **privilegiando la observación directa de los párvulos** más que la realización de grupos focales o cuestionarios que aportaran la opinión de los adultos. La observación de los indicadores de cada sub-dominio en los distintos niños debía ser realizada en condiciones relativamente similares, por lo que fue necesario objetivar las situaciones en que se verificaría la ocurrencia de cada indicador.

23 Kagan & Britto, 2005

24 MINEDUC, 2005, pág. 3

25 Cedep, 2005-b

26 La estrategia empleada se aleja de los procedimientos sugeridos en la literatura sobre validación de la edad apropiada, razón por la cual preferimos utilizar como denominación "ajuste a la edad".

La muestra fue intencionada, observando niños y niñas de edades específicas, que no presentaran factores de riesgo biológico, cuyas madres hubieran completado la enseñanza secundaria (12 años de escolaridad). Para cautelar que los centros educativos ofrecieran oportunidades apropiadas de aprendizaje, su selección se basó en la opinión de sus autoridades técnicas - en el caso de jardines de Integra y de JUNJI - y en el rendimiento sobre el promedio en pruebas nacionales aplicadas a los alumnos de 4° básico, en el caso de las escuelas²⁷.

El sentido de estas decisiones fue asegurar un contexto socio-educativo apropiado en que se pudiera verificar si las expectativas eran desafiantes pero alcanzables. Se partió del supuesto que en población de sectores desventajados económica o culturalmente, los indicadores no serían observables a las edades establecidas, dada la fuerte asociación existente entre nivel socioeconómico y nivel de desarrollo/aprendizaje. O, a la inversa, validar el Mapa en población con un gran capital cultural establecería expectativas muy altas que representarían a una proporción minoritaria de la población chilena.

Las investigadoras y cuatro profesionales capacitadas realizaron las observaciones a los 214 párvulos de la muestra, en el domicilio (17%) o en los centros educativos a los que ellos asistían (83%).

La distribución por edad de los párvulos observados figura en la tabla siguiente:

DISTRIBUCIÓN POR EDAD DE LOS PÁRVULOS OBSERVADOS

Edad	Rango de edad	Nº de casos
Seis meses	5 meses 15 días a 6 meses 15 días	30
Dieciocho meses	1 año 5 meses 0 días a 1 año 7 meses 0 día	24
Tres años	2 años 10 meses 0 días a 3 años 2 meses 0 días	31
Cuatro años once meses	4 años 8 meses 0 días a 5 años 2 meses 0 días	57
Cinco años once meses	5 años 8 meses 0 días a 6 años 2 meses 0 días	72
Total		214

FUENTE: Cedej, 2006

El trabajo realizado en terreno logró recoger información sobre los indicadores de todos los sub-dominios y tramos de edad del Mapa. El análisis de la información conseguida por la observación directa del comportamiento de los párvulos, junto a los resultados de los tests que se habían sistematizado previamente, constituyó la materia prima para identificar cuáles indicadores se ajustaban mejor a la edad, es decir, que tuvieran un nivel adecuado de exigencia.

²⁷ Las 7 escuelas en las que se observó párvulos que cursaban prekinder o kinder, logran un promedio SIMCE de 288,7 puntos en la prueba de Lenguaje de 4° básico en 2005, en circunstancias que el promedio nacional fue de 251 puntos en esa medición.

Adicionalmente, se desarrolló una estrategia para estudiar el ajuste a la edad de las expectativas formuladas en la versión preliminar del Mapa. Si bien durante el proceso de elaboración, como ya se señaló, diversos especialistas aportaron sus comentarios y sugerencias, estos comentarios apuntaron principalmente a la adecuación de los indicadores; aunque esto podría interpretarse como una aprobación tácita de los enunciados, se estimó conveniente someterlos a la consideración de profesionales que trabajaran directa y cotidianamente con niños y niñas.

Para ello, se pidió a educadoras de párvulos, enfermeras y médicos que tenían más de 10 años de experiencia de trabajo directo con párvulos, que examinaran si las afirmaciones eran muy elementales, muy exigentes o eran apropiadas para la edad. Se diseñó un formulario por edad, que presentaba las expectativas para cada subdominio, con tres categorías de respuesta: muy simple, adecuada, muy exigente para la edad.

Los comentarios efectuados por los 12 profesionales con gran experiencia en el trabajo directo con lactantes y preescolares, coincidieron en que la gran mayoría de las expectativas propuestas eran “adecuadas a la edad”. Hubo unas pocas afirmaciones consideradas “muy exigentes” o “muy simples”, lo que resultó de gran utilidad para efectuar las modificaciones pertinentes.

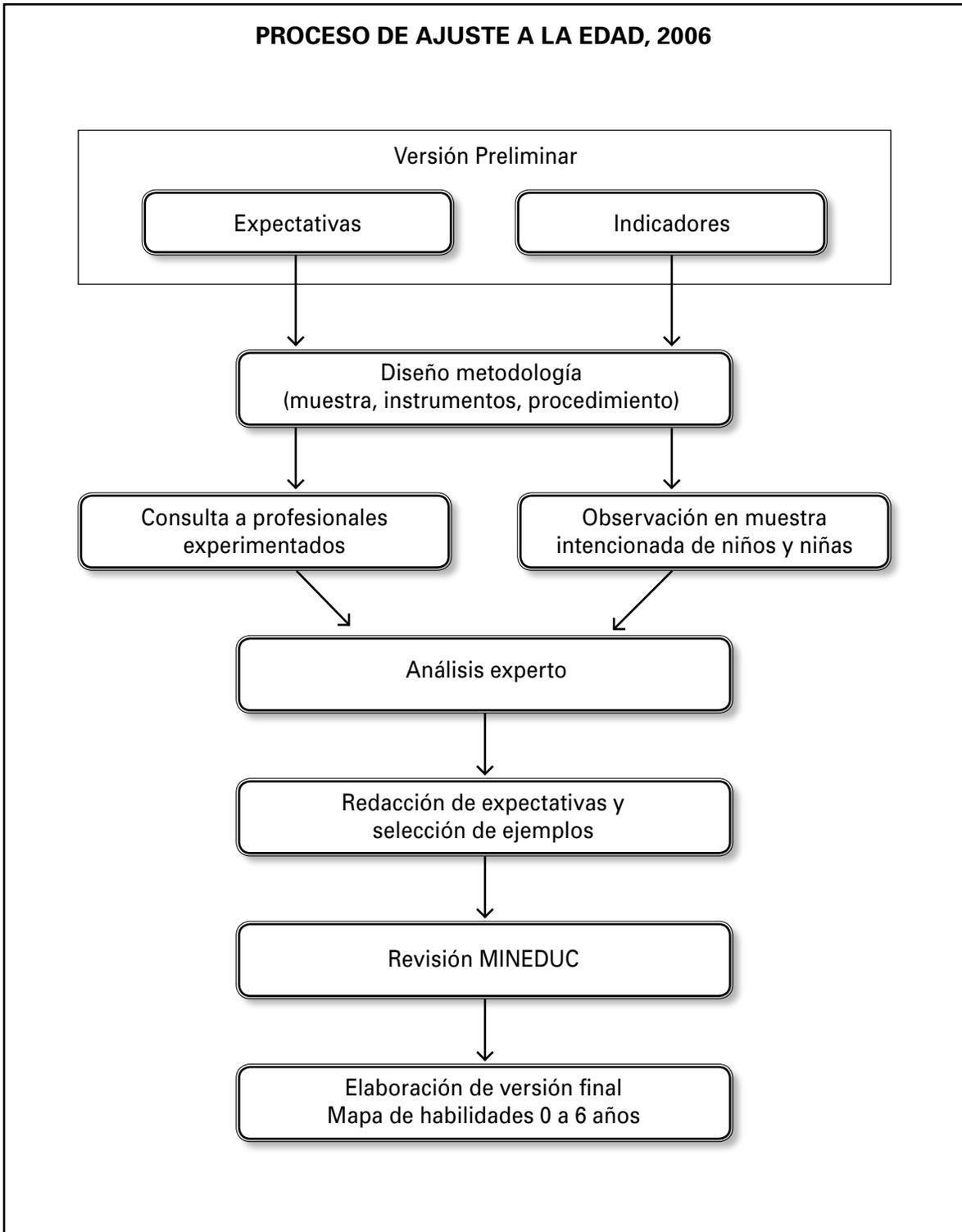
Elaboración de la versión final

El proceso antes descrito permitió revisar en detalle las expectativas enunciadas y modificar aquellas que lo requirieran. Esto tenía que complementarse con la presentación de algunos ejemplos que reflejaran el logro de cada una de las expectativas. Un aspecto clave fue decidir los criterios que guiarían la selección de esos ejemplos (indicadores).

El juicio profesional del equipo consultor fue el criterio rector de la selección efectuada. Dado que los insumos para realizar ese trabajo de selección provenían de evidencia empírica de distinto orden (obtenida a partir de estudios basados en muestras representativas y con instrumentos estandarizados, muestras de gran escala e instrumentos no estandarizados, muestra intencionada e indicadores específicos del Mapa), no sólo era necesario determinar si es que esas habilidades podían ser o no logradas por los niños de los distintos tramos de edad, sino también establecer si es que lo propuesto era relevante para el desarrollo del niño, si los ejemplos eran observables en la realidad cotidiana y si constituían una señal adecuada para los profesionales que pudieran utilizar el material producido. Todos estos elementos fueron considerados simultáneamente en la reelaboración del documento.

Este proceso de reelaboración fue nuevamente acompañado por las profesionales de la Unidad de Curriculum del MINEDUC, quienes analizaron y comentaron los borradores producidos por el equipo consultor.

El siguiente diagrama ilustra las acciones efectuadas durante el proceso de ajuste a la edad de la versión preliminar del Mapa de habilidades.



La versión final entregada al Ministerio de Educación mantuvo los rasgos centrales que se habían acordado inicialmente: cubrir los cinco tramos de edad desde el nacimiento hasta los 6 años y abarcar todos los dominios del desarrollo y aprendizaje temprano. En cada sub-dominio, se presentaron las expectativas para cada edad acompañadas de tres o cuatro ejemplos de comportamiento en que dichas expectativas se podían manifestar.

Las expectativas enunciadas para los diferentes tramos de edad son coherentes con el marco curricular vigente para la educación parvularia (aunque no se pretende que haya una relación uno a uno entre los “aprendizajes esperados” presentes en las BCEP y las expectativas de logro formuladas en el Mapa). Los profesionales que fueron consultados en diferentes momentos del proceso de diseño y validación, manifestaron su aprobación – tácita o explícita – a las expectativas planteadas para las distintas edades de los niños y niñas.

Los indicadores, presentados como ejemplos de desempeño de las expectativas, fueron seleccionados tras un concienzudo proceso de análisis de los comportamientos observados en una muestra intencionada de niñas y niños, que habían tenido oportunidades de aprendizaje, constatando que eran posibles de lograr a las edades que se habían definido.

VI. POSIBLES USOS DE LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE TEMPRANO

El esfuerzo invertido en la elaboración de estándares de desarrollo y aprendizaje temprano adquiere sentido si el material es aprovechado para lo que fue diseñado. Sin embargo, no resulta fácil resolver la tensión entre la necesidad de dar a conocer el material generado y el eventual mal uso que pueda hacerse del mismo.

Al respecto, NAEYC/NAECS (2002) plantean una postura clara: "...Así, una prueba del valor de cualquier esfuerzo por hacer estándares es si promueve resultados positivos de educación y desarrollo y si evita penalizar a los niños o excluirlos de los servicios y apoyos que necesitan" (pág. 2).

Para las especialistas en el tema de estándares de aprendizaje temprano, la definición acerca del uso y, consecuentemente, de la implementación que requerirá el uso que se defina, es un asunto central, que debería estar claro desde el momento que un país toma la decisión de elaborar estándares²⁸. Esto, porque el tipo de validación del material producido es diferente según cuál sea el uso que se le pretenda dar²⁹.

La versión final del Mapa de habilidades que fue entregada al Ministerio de Educación en 2006, **no es ni debe ser usado como** un instrumento para evaluar los aprendizajes o el desarrollo alcanzado por los párvulos. Aún cuando Chile tiene necesidad de contar con pruebas para monitorear el grado de avance de los aprendizajes o evaluar la efectividad de los programas destinados a la infancia, esa carencia no se suple con el Mapa; se requeriría desarrollar procesos adicionales de validación para ello.

El tipo de validación realizado en Chile puede considerarse suficiente para que el Mapa sea utilizado como insumo para: diseñar currículos o programas educativos; mejorar la enseñanza; crear programas de educación parental; generar mensajes para difusión pública sobre la infancia; y enriquecer la formación del personal docente.

Se subraya la palabra insumo, puesto que cualquiera de esos usos posibles implica desarrollar procesos de diseño de materiales, lo que requiere manejar ciertos conocimientos y técnicas específicas. Esto sugiere la importancia de **insertar el material en contextos institucionales**, que cuenten con equipos idóneos para transformar esta materia prima en productos que puedan ser utilizados por distintos destinatarios.

A continuación se identifican varias tareas a las que puede contribuir el Mapa de habilidades en progresión para los menores de seis años, en el contexto chileno actual.

28 Las especialistas que revisaron la versión preliminar del documento chileno coinciden en que es necesario definir bien cuál es el uso que se quiere dar al material. Cf. Britto & Kagan, 2007.

29 NAEYC/NAECS, 2002; Kagan & Britto, 2005.

Diseño curricular. La existencia en Chile de las Bases Curriculares para la Educación Parvularia provee un marco amplio y flexible, que admite ser traducido en programas educativos específicos para los diversos contextos en que trabajan las diferentes instituciones. Por ejemplo, Fundación Integra ha hecho un gran esfuerzo en el diseño e implementación de programas educativos pertinentes para la población infantil que atiende, sustentados en las Bases Curriculares. Es posible que otras instituciones públicas o privadas aborden también esa tarea, para lo cual disponer del Mapa para los párvulos puede constituir un aporte. Obviamente, crear un programa educativo institucional conlleva la necesidad de capacitar en su uso a los profesionales y técnicos que trabajan con los párvulos, lo que permite confiar en que los participantes se apropien de los principios pedagógicos y las estrategias didácticas deseables.

No obstante, de no mediar procesos de capacitación bien orientados, se corre el riesgo de que la provisión de experiencias de aprendizaje se limite a aquéllas ejemplificadas en el Mapa, restringiendo las oportunidades pedagógicas que se brindan a los párvulos.

Apoyo para la enseñanza. En el caso de instituciones que cuenten con un equipo de profesionales experimentados en evaluación, el Mapa les podría servir como insumo para diseñar o adaptar instrumentos de evaluación formativa de los aprendizajes de los párvulos de las distintas edades; su aplicación periódica a los niños y niñas proveería información sobre los aspectos en los que se necesita intencionar la planificación de experiencias de aprendizaje para los párvulos. Distinto es el caso de los profesionales que desarrollan su tarea pedagógica en forma aislada, que no cuentan con un aporte técnico especializado en evaluación. Ahí se corre el riesgo que transformen los ejemplos de desempeño del Mapa en “listas de cotejo” (“checklist”), con las cuales se etiquete a los niños como “inmaduros”, “rezagados” o cualquier otra calificación; o que se decida promover o no de curso a los niños dependiendo de si logran o no las expectativas.

Crear programas de educación parental. Actualmente, el equipo profesional del programa gubernamental “Chile Crece Contigo” está diseñando un conjunto de materiales educativos para distribuir entre las madres y padres desde el período de embarazo hasta que las niñas y niños cumplan 4 años de edad. Para ese equipo, sería provechoso contar con el Mapa de habilidades en progresión como referente de las habilidades esperadas para los distintos tramos de edad.

Generar mensajes para difusión pública sobre la infancia. Una interesante oportunidad se abre en esta línea con el programa Chile Crece Contigo, que tiene entre sus tareas la creación de “un programa educativo dirigido a sensibilizar acerca de las necesidades de desarrollo de los niños y niñas en la primera infancia y a orientar a los adultos, especialmente a los padres y madres, en materias de cuidado y estimulación de los niños y niñas, a través de cápsulas educativas en radio y televisión”³⁰. El Mapa puede ser un insumo apropiado para este fin.

30 www.crececontigo.cl

Enriquecer la formación del personal docente. Una educación de buena calidad descansa fuertemente en la formación inicial y continua de quienes realizan el trabajo pedagógico cotidiano con niños y niñas. En Chile la tarea de la educación parvularia está a cargo de profesionales universitarios, aunque en muchos programas la educadora cumple más bien un rol supervisor de personal de nivel técnico, que es el que trabaja directamente con los párvulos. Fortalecer la formación de las profesionales y técnicos del nivel es una necesidad sobre la cual hay bastante consenso³¹. Las instituciones que tienen a su cargo la formación inicial de educadores o de técnicos en párvulos podrían sacar provecho del Mapa de habilidades en progresión como material de apoyo docente.

El Mapa de habilidades en progresión para niñas y niños menores de seis años es la materialización de una decisión gubernamental de contar con expectativas claras acerca de los que los niños chilenos pueden aprender en sus primeros años de vida si se les brindan las oportunidades para ello. El documento que se desarrolló durante dos años de trabajo, está alineado con el marco curricular vigente. En el proceso, conducido por un equipo consultor especializado, se involucraron numerosos profesionales de las instituciones gubernamentales relacionadas con la infancia, así como también de la educación particular. El diseño se guió por las recomendaciones de la literatura especializada en el diseño de estándares de aprendizaje temprano.

Se han delineado algunos usos posibles del material producido, sugiriendo su difusión en contextos institucionales, de tal modo de posibilitar su aprovechamiento y, a la vez, cautelar su buen uso. Esta estrategia se podría acompañar de un mecanismo mediante el cual los usuarios hagan llegar comentarios acerca de sus beneficios y/o sugerencias de corrección del material, de manera de ir perfeccionando el Mapa de habilidades en progresión.

31 García-Huidobro, 2006

VII. REFERENCIAS

Arancibia, V.; Maltes, S. y Alvarez, M.I. (1990). Test de Autoconcepto Académico. Estandarización para escolares de 1° a 4° año de enseñanza básica. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica.

Arancibia, V.; Herrera, P. y Strasser, K. (1997). Manual de Psicología educacional. Chile: Ediciones Universidad Católica.

Auad, A.; Nazal, L. y Zamora, P. (1997). Nueva estandarización de la Prueba de Madurez Pre-Escolar de X. Charme y P. Zañartu (PMPE). Memoria para optar al Título Profesional de Psicóloga. Universidad Gabriela Mistral, Departamento de Psicología. Mimeo.

Britto, P.R. & Kagan, S.L. (2007). Comments on Chile's Skills Progression Map. Documento entregado a UNICEF-Chile.

Cedep (1997). Adaptación para preescolares del Test de Autoconcepto Académico para escolares de 1° a 4° básico, de Arancibia y cols. Chile: Documento Cedep.

Cedep (2005-a). Elaboración de Estándares de Aprendizaje para la Educación Parvularia. Producto 1: Marco Conceptual y Metodológico. Santiago de Chile, junio.

Cedep (2005-b). Elaboración de Estándares de Aprendizaje para la Educación Parvularia. Evidencia Empírica. Santiago de Chile, septiembre.

Cedep (2006). Mapa de habilidades en progresión para niñas y niños menores de seis años. Versión final. Producto final del proyecto "Validación Empírica del Mapa de Habilidades en Progresión para Menores de seis años. Santiago de Chile, diciembre.

Convención sobre los Derechos del Niño (1990).

Conde, E. y Seisedos, N. (1997). K-ABC. Batería de Evaluación de Kaufman para Niños. Manual de Aplicación y puntuación. Adaptación española. Madrid: TEA Ediciones.

Engle, P.L.; Black, M.M.; Behrman, J.R., Cabral de Mello, M; Gertler, P.J.; Kapiriri, L.; Martorell, R., Young, M.E. and the International Child Development Steering Group (2007). Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. *The Lancet*, Vol. 369, 229-242.

García-Huidobro, J.E. (2006). Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile. En Foco N° 26. Publicación de Expansiva

Gobierno de Chile. Chile Crece Contigo. Sistema de Protección Integral a la Primera Infancia. Folleto de difusión, sin fecha.

Haeussler, I.M. y Marchant, T. (2002). Tepsi. Test de Desarrollo Psicomotor 2 a 5 años. Novena edición. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica.

Junta Nacional de Jardines Infantiles (2003). Instrumento de Evaluación Pedagógica. Chile: Documento JUNJI.

Kagan, S.L. & Britto, P.R. (2005). "Going Global with Early Learning and Development Standards." Final Report to UNICEF.

Kagan, S.L. (2007). Moving Forward: Advancing Young Children's Development and Learning. Presentación efectuada en Reunión Técnica convocada por UNICEF. Santiago, Chile Octubre 17.

Lira, M.I.; Edwards, M.; Hurtado, M. y Seguel, X. (2005). Autorreporte de Bienestar Socioemocional para niños y niñas desde prekindergarten a 2º básico. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica.

Meisels, S.J. (2006) Accountability in Early Childhood: No Easy Answers. Erikson Institute. Occasional Paper N° 6. Chicago, IL.

Ministerio de Educación/OEI (2003). Estado del Arte de la Evaluación de Aprendizajes en Educación Parvularia. Chile: Publicación de MINEDUC y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Ministerio de Educación (2004). Evaluación Nacional de Aprendizajes para la Educación Parvularia. Términos de Referencia.

Ministerio de Educación (2005). Validación Empírica de los Mapas de Habilidades en Progresión para Niños y Niñas menores de seis años. Términos de Referencia.

NAEYC/NAECS (2002). Early Learning Standards: Creating the Conditions for Success. A Joint Position Statement of the National Association for the Education of Young Children (NAEYC) and the National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAECS/SDE).

Rodríguez, S., Arancibia, V. y Undurraga, C. (1985). Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor, 0 a 24 meses. Santiago de Chile: Editorial Galdoc.

Schonkoff, J.P. & Phillips, D.A. (Eds.) (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. Washington D.C.: National Academy Press.

UNICEF. Global Early Learning Development Standards Validation and Implementation Workshop. Bangkok, 24 – 28 July 2006.

ANEXO NÓMINA DE PROFESIONALES PARTICIPANTES 2005 -2006

ESPECIALISTAS DE LA UNIDAD DE CURRÍCULUM DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN
(2005)

Carolina Corthorn
Jacqueline Gysling
Iván Ortiz
Enid Vargas

ESPECIALISTAS DE LA UNIDAD DE CURRÍCULUM DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN
(2006)

María Isabel Díaz
Yolanda Pizarro

ESPECIALISTAS DE CEDEP PARTICIPANTES EN LA ETAPA DE DISEÑO (2005) Y/O LA
DE VALIDACIÓN (2006)

Ximena Seguel
Bernardita Mayo
Marta Edwards
Nicole Eisenberg
Alejandra Hoogma
María Isabel Lira
Marcela Pardo
Catalina Moya
Mónica Fuentes

PROFESIONALES INTEGRANTES DE LA COMISIÓN TÉCNICA INTERINSTITUCIONAL
(2005)

Solange Antoine. Directora Comité Nacional de OMEP
Angélica Bello. Fundación Integra
Alicia Berríos. Fundación Integra
Antonia Cepeda. Unidad de Educación Parvularia de MINEDUC
Carolina Corthorn. Unidad de Currículum del Ministerio de Educación
Jimena Díaz. Directora de Estudios y Programas de Fundación Integra
María Isabel Díaz. Unidad de Educación Parvularia de MINEDUC
Nuri Gárate. Jefa del Departamento Técnico de la Junta Nacional de Jardines Infantiles
María Paz Guzmán. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas
Ester Hernández. Vice Presidenta del Colegio de Educadores de Párvulos
Mónica Manhey. Unidad de Educación Parvularia de MINEDUC
María Inés Morales. Asociación Metropolitana de Jardines Infantiles Particulares

Francisca Morales. UNICEF

María Victoria Peralta. Coordinadora Nacional Unidad de Educación Parvularia, MINEDUC

Teresa Pérez. Junta Nacional de Jardines Infantiles

Cecilia Reyes. Programa de Salud del Niño, Ministerio de Salud

Gerda Veas. Junta Nacional de Jardines Infantiles

ESPECIALISTAS QUE COMENTARON EL PRIMER BORRADOR DEL MAPA DE HABILIDADES (2005)

M. Ximena Aragón. Educadora de Párvulos. Licenciada en Ciencias de la Educación. Doctor (c) en Ciencias de la Educación

Paula Bedregal. Médico especialista en Salud Pública y Medicina Familiar del Niño. Master en Salud Pública, PhD (c).

Luis Bravo Valdivieso. Psicólogo, Doctor en Psicología

Carmen Gloria Cortés. Educadora de Párvulos

Omar Fernández. Profesor de Educación Física

Lilian Fernández. Médico Pediatra y Médico Familiar. Magíster y Doctor (c)

Blanca Hermosilla. Educadora de Párvulos. Magíster en Educación

María Olivia Herrera. Educadora de Párvulos. Magíster en Educación

María Luisa León. Profesora Básica. Licenciada en Lenguaje

Isabel Margarita Lira. Maestra en Educación Preescolar. Licenciada en Educación

María Rosa Lissi. Psicóloga. PhD.

Kiomi Matsumoto. Educadora de Párvulos. Magíster en Educación

Dagmar Raczynski. Socióloga. PhD.

Verónica Romo. Educadora de Párvulos

Selma Simonstein Educadora de Párvulos. Magíster en Educación. Doctora (c) en Psicología y Educación

Isabel Soto. Profesora de Matemáticas. Doctora en Didáctica de las Matemáticas

Malva Villalón. Psicóloga. Doctora en Psicología Evolutiva y de la Educación

PROFESIONALES QUE REVISARON LAS EXPECTATIVAS DEL MAPA PARA DISTINTOS GRUPOS DE EDAD (2006)

Norma Ceballos. Enfermera

María Paz Domínguez. Educadora de Párvulos

Elizabeth Grass. Educadora de Párvulos

Lorena Hantelmann. Educadora de Párvulos

Verónica Irueta. Educadora de Párvulos

Rosario Moore. Médico Pediatra

Carmen Luz Moraga. Educadora de Párvulos

Verónica Ochoa. Educadora de Párvulos

Olga Piña. Médico Familiar

Rosario Sabatini. Educadora de Párvulos

Myriam Salazar. Educadora de Párvulos

María Dolores Tohá. Pediatra Neonatóloga