



Evaluación de la participación familiar en el currículum de la educación en los jardines infantiles y salas cuna de Chile

Evaluation of family involvement in early childhood education curriculum in Chile

Mónica Manhey Moreno* y Honorio Salmerón Pérez**

**Universidad Santiago De Chile **Universidad de Granada*

mmanhey@u.uchile.cl; honorio@ugr.es

RESUMEN

El estudio forma parte de una investigación más amplia, "Evaluación del currículum en el primer ciclo de educación Parvularia de Chile", en este trabajo se presenta un estudio evaluativo de la participación familiar en el currículum, basado en las perspectivas y opiniones de padres y madres. El escenario de estudio lo constituyen centros de la Junta Nacional de Jardines Infantiles de Chile (JUNJI), institución pública que, por acuerdo con la Universidad de Granada consiente la investigación con fines de mejora. Los grupos que conforman la muestra son específicamente los que en Chile se les

denomina Sala Cuna menor (niños menores de 1 año) Sala Cuna mayor (niños y niñas de uno a dos años) y Nivel Medio menor (dos a tres años de edad).

Es una investigación de nivel descriptivo, llevada a cabo por encuesta desde planteamientos de complementariedad metodológica con métodos mixtos, para evaluar el currículo real desarrollado en estos entornos educativos con niños y niñas menores de tres años a partir de las opiniones de sus padres, madres o adultos a cargo, y recogidas mediante entrevista semiestructurada construida y validada al efecto mediante un proceso metodológico de juicio de expertos.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, Currículo, Educación Infantil, Participación familiar, validación de contenido

ABSTRACT

This study is part of a larger research titled "Curriculum Evaluation in the first cycle of Early School in Chile". Specifically, it presents an evaluative research about the family participation in the curriculum, which is based on the parents' points of view and opinions. The context is conformed by five centers from the National Chilean Kindergarten Board (JUNJI), a public institution with an agreement with the University of Granada in order to accomplish the evaluative research with improvement aims. The sample is conformed by three groups of children's parents between 0 and 1 years old; between 1 and 2 years old, and children between 2 and 3 years old.

A descriptive methodology is used for evaluating parent's opinions about the curriculum developed in these educational centers. In addition, an ad hoc interview was elaborated and validated for collecting data.

KEYWORDS: Assessment, Curriculum, Early Childhood Education, Family Participation, instrument validation by experts.

1. INTRODUCCIÓN

Hace más de una década que en el proceso de reforma curricular del sistema educativo de Chile se publicó el documento “Bases Curriculares en Educación Parvularia”, (MINEDUC, 2001) (educación infantil en España), sin que algunas cuestiones de relevancia educativa tengan todavía una respuesta clara y consensuada como es la participación familiar en la gestión y evaluación de la calidad de los programas, de los procesos de desarrollo e interacción adulto niño (Godal 2010; Herran, 2013; Singla 2010), de la atención a la diversidad personalizada o las puramente funcionales como planificación y organización de los entornos educativos. Todos estos elementos del currículo constituyen el área problemática de una investigación más amplia centrada en evaluar la calidad de la Educación Parvularia de Chile y en particular hacer propuestas de mejora en los contextos de intervención de esta investigación, esto es los Centros de la Junta Nacional de Jardines Infantiles de Chile a los que en adelante denominaremos (JUNJI) que atendían en 2012 a un total de 329.803 menores de cuatro años, (MINEDUC, 2014). Esta parte de la investigación atiende a la descripción de la participación familiar en el currículo formal.

Aunque ya son antiguas las declaraciones sobre la relevancia de esta etapa y las exigencias manifestadas por organismos internacionales (UNESCO, 2005), la investigación científica y modelos de experiencias (Blanco, 2005; Zabalza 2008), todavía sigue cuestionándose la calidad de los entornos educativos, interpretada como la calidad de los elementos del currículo para generar un desarrollo integral de los infantes. Sobre el más importante de ellos, el aprendizaje, el Comité Chileno de la Organización Mundial de Educación Preescolar cuestiona si sus niños y niñas aprenden lo que debieran aprender y manifiesta preocupación por el actual apresto tradicional de la actividad para aprender, caracterizado por métodos, programas, actividades organizadas y concepciones instructivistas, que se aplican como modelos

únicos en el desarrollo global y presionan a los infantes a realizar tareas, a veces, sin maduración ni suficientes estructuras cognitivas para ello; las intervenciones educativas suelen enfocarse hacia la adquisición precoz de aprendizajes, más presionados por la ventajas funcionales de determinados desarrollos que por graduar los momentos evolutivos desde un enfoque personalizado..Estos planteamientos, apoyados en estereotipos y baremos de normalidad, desplazan a situaciones de interacción personalizada y contextualizada de calidad que favorezca en los menores la adquisición consciente de aprendizajes donde ellos sean autores activos de su vida desde su nacimiento (Chokler, 2010). Sin embargo las evaluaciones que cada educador/a hace en su aula resultan ser las fuentes de información más relevantes para tomar decisiones y en demasiadas ocasiones no se realizan desde referencias evaluativas personalizadas, con diseños variados y longitudinales (David y Appel, 2010), ni participación de las familias, que en este proceso suelen adoptar un rol pasivo dependiente de los informes de educadores. Una revisión para la mejora de esta realidad precisa de modelos de diagnósticos basados sobre el currículum que informen sobre la calidad de los programas educativos que se implementan para generar desarrollo integral y progreso de los infantes en el currículo escolar que experimentan (García Pastor & Álvarez Rojo, 1997).

2. EL SOPORTE FAMILIAR EN EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULO

Está experimentado que buenas relaciones entre ambas instituciones (familia y escuela) favorecen y aseguran actitudes favorables de los niños hacia el aprendizaje, interpretado como proceso de desarrollo integral que se produce en la interacción social, (Bronfenbrenner, 2002; Corthorn & Pérez, 2005; Mineduc, 2002; Llivina, 2012; Shonkoff & Phillips, 2000 citado en Irwin, Siddiqi & Hertzman, 2007; Yanez, 2013)

interacción entendida a su vez como dialéctica entre el niño y el mundo social que lo acoge, (Falk, & Tardos, 2008). En este contexto, no debiera generar dudas la gran relevancia de las alianzas entre familia y centro educativo, (Fujimoto, 2001; Hoyuelos, 2004); aunque en nuestro caso las instituciones titulares de los centros ya la diseñaron hace una década (JUNJI, 2005) con la finalidad que todos los implicados medien entre niños y desarrollo del currículo en la misma dirección, sigue cuestionándose en las comunidades educativas la necesidad o no de incorporar a su funcionamiento una estructura colaborativa entre educadores y familiares; en algún contexto, ello se justifica aludiendo al desinterés de los padres por la implicación con la escuela en vez de reconocer que la baja implicación de familiares en esta etapa puede estar justificada por déficit de formación o de percepción de mucha distancia con la formación especializada de educadores para colaborar activamente y desde sus ámbitos en el desarrollo de sus hijos. Parecería como más adecuado que el propio currículo escolar comprendiese el asesoramiento psicopedagógico suficiente a las familias para que éstas pudiesen colaborar, activa y eficazmente en el currículo para el progreso de sus hijos y promover acciones a partir de las cuales las familias perciban nítidamente que forman parte de un proyecto educativo común compartido y dialogado con la escuela para la educación integral de los niños. No se trata de promover solo la colaboración familiar en desarrollo del currículo académico como apoyo a las tareas escolares encargadas para casa o en la representación social del colectivo en el centro; los padres y adultos responsables precisan también saber cómo intervenir en la dimensiones biológica, social y cognitiva de sus hijos para apoyar el currículo de la escuela en la misma dirección, reconociendo, comprendiendo y aplicando el conocimiento en el desarrollo básico de estos primeros años de vida, en la enorme maleabilidad que tiene su cerebro frente al aprendizaje y al entorno social donde se genera, (Campos, 2010) y sobre todo, las repercusiones de hacerlo o no adecuadamente; en nuestro caso, las Salas Cuna se constituyen en escenarios donde

los niños han de ir configurando su entramado neuronal. Así, la optimización de recursos existentes en la comunidad, actuando colaborativamente entre grupos de intereses múltiples, (familias, comunidades, proveedores de servicios, ...etc.), ofrece más garantías de éxito para el progreso de los niños y niñas si incorporan entre sus acciones variedad de estrategias de participación con la familia como educación parental, grupos de apoyo para padres, visitas domiciliarias, guarderías organizadas y dirigidas por la comunidad, y se refuerzan a través del respaldo coordinado por parte de varias esferas de influencia (UNESCO, 2007b; Irwin, 2004 citado en Irwin, Siddiqi, & Hertzman, 2007).

2.1. UN CURRÍCULO DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN INICIAL/PARVULARIA

El concepto de currículo y concepto de niños y niñas pueden ir tan ligados, que el programa que finalmente implementen los educadores esté estrechamente relacionado con el concepto que estos tienen de los pequeños y de su desarrollo en esa etapa. A nivel popular existe una convicción de que todos los procesos relevantes para el desarrollo acontecerán a posteriori y que para la educación parvularia, con el amor basta. A ese hecho colaboran las creencias populares sobre el potencial que tienen los niños en sus primeros años de vida para aprender, imaginar, experimentar y adquirir consciencia de lo que hacen. Estas suelen posicionarse más bajas de lo que realmente se ha demostrado experimentalmente (Gopnik, 2010); por ello se precisan reconceptualizaciones claras en el ámbito familiar, donde el conocimiento científico del desarrollo infantil, sus etapas y necesidades no está suficientemente presente como preocupación en los padres (Reveco, 2004); las familias deben aumentar su sensibilidad hacia el currículo que precisan experimentar sus hijos de estas edades y bajar la presión social a los educadores condicionando en ocasiones su práctica pedagógica, deben así mismo apoyar un currículo donde los adultos familiares en colaboración con el entorno escolar, estimulen la actividad de los pequeños a través

de tareas y provean al entorno ambiental de condiciones óptimas para su desarrollo equilibrado en las dimensiones afectivas, emocionales, psicomotoras y sociales (Loizaga,2011) favoreciendo también, desde planteamientos vygoskianos , otros aprendizajes como la exploración, la resolución de problemas, la autodeterminación y la emoción ligada a la cognición. (Krit, 2013).

Coherentemente con lo expuesto, la conceptualización de currículo que adoptamos no es restringida, asociada a un determinado programa de estudio, ni amplia como todo lo que se aprende. Es una definición mixta centrada en las necesidades y potencialidades de desarrollo de la persona que aprende (Zabalza 2008). Desde este planteamiento entendemos en general, que el entorno educativo (escuela, familia y entorno social relacionado) ha de ponderar una metodología activa de aprendizaje desde la maduración y capacidad de cada niño/a (Chokler, 2010), considerando que:

- Los niños y niñas aprenden explorando y experimentando, (Callejón & Yanez, 2012; Gopnik 2010), investigando desde pequeños y partiendo de que lo que más les interesa son ellos mismos (Tonucci, 1997); de ahí la importancia fundamental de diseñarles acciones, interacciones con tareas que, al ejecutarlas, los pequeños aprendan estrategias explorando su cuerpo, reconociéndose y adquiriendo conciencia de sus actividades cotidianas hasta aprender cómo conseguir sus primeros deseos aunque sean caprichos, etc, (Ortiz, Salmerón & Rodríguez 2007, p. 4).
- Los niños y niñas precisan de experiencias básicas y desafiantes de aprendizaje para favorecer adaptaciones de sus circuitos neuronales frente al aprendizaje (Yanez, 2013; Cypel 2013) o frente a las contingencias. Durante la infancia temprana, los circuitos de la corteza cerebral poseen un estado de alta plasticidad que facilita su modificación; “la ausencia de experiencias

sensoriales, principalmente las relacionadas con la visión y la audición, puede tener serias consecuencias funcionales” (Campos, 2010, p. 40).

- Los niños y niñas, desde que nacen tienen una fuerte tendencia a interactuar con otras personas; precisan de interacciones de calidad a través de las cuales se inicia el apego al vínculo con las personas que le rodean con influencias epigenéticas que los niños reciben de forma activa condicionando su forma de ser y actuar que a su vez, también influye en la manera en que los adultos interactúan con ellos (Gopnik, 2010); la interacción de los adultos con los pequeños se convierte en el mecanismo donde se genera el aprendizaje del menor; cuanto mejor sea la interacción, más significativo será el aprendizaje para ellos.

Los niños y niñas precisan de experiencias estéticas, lúdicas y libres en ambientes atractivos, motivadores y estimulantes, llenos de significaciones, de utilidad, preparados para la experimentación, especialmente sensorial, afectiva, relacional y con un eje fundamental: lo estético (Malaguzzi, 2001); aplicar estos conceptos al currículo significa, concebir la educación como acción intencional que también posibilita y promueve la actividad creadora, espontánea y libre del niño (Abad, 2009).

- Los niños y niñas precisan del juego para su desarrollo armónico. Por su importancia es el elemento del currículo más enfatizado en la historia de la pedagogía: Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), las hermanas Agazzi (Rosa, 1886-1951 y Carolina, 1870-1945), Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932), Freinet (1896, 1966). Lo sigue ratificando la declaración mundial de la OMEP (2010); los niños y niñas a esta edad aprenden jugando y por tanto, el juego es un paradigma metodológico imprescindible; “se reconoce al juego como la condición de modo natural que el niño y niña utilizan para construir sus propios

modelos de conocimiento, de comportamiento socio afectivo y de selección de valores”, Zabalza (2008, p. 83).

Aunque el concepto de participación de la familia en la educación en general es confuso, Blanco, Umayahara & Reveco (2004), si hay consenso muy alto sobre la importancia de la comunicación familia-escuela, el involucramiento de la familia en las tareas escolares, la articulación entre los códigos culturales de la familia y escuela (Barudy y Dantagnan, 2005; Blanco, 2005), siendo además necesaria en todos los niveles para romper el aislamiento institucional (Marchesi & Poggi 2010)

A partir de estos planteamientos, nuestro objetivo es la comprensión global de las situaciones de participación familiar en la escuela, fortalecerla y mejorar el diseño curricular actual para niños y niñas menores de tres años, tanto en las Sala Cuna (menores de dos años de edad) y Nivel Medio Menor (dos a tres años de edad).

3. MÉTODO

La investigación precisa informaciones y datos de diferente naturaleza y de diferentes análisis para su interpretación, por lo que precisamos utilizar métodos mixtos que integren bien las características cualitativas y cuantitativas en base al logro del objetivo marcado. Es una investigación de carácter descriptivo utilizando el método de encuesta y con un diseño transversal para hacer interpretaciones e inferencias a partir de las opiniones de padres y apoderados de niños menores de tres años matriculados en los Jardines Infantiles y Salas Cuna de la región Metropolitana de Santiago de Chile.

3.1. MUESTRA DE CENTROS Y POBLACIÓN PARTICIPANTE

Los criterios que se consideraron para la selección de los Centros fueron:

a) Jardines y Salas de Cuna evaluados como muy buenos de acuerdo a la Institución titular y b) accesibilidad y viabilidad de la investigadora a una muestra incidental no probabilística. Seleccionamos así cinco establecimientos de Educación Parvularia de la Junta Nacional de Jardines Infantiles de Chile (JUNJI) de diferentes comunas (municipios) de la región metropolitana de Santiago, (ver Tabla 1) considerando que en ellos se representan las características del resto del territorio nacional y la variedad de clases sociales de la región.

Tabla1

Centros participantes

Comuna	Jardín	Niveles educativos que comprende
PEÑALOLÉN	Jardín 1: J 1	Sala Cuna menor, Cuna Mayor y Nivel Medio Menor
LA FLORIDA	Jardín 2: J2	Sala Cuna menor, Cuna Mayor y Nivel Medio Menor
PEDRO AGUIRRE C	Jardín 3: J3	Sala Cuna menor, Cuna Mayor y Nivel Medio Menor
MAIPU	Jardín 4: J4	Sala Cuna menor, Cuna Mayor y Nivel Medio Menor
ÑUÑO A	Jardín 5: J5	Sala Cuna menor, Cuna Mayor y Nivel Medio Menor

Participaron en la encuesta un total de noventa familiares. El número de entrevistas administradas a los familiares no fue homogéneo en cada Jardín Infantil (ver tabla 2) aun así, destaca que ningún jardín representa menos del 10% de la muestra ni tampoco más del 30% por lo que las frecuencias observadas representan una distribución útil de los casos en el marco de ofrecer diversidad de visiones con respecto a la temática ya que ningún jardín posee una representación extrema del total de la muestra.

Tabla 2

Entrevistas administradas por Centro

	Centro	Número de entrevistas	%	% válido	% acumulado
Válido	Jardín 1	19	21,1	21,1	21,1
	Jardín 2	25	27,8	27,8	48,9
	Jardín 3	17	18,9	18,9	67,8
	Jardín 4	19	21,1	21,1	88,9
	Jardín 5	10	11,1	11,1	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

3.2 INSTRUMENTO: CONSTRUCCIÓN DE LA ENTREVISTA

Dada la finalidad de la investigación y el perfil personal de los informantes se optó por la técnica de entrevista semiestructurada, elaborándola al efecto. La naturaleza de las variables implícitas en la información que recogemos, opiniones, nos induce a que las características técnicas que más debemos evidenciar de la validez de constructo del instrumento, son su validez teórica y validación de contenido de cada ítem. La obtuvimos mediante estrategias esencialmente lógicas, más que por otras acciones derivadas de planteamientos de la teoría de respuesta al ítem (Escobar & Cuervo, 2008); ello nos da suficientes garantías para hacer interpretaciones e inferencias de la información que recojamos. Este fue el proceso:

a) Selección de expertos para la validación de contenido

Seleccionamos jueces expertos de áreas diversas asegurando la bondad de su pertinencia a este proceso más que la intuición de su expertez (Hurtado de Mendoza, 2009). Establecimos un pool de expertos desde el cual seleccionar un grupo preliminar clasificando los tipos de expertez en 3 áreas temáticas: expertos en evaluación, expertos en el desarrollo de procesos en educación infantil y expertos en trabajo con menores de tres años. Determinaríamos en función de su pertenencia al medio, su currículum vitae, sus grados académicos y su título profesional. También se

les invitó a que emitieran un auto-informe sobre el grado de su expertez en el objetivo de investigación. El resultado fue la constitución de un grupo de 15 expertos preliminares, de los que seleccionaríamos aquellos con mejor puntuación (Kt), promedio entre nivel de conocimientos sobre el tema de investigación (Kc) y calidad de las fuentes que lo determinan como experto (Ka); consideramos que ello nos aproxima suficientemente a la pertinencia de experto para actuar como tal en la validación de contenido de nuestro instrumento. Optamos por seleccionar a quienes en este promedio tuviesen un puntaje (entre 0 y 1) superior a 0,8 que se interpreta como un experto de pertinencia alta. Quienes no cumplan con este límite serían descartados para efectos de la investigación. Así se seleccionaron 13 de los 15 invitados; aunque uno de los 13 expertos considerados posee un puntaje inferior (0,75) se optó por mantenerlo, en base a su experiencia de trabajo con menores.

b) Validación de contenido

Presentándoles una redacción inicial del cuestionario, los jueces valoraron la “coherencia”, “representatividad” y “calidad técnica” de cada uno de los ítems del cuestionario. La redacción inicial de cada ítem se acompaña de una escala Likert de cuatro posiciones de valores 1 a 4 optando por exigir un puntaje crítico medio para cada ítem y en cada criterio de 3. Si bien existen consideraciones en contra del uso de este estadístico (la media) para variables ordinales puesto que la distancia entre cada valor posible no puede ser medida, se ha optado por su uso porque permite evidenciar de forma sencilla, la apreciación general del grupo de expertos sobre los ítems del instrumento. Sin embargo, y en consideración de lo anterior, dicha media no debe interpretarse como un valor exacto sino como una aproximación simplificada de la opinión de los jueces. En caso de que un ítem no alcance este valor, este debe ser revisado y probablemente reformulado; se apreciará la desviación estándar y cualquier ítem cuya desviación supere el valor de 1,1 será revisado, aunque no necesariamente

eliminado, para ello será clave el uso de la información cualitativa u observaciones con el que los expertos han acompañado las preguntas.

Además de apreciar estos valores, determinamos la concordancia general de los expertos sobre algunos segmentos del instrumento; al estar construido como una variable ordinal, el estadístico escogido para satisfacer esta necesidad es el W de Kendall que nos ofrece la capacidad de sintetizar grandes cantidades de información y medir el nivel de concordancia y significancia entre ella. Este estadístico ha sido aplicado a cada uno de los criterios (coherencia, representatividad y calidad técnica) establecidos en la evaluación de expertos a cada ítem que, debido a las diferentes perspectivas con que se han seleccionado trabajaremos con un nivel de confianza del 95% (alpha ,05). Una vez valoren cada uno de los ítems en los criterios establecidos, se seleccionaron preliminarmente aquellos ítems que en “coherencia” obtuvieron una concordancia entre jueces media alta, modificándose de entre estos los que observaban valores más bajos en representatividad y calidad técnica apoyándonos en las apreciaciones cualitativas expresadas por sus evaluadores (ver tabla 3). A partir de la validación de contenido se conformaría la redacción y estructura definitiva de la entrevista (ver anexo 1).

Tabla 3

Coherencia de los ítems

	CCo h1	CCo h2	CCo h3	CCo h4	CCo h5	CCo h6	CCo h7	CCo h8	CCo h9	CCo h10	CCo h11	CCo h12	CCo h13	CCo h14
N Válidos	11	12	11	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
Perdidos	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Media	3,73	3,83	4,00	3,92	3,92	3,92	3,33	3,92	4,00	3,83	3,92	4,00	3,92	4,00
Desv. típ.	,467	,389	,000	,289	,289	,289	,888	,289	,000	,389	,289	,000	,289	,000
Mínimo	3	3	4	3	3	3	2	3	4	3	3	4	3	4
Máximo	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Todos los ítems obtienen una alta valoración a excepción del 7, “¿Qué aspecto importante para Uds. ha aprendido en este curso?” que alcanza una estimación sobre su coherencia menor (3,33 promedio). Es el único ítem que posee una desviación estándar alta ,aun así, conviene verificar la coherencia de dicho ítem con los datos cualitativos.

Coefficiente de concordancia de Kendall

N	9
W de Kendall(a)	,435
gl	25
Sig. asintót.	,000

Por el valor observado de la W de Kendall ,estimamos que existe una concordancia relevante entre las evaluaciones realizadas por los jueces en la coherencia de los ítems.

Con respecto a la “representatividad”, se han sistematizado los siguientes datos:

Tabla 4

Representatividad de los ítems

	CRe p1	CRe p2	CRe p3	CRe p4	CRe p5	CRe p6	CRe p7	CRe p8	CRe p9	CRe p10	CRe p11	CRe p12	CRe p13	CRe p14
N Válidos	11	12	11	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
Perdidos	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Media	3,73	3,83	3,91	3,92	3,75	3,92	3,33	3,92	4,00	3,83	3,92	4,00	3,92	4,00
Desv. típ.	,467	,389	,302	,289	,452	,289	,888	,289	,000	,389	,289	,000	,289	,000
Mínimo	3	3	3	3	3	3	2	3	4	3	3	4	3	4
Máximo	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Los valores de “representatividad” de todos son muy similares a los obtenidos con respecto a la coherencia del instrumento con baja dispersión entre las puntuaciones otorgadas por los jueces a excepción del n° 7 (pregunta de formato abierto que posibilita respuestas extensas, pero dificulta la elaboración de inferencias).

Coeficiente de concordancia de Kendall

N	10
W de Kendall(a)	,142
gl	13
Sig. asintót.	,142

En cuanto a la “calidad técnica”, estos fueron los valores observados:

Tabla 5

Calidad técnica de los ítems

		CC alTe c1	CC alTe c2	CC alTe c3	CC alTe c4	CC alTe c5	CC alTe c6	CC alTe c7	CC alTe c8	CC alTe c9	CCa ITec 10	CCa ITec 11	CCa ITec 12	CCa ITec 13	CCa ITec 14
N	Válidos	11	12	11	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
	Perdidos	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Media	3,45	3,75	3,73	4,00	3,67	3,83	3,08	3,92	3,92	3,83	3,75	3,92	3,83	4,00
	Desv. típ.	,934	,622	,647	,000	,492	,389	,996	,289	,289	,389	,622	,289	,389	,000
	Mínimo	2	2	2	4	3	3	2	3	3	3	2	3	3	4
	Máximo	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

La calidad técnica hace referencia a la bondad del lenguaje utilizado en la redacción del ítem para no producir en las respuestas sesgos por defectos gramaticales. En nuestro caso, cinco ítems del cuestionario (36%) poseen una desviación estándar superior a 0,5; aunque todas estas fluctuaciones permanecen dentro de los márgenes aceptables, estas nos indican la necesidad de prever que habrá necesidad de atender con entrevista las necesidades de los informantes en los ítems (1, 2, 3, 7 y 12) en la situación de administración con el fin de optimizar al máximo la situación de respuesta. Si esto se observase en un cuestionario cerrado o entrevista estructurada, habría que reconstruir la expresión lingüística de los citados ítems sin modificar la coherencia de su contenido.

Coeficiente de concordancia de Kendall

N	10
W de Kendall(a)	,172
GI	13
Sig. asintót.	,051

La W de Kendall observada muestra dispersión en las respuestas de los jueces; su significancia, por estrecho margen (.001) no permite hacer inferencias sobre el modelo propuesto.

c) Formato y estructura de la entrevista

A partir de la validación de contenido se elaboró la redacción definitiva (ver anexo 1).

4. RESULTADOS

Mediante un análisis de contenido de las respuestas utilizando un sistema de categorías, sintetizamos la diáspora de elementos con respuestas abiertas en tópicos abordables que los simplificasen y permitiesen cuantificarlos. Generada la base de datos preliminar se procedió a elaborar síntesis escritas de las respuestas abiertas cuantificando aquellas que estaban categorizadas de antemano. Los ítems sin contestar fueron dados como casos perdidos para el análisis al igual que aquellos en los que la respuesta a las preguntas abiertas y sin apoyo de la entrevistadora reflejaba de manera muy explícita que el informante no había comprendido la pregunta (este hecho solo se dió en dos casos). Con la base de datos cumplimentada, se realizó en primer lugar al análisis de las respuestas abiertas de modo que se encontrasen categorías que permitiesen sintetizar la información obtenida. Debido a que la extensión de las respuestas era también dispar, se prefirió codificar estas categorías en variables “dummy” que permitiesen distinguir entre la presencia y ausencia de un

determinado tópico en un ítem particular e intentando que respondiese a las intenciones comunicativas de los entrevistados.

Un caso particular se dio entre los ítems 10 y 11, que fueron interpretados como elementos similares. Ante la reiteración de contenidos tanto en los ítems binarios (100% de respuestas válidas afirmativas en ambos), como en los ítems cualitativos (ambos con el enunciado “¿por qué?”), y ante la evidente similitud de ambos enunciados, se optó por sintetizarlo como si fuese solo un aspecto, con dos ítems (a saber: el binario y el de respuesta abierta); de esta forma se esperaba poder realizar de mejor manera el trabajo estadístico y aglutinar información que de otro modo sería redundante.

Tras el proceso de sistematización descrito, se prosiguió con la etapa de análisis, realizada por con el programa SPSS 20.0.(2011) Al ser un muestreo no probabilístico y una aproximación inicial a la información, se optó por utilizar estadísticos descriptivos que permitiesen mostrar las características generales de la muestra entrevistada. Se incluyó posteriormente un análisis a través de tablas de contingencia para apreciar diferencias entre los cinco “Jardines”. Junto con estas observaciones se obtuvo un Chi-cuadrado si bien su significancia debe estimarse con cuidado (debido al tipo de muestreo que involucra); se incluyó solo como una forma de realizar una aproximación primaria a las posibles relaciones que se tejen entre las variables investigadas.

Destacamos en primer lugar el alto grado de implicación de las madres en la encuestación; prácticamente todos los cuestionarios fueron contestados por ellas (97,77%; 88 casos válidos, de 90). Esto refuerza la idea de que, independiente de que la masificación de la educación parvularia ha estado asociada a una mayor libertad

laboral para la madre, sigue siendo ella quien posee el rol tradicional de velar por los hijos.

Tabla 6

Parentesco de la persona que responde

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válidos	Papá	7	7,8	8,0	8,0
	Mamá	76	84,4	86,4	94,3
	Abuelita	3	3,3	3,4	97,7
	Tío	1	1,1	1,1	98,9
	Tía	1	1,1	1,1	100,0
	Total	88	97,8	100,0	
Perdidos		2	2,2		
Total		90	100,0		

Los padres son el siguiente grupo con mayor número de encuestas respondidas (8%). El caso perdido por el sistema fue una entrevista respondida tanto por el padre como la madre.

Sobre los niños de los familiares entrevistados, cabe destacar que su variabilidad etaria oscila entre los 11 meses y los 3,5 años. De ellos, un 43,5% asiste al nivel medio menor, un 31,8% a Sala Cuna mayor y un 24% a Sala Cuna Menor (con 5 valores perdidos). Esto es relevante para contextualizar las impresiones de los familiares.

En general, los familiares muestran una excesiva aprobación de las experiencias educativas de sus niños/as (lo que sus hijos aprenden). Todos los encuestados creen que sus pequeños aprenden en el jardín, aunque los elementos aprendidos resaltados por ellos son muy variados.

Tabla 7

Creencia de los padres sobre eficacia de la escuela para aprender.

	Frecuencia	%	% válido	%acumulado
Válidos Si	90	100,0	100,0	100,0

Esta aprobación de la calidad educativa percibida, no necesariamente implica que todas las entrevistas evidenciaban la opinión de que sus niños aprendieron lo mismo. Muy por el contrario, es posible segmentar sus opiniones respecto a la pregunta “¿Por qué?” en 10 categorías diferentes, aunque no estrictamente segmentadas (por ejemplo, “compartir” es al mismo tiempo un aprendizaje valórico y social). Estas variables son: “Conocimientos aprendidos”, (agrupa frases como “han aprendido muchas cosas”, “conocen cosas que no les enseñaron en la casa”, etc.); “expresión” (tanto verbal como no verbal, involucra capacidad de expresión y el hecho de que el educando se exprese más desde que va a la institución); “valores” (educación valórica, o menciones a elementos como disciplina o responsabilidad; “social”, (más o mejor relación con sus pares y mayores); “hábitos” (refleja conductas concretas deseables en el menor, como ordenar sus cosas o agradecer); “práctico” (aprendizajes asociados a conductas prácticas que antes el/la niño/a no manejaba o lo hacía mal, como controlar esfínter, o comer solo); “lenguaje”, (similar a expresión, pero específico para aumento o mejoramiento del lenguaje verbal); “personalidad”, (cambios en la personalidad del educando que permiten observar su desarrollo); “arte” (aprendizaje evidenciado en actividades como cantar, bailar o pintar); “independiente” (mención de una mayor autonomía o independencia del menor).

Dentro de estos aspectos, algunos tópicos fueron más recurrentemente mencionados, lo que sugiere que son los elementos que los familiares destacan en la observación del aprendizaje de sus niños (ver tabla 7).

Tabla 8

Percepción de los padres sobre lo que sus niños aprenden

Aprendizajes		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Conocimientos aprendidos					
Válidos	No	45	50,0	52,9	52,9
	Si	40	44,4	47,1	100,0
	Total	85	94,4	100,0	
Expresión					
Válidos	No	46	51,1	54,8	54,8
	Si	38	42,2	45,2	100,0
	Total	84	93,3	100,0	
Valores					
Válidos	No	64	71,1	75,3	75,3
	Si	21	23,3	24,7	100,0
	Total	85	94,4	100,0	
Social					
Válidos	No	58	64,4	68,2	68,2
	Si	27	30,0	31,8	100,0
	Total	85	94,4	100,0	
Hábitos					
Válidos	No	64	71,1	76,2	76,2
	Si	20	22,2	23,8	100,0
	Total	84	93,3	100,0	
Prácticos					
Válidos	No	65	72,2	76,5	76,5
	Si	20	22,2	23,5	100,0
	Total	85	94,4	100,0	
Lenguaje					
Válidos	No	54	60,0	63,5	63,5
	Si	31	34,4	36,5	100,0
	Total	85	94,4	100,0	
Personalidad					
Válidos	No	75	83,3	88,2	88,2
	Si	10	11,1	11,8	100,0
	Total	85	94,4	100,0	
Arte					
Válidos	No	63	70,0	74,1	74,1
	Si	22	24,4	25,9	100,0
	Total	85	94,4	100,0	
Independencia					
Válidos	No	65	72,2	76,5	76,5
	Si	20	22,2	23,5	100,0
	Total	85	94,4	100,0	

Las categorías de “Conocimientos aprendidos” y “Expresión” son las más mencionadas por los entrevistados. Se interpreta que en esta edad, los cambios en el habla y en la capacidad y voluntad de expresión son valorados para los familiares como buenos indicadores del desarrollo que ha logrado su hijo. El caso de conocimientos aprendidos, como números, colores, o sonidos de animales, también es algo muy llamativo para ellos, puesto que es fácilmente reconocible. Además de ser los aprendizajes más visibles, estas dos categorías también son aquellas que son reforzadas de manera muy intensa por parte del proceso educativo. Salvo los aspectos relativos a los cambios en la personalidad (que tiene solo 10 menciones) todas las categorías restantes tienen entre 20 y 27 menciones. Esto implica que si bien los aprendizajes reconocidos por los familiares son variados, responden a tópicos comunes asociados con el crecimiento del menor. Por ejemplo, la categoría “práctico” involucra enunciados como el fin del uso de pañales o chupete, comer solo y la capacidad psicomotora; si bien las situaciones son muy variadas, todas las frases relacionadas con esas situaciones permiten observar aspectos de desarrollo del menor relacionados con el mejoramiento de sus capacidades físicas, y la autonomía del mismo (casi todos los enunciados “prácticos”, son asimismo enunciados sobre independencia). Ahora bien, esto también muestra, en cierto modo, las expectativas de los familiares con respecto a la educación preescolar, puesto que es probable que en la respuesta abierta esté influenciada por lo que los padres valoran de los aprendizajes recibidos, no solo lo que observan.

Para establecer las características que le dan los familiares a las diferentes instancias formativas del menor, recurrimos a los ítems 1 (En su opinión ¿cuáles cree usted que deberían ser las principales características de la educación de los niños y niñas menores de tres años?) y 2 (¿Qué relevancia le da a la participación de la familia en esta etapa de vida?). En el caso del ítem 1, las respuestas fueron muy variadas,

encontrándose menciones que se realizaron solo una vez (como una mención asociada al sentido patrio, u otra asociada a la inclusión de la meditación en el currículo). No obstante, fue posible aglutinar los contenidos en categorías amplias que permitiesen su evaluación cuantitativa:

Tabla 9

Aspectos importantes de la Educación Parvularia según los padres.

		Frecuencia	%	%válido	% acumulado
Contenido					
Válidos	No	42	46,7	60,9	60,9
	Si	27	30,0	39,1	100,0
	Total	69	76,7	100,0	
Metodología					
Válidos	No	37	41,1	53,6	53,6
	Si	32	35,6	46,4	100,0
	Total	69	76,7	100,0	
Valórica					
Válidos	No	43	47,8	62,3	62,3
	Si	26	28,9	37,7	100,0
	Total	69	76,7	100,0	
Disposición emocional del educador					
Válidos	No	49	54,4	71,0	71,0
	Si	20	22,2	29,0	100,0
	Total	69	76,7	100,0	
Familia					
Válidos	No	65	72,2	94,2	94,2
	Si	4	4,4	5,8	100,0
	Total	69	76,7	100,0	
Hábitos, Modales					
Válidos	No	61	67,8	88,4	88,4
	Si	8	8,9	11,6	100,0
	Total	69	76,7	100,0	
Social					
Válidos	No	58	64,4	84,1	84,1
	Si	11	12,2	15,9	100,0
	Total	69	76,7	100,0	

Las características apuntadas por los familiares responden de forma más recurrente a tópicos asociados a metodología, contenidos y a valores. De estos tres, destaca “metodología” con 46,4% de respuestas válidas afirmativas (32 casos las

mencionan, de 69). Este alto porcentaje podría reflejar que la experiencia de educación parvularia, interpretada desde el familiar, se imagina más como un “cómo” que como un “qué”. Si bien los contenidos son relevantes (27 casos los mencionan), las categorías metodológicas son reiteradas y ocupan un mayor espacio de descripción en las respuestas. Esto también puede estar asociado al imaginario de inocencia y felicidad de la educación parvularia, si bien los contenidos son relevantes, la imagen del/de la niño/a feliz, jugando, cantando y riendo es la que adquiere preponderancia. Es posible imaginar que esto sea una diferenciación radical entre la educación parvularia (o inicial) y básica (o primaria); mientras la primera se imagina más como una experiencia educativa didáctica, lúdica y dinámica, la segunda parece tener (en el imaginario colectivo) estos atributos de forma tan marcada. Sobre los aspectos relacionados con la educación en valores, también altamente reiterados, es posible argumentar que la imagen de la educadora de párvulos (adulto que enseña en este nivel) es una persona con una identidad impregnada de valores positivos que le permitan ser una persona ética. Muchas de las alusiones a temas valóricos incluyen “el respeto”, “la disciplina” o “el compartir”, todos valores con implicancias sociales relevantes. Por último, el cuarto enunciado que destaca es el relativo a la disposición emocional de las educadoras. En 20 casos los entrevistados sugirieron, más que métodos o contenidos, disposiciones emocionales, destacando aquellas asociadas con el cariño y amor, y aquellas asociadas con la paciencia. Esta disposición emocional parece ser muy relevante para algunos padres.

En cuanto al valor de la familia en el currículo, los datos tuvieron características más llamativas:

Tabla 10

Importancia que los padres otorgan a la participación familiar en la escuela

		Frecuencia	%	%válido	% acumulado
Importante					
Válidos	No	21	23,3	24,7	24,7
	Si	64	71,1	75,3	100,0
	Total	85	94,4	100,0	
Reforzamiento, apoyo.					
Válidos	No	63	70,0	74,1	74,1
	Si	22	24,4	25,9	100,0
	Total	85	94,4	100,0	
Valórico					
Válidos	No	73	81,1	85,9	85,9
	Si	12	13,3	14,1	100,0
	Total	85	94,4	100,0	
Educación por imitación					
Válidos	No	77	85,6	90,6	90,6
	Si	8	8,9	9,4	100,0
	Total	85	94,4	100,0	
Socialización					
Válidos	No	81	90,0	95,3	95,3
	Si	4	4,4	4,7	100,0
	Total	85	94,4	100,0	
Trabajo conjunto					
Válidos	No	79	87,8	92,9	92,9
	Si	6	6,7	7,1	100,0
	Total	85	94,4	100,0	
Participación					
Válidos	No	67	74,4	78,8	78,8
	Si	18	20,0	21,2	100,0
	Total	85	94,4	100,0	
Personalidad					
Válidos	No	73	81,1	85,9	85,9
	Si	12	13,3	14,1	100,0
	Total	85	94,4	100,0	

En la respuesta a este ítem se evidencia una categoría constantemente mencionada: "Importante" que en realidad tiende solo a reforzar la pregunta, sin necesidad de dar razones de dicha relevancia. En ese sentido, si bien es algo mencionado en 75.3% de los casos válidos (y por tanto necesario de codificar), no

permite observar la naturaleza de la importancia de la familia en el desarrollo del menor. Es importante considerar sin embargo que estas respuestas pueden estar mediadas por el contexto de aplicación de la encuesta, aun así, son varios los familiares que parecen comprender la educación familiar como un complemento a la preescolar.

Otro de los elementos relevantes de la encuesta es la participación que los familiares dicen tener en el contexto preescolar.

Tabla 11

Invitaciones a la participación familiar y participación efectiva

Invitaciones hechas por los Jardines				Asistencias del familiar		
		Frecuencia	% válido	Reuniones	Frecuencia	%válido
Reuniones				Reuniones		
Válidos	No	7	7,8	No	16	17,8
	Si	83	92,2	Si	74	82,2
	Total	90	100,0	Total	90	100,0
Talleres				Talleres		
Válidos	No	63	70,0	No	77	85,6
	Si	27	30,0	Si	13	14,4
	Total	90	100,0	Total	90	100,0
Aseo, almuerzo				Aseo, almuerzo		
Válidos	No	48	53,3	No	62	68,9
	Si	42	46,7	Si	28	31,1
	Total	90	100,0	Total	90	100,0
Convivencias				Convivencias		
Válidos	No	44	48,9	No	52	57,8
	Si	46	51,1	Si	38	42,2
	Total	90	100,0	Total	90	100,0
Realizar actividades				Realizar actividades		
Válidos	No	26	28,8	No	57	63,3
	Si	64	71,1	Si	33	36,6
	Total	90	100,0	Total	90	100,0

Como puede observarse las invitaciones son, en todos los ámbitos, mayores a las asistencias, y esta diferencia es de al menos 8,9% (para el caso de las convivencias). Llama la atención algunos casos de diferencias radicales entre invitaciones y asistencias, como realizar actividades, con una diferencia de 34,5%. Esto sugiere una fuerte iniciativa por parte de los establecimientos de integrar a las familias al proceso formativo institucional a través de diferentes procesos; mientras que las respuestas por parte de los familiares no son equivalentes. El otro elemento que destaca es el alto nivel de invitación a reuniones que se hace por parte del jardín, el que es acompañado por una asistencia efectiva igualmente alta (82,2% de las respuestas válidas), siendo la única que supera el 50%. Esto pareciera sugerir una distinción por parte de los familiares sobre el rol que cumple la educación preescolar. Les pareciera ser importante recibir la información sobre cómo está su pupilo, pero no se tiene la misma iniciativa de participar en las actividades del jardín. Esto puede interpretarse como una comprensión del jardín como un elemento externo a la responsabilidad de la familia, como una institución clave en el desarrollo del menor (pues se procura estar informado de lo que sucede en él), pero que no pertenece (a nivel representacional) a las labores educativas de la familia. La distinción familia/jardín no es una constante (como prueban las ideas de trabajo conjunto presentadas en la tabla 6), pero sí una distinción presente en muchos de los casos.

Al segmentar estos datos según los cinco jardines infantiles de los que procede la muestra, llama la atención que tanto las invitaciones como las asistencias difieren según el jardín del que forman parte. Como referencia, se expondrán a continuación aquellas divisiones que, según las distinciones que presentan, permitieron tener como resultados un Chi-cuadrado de Pearson significativo (NC: 95%) y con menos del 25% de los casos con frecuencia esperada de inferior a 5. Es importante considerar que este valor solo está siendo utilizado para lograr una aproximación superficial, debido a

la falta de un muestreo probabilístico. Hay diferencias significativas en cuanto al posicionamiento de los familiares en estas variables (ver tablas siguientes)

Tabla 12

Contingencia de invitaciones recibidas por los familiares a talleres según Jardín

Talleres				Total
		No	Si	No
	Jardín 1	13	6	19
	Jardín 2	19	6	25
	Jardín 3	6	11	17
	Jardín 4	19	0	19
	Jardín 5	6	4	10
	Total	63	27	90
				Sig. asintótica (bilateral)
	Chi-cuadrado de Pearson	Valor 18,82 1(a)	gl 4	,001

a 1 casillas (10,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,00.

Tabla 13

Contingencia de invitaciones a convivencias según Jardín

Convivencias				Total
		No	Si	No
Jardín	Jardín 1	15	4	19
	Jardín 2	8	17	25
	Jardín 3	7	10	17
	Jardín 4	9	10	19
	Jardín 5	5	5	10
	Total	44	46	90
				Sig. asintótica (bilateral)
	Chi-cuadrado de Pearson	Valor 10,151(a)	gl 4	,038

a 1 casillas (10,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima

esperada es 4,89.

Tabla 14

Contingencia de asistencia de familiares a convivencias según Jardín

8. Convivencias				Total
		No	Si	No
Jardín	Jardín 1	16	3	19
	Jardín 2	10	15	25
	Jardín 3	8	9	17
	Jardín 4	12	7	19
	Jardín 5	6	4	10
Total		52	38	90
				Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson		Valor 9,727 (a)	gl 4	,045

Casillas (10,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,22.

Interpretamos que la forma de participación de la familia no solo está mediada por las representaciones que hace sobre roles que debe asumir la institución educativa, sino también desde la institucionalidad existen diferencias en la forma en que se dan estos espacios de trabajo conjunto; estas diferencias solo se enmarcan en aspectos de participación diferentes a los estrictamente informativos; la participación en reuniones es homogéneamente alta.

Un aspecto relevante de la interacción entre el Jardín o la Sala Cuna y la familia se da en las instancias de comunicación formal que tienen ambos grupos sobre el desarrollo del menor. Una relación abierta y con líneas de comunicación fluidas son útiles para lograr una coherencia entre el proceso de desarrollo en el aula y fuera de ella. Al respecto, el cuestionario incluye algunas preguntas en relación al tema:

Tabla 15

Entrevistas del centro con los familiares antes y después de ingreso del niño en el centro

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	No	30	33,3	37,5	37,5
	Si	50	55,6	62,5	100,0
	Total	80	88,9	100,0	
Perdidos	99	10	11,1		
Total		90	100,0		
¿Y en el transcurso del año?					
Válidos	No	16	17,8	18,2	18,2
	Si	72	80,0	81,8	100,0
	Total	88	97,8	100,0	
Perdidos	99	2	2,2		
Total		90	100,0		

Como se puede observar, es más común que se realicen entrevistas con los padres después de la admisión de sus hijos (81,8% contra 62,5% de respuesta válidas). La prueba de Chi cuadrado de Pearson cruzando estas variables con los cinco jardines infantiles no da resultados estadísticamente significativo, lo que sugiere que la presencia de reuniones es homogénea según los diferentes jardines. En cuanto al número de entrevistas durante el año, es posible observar una distribución relativamente homogénea:

Tabla 16

Nº de entrevistas realizadas en el año

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Solo una vez, antes de matricularlo	9	10,0	12,0	12,0
	Solo una vez, después de matricularlo	14	15,6	18,7	30,7
	2 veces	21	23,3	28,0	58,7
	3 veces	16	17,8	21,3	80,0

	Más de tres veces	15	16,7	20,0	100,0
	Total	75	83,3	100,0	
Perdidos	99	15	16,7		
Total		90	100,0		

De las 75 respuestas válidas, la distribución de las frecuencias de las categorías de respuesta va entre el 12% y el 28%, lo que sugiere cierta homogeneidad. Esto puede deberse a que el número de reuniones está modulado por las necesidades particulares de cada niño. Es importante constatar que casi el 70% de las respuestas válidas declara haber tenido más de una reunión entre los padres y el jardín. Esto, sumado al hecho que el año preescolar no había terminado al momento de la aplicación de la encuesta, sugiere la existencia de una preocupación tanto de la familia como del jardín de mantener ciertos canales de comunicación. Para profundizar en esta relación, el cuestionario preguntaba las razones de dichas reuniones, con los siguientes resultados:

Tabla 17

Finalidad de las entrevistas familiares educadoras realizadas en el año

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Conocernos					
Válidos	No	38	42,2	42,7	42,7
	Si	51	56,7	57,3	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	99	1	1,1		
Total		90	100,0		
Preocupaciones					
Válidos	No	57	63,3	64,0	64,0
	Si	32	35,6	36,0	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	99	1	1,1		
Total		90	100,0		
Avances					
Válidos	No	26	28,9	29,2	29,2
	Si	63	70,0	70,8	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	99	1	1,1		

Evaluación de la participación familiar en el currículo de la educación en los jardines infantiles y salas cuna de Chile

Total		90	100,0		
Otros					
Válidos	No	87	96,7	97,8	97,8
	Si	2	2,2	2,2	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	99	1	1,1		
Total		90	100,0		

La principal razón manifestada para la realización de estas entrevistas fue para evaluar el progreso de los menores. Llama la atención la ausencia en cerca de la mitad de los casos de entrevistas introductorias “para conocernos”, o por “preocupaciones”. Esto es de suma importancia, pues sugiere que las educadoras parvularias y pre básicas no solo reaccionan ante situaciones de complejidad, sino que procuran realizar informes habituales a los familiares de los niños y las niñas que tienen a su cuidado, hechos que son apreciados por los familiares, pues reconocen con holgura (en términos de diferencias de frecuencias) que los “avances” son mucho más recurrentes como razones de reunión que las “preocupaciones”.

Otra fuente que permite apreciar desde la perspectiva de los familiares la estrechez del vínculo entre la institución educativa y la familia son los ítems que observan el modo de relación que se genera entre la institución y la familia en base a la presencia de ciertos parámetros en la relación entre ambos (¿Le han dado sugerencias las educadoras para que haga con su niño en casa? La pregunta, de respuesta abierta, solicitaba la descripción de alguna sugerencia que recordasen.

Tabla 18

Actividades sugeridas por las educadoras para realizarlas en casa con su niño en casa

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	No	19	21,1	21,3	21,3
	Si	70	77,8	78,7	100,0
	Total	89	98,9	100,0	

Perdidos	99	1	1,1
Total		90	100,0

La mayoría de los familiares encuestados independientemente de los jardines a los que van sus hijos reconoce haber recibido consejos por parte de las educadoras.

Tabla 19

Comparativa entre los diferentes jardines infantiles sobre entrega de actividades de las educadoras para realizarlas con su niño en casa

		Sugerencias		Total
		No	Si	No
Jardín	Jardín 1	5	14	19
	Jardín 2	6	19	25
	Jardín 3	4	13	17
	Jardín 4	3	15	18
	Jardín 5	1	9	10
Total		19	70	89
		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson		1,434(a)	4	,838

a 4 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,131.

La mayor parte de los consejos recopilados, hacen referencia a aspectos asociados al lenguaje, al desarrollo psicomotor y a la autonomía. Las estrategias planteadas son en general sencillas, como “hablar con el menor claramente”, “fomentar que nombre las cosas”, “trabajar sus piernas o brazos”, “dejarlo ir al baño solo o avisar cuando esté sucio”, entre otros. No se observan para nada sugerencias de desarrollo cognitivo lo que se interpreta como ausencia de enseñanza y desarrollo estrategias en el currículo de todos los jardines en general. Los padres manifiestan ser

¹ El número de encuestados que contesta “No” es tan bajo, que no se cumple el máximo de casillas posibles con menos de 5 casos (25%).

receptivos y activos (88,6% de las respuestas válidas) con el apoyo al desarrollo de sus hijos que le proponen desde la escuela.

Tabla 20

Realización por los padres de las actividades sugeridas en el Jardín de sus niños

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	No	9	10,0	11,4	11,4
	Si	70	77,8	88,6	100,0
	Total	79	87,8	100,0	
Perdidos	99	10	11,1		
	Sistema	1	1,1		
	Total	11	12,2		
Total		90	100,0		

Finalmente, para terminar de describir la estructura de relaciones entre el jardín y los familiares, desde la percepción de estos últimos, se incluyen dos ítems que intentan identificar la presencia de informes reiterados a las familias:

Tabla 21

Informes o evaluaciones recibidas por los padres

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	No	14	15,6	16,1	16,1
	Si	73	81,1	83,9	100,0
	Total	87	96,7	100,0	
Perdidos	99	3	3,3		
Total		90	100,0		

Interpretamos que el alto porcentaje afirmativo mostrado en la encuesta puede deberse a que existe una institucionalidad que exige informes regulares, aunque no se esté cumpliendo a cabalidad. En cuanto a las formas de entrega de informes, estos son realizados en base a la siguiente distribución:

Tabla 22

Formas de entrega de los informes de progreso de los niños

		Frecuencia	%	%	% acumulado
Válidos	Reuniones con demás apoderados	46	51,1	56,8	56,8
	Entrevista individual	20	22,2	24,7	81,5
	Otra Forma	15	16,7	18,5	100,0
	Total	81	90,0	100,0	
Perdidos	99	9	10,0		
Total		90	100,0		

Los informes son entregados principalmente en reuniones con apoderados o a través de entrevistas individual (81,5%). Encuestados de todos los jardines dicen haber recibido alguno de estos modos, por lo que más que a un estilo definido en base a la institución, lo que se observa es una estrategia comunicacional que probablemente responde a cada caso particular.

La investigación no solo pretendía evidenciar relaciones funcionales y educativas entre el jardín y la familia. Es importante también contrastar formas de representación sobre el rol que cumple el jardín y la familia con los resultados observados por los familiares en este contexto y dentro de los resultados es de vital importancia la percepción de los padres sobre sentimientos y emociones de sus niños en la interacción con los entornos de su educación parvularia o preescolar. En este sentido, el aspecto “¿Qué emoción aparenta su hijo o hija cuando va a la Sala Cuna o Jardín?” era inevitable; (al obtener variedad de respuestas los datos obtenidos se tuvieron que recodificar en variables dummy).

Tabla 23

Percepción del estado emocional de los niños cuando van a la Sala Cuna o Jardín

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Feliz					
Válidos	No	12	13,3	13,3	13,3

Evaluación de la participación familiar en el currículo de la educación en los jardines infantiles y salas cuna de Chile

	Si	78	86,7	86,7	100,0
	Total	90	100,0	100,0	
Asustado					
Válidos	No	89	98,9	98,9	98,9
	Si	1	1,1	1,1	100,0
	Total	90	100,0	100,0	
Nervioso					
Válidos	No	88	97,8	97,8	97,8
	Si	2	2,2	2,2	100,0
	Total	90	100,0	100,0	
Ansioso					
Válidos	No	81	90,0	90,0	90,0
	Si	9	10,0	10,0	100,0
	Total	90	100,0	100,0	
Otro					
Válidos	No	76	84,4	84,4	84,4
	Si	14	15,6	15,6	100
	Total	90	100,0	100,0	

A excepción de “ver a su hijo feliz de ir al jardín” (86,7%) el resto de sentimientos asociados parecen estar dispersos en varias variables, sin ninguna superar el 10%. En este sentido, parece ser que la satisfacción evidenciada sobre el aprendizaje del menor se recalca con la actitud del mismo hacia el jardín, demostrando alegría, expresando lo aprendido, cantando o bailando. Cabe destacar asimismo que no hay diferencias estadísticamente significativas segmentando la muestra entre los jardines de cada uno de estos ítems recodificados (en base a una prueba de Chi-cuadrado de Pearson).

Tabla 24

Estado de ánimo que los familiares perciben en sus hijos cuando van al Jardín de infancia

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Ánimo positivo (baila, canta, cuenta)					
Válidos	No	8	8,9	9,6	9,6
	Si	75	83,3	90,4	100,0
	Total	83	92,2	100,0	
Perdidos		99	7	7,8	
Total		90	100,0		

Ánimo negativo (pena, enojo)					
Válidos	No	80	88,9	96,4	96,4
	Si	3	3,3	3,6	100,0
	Total	83	92,2	100,0	
Perdidos	99	7	7,8		
Total		90	100,0		
Ánimo Irregular.					
Válidos	No	78	86,7	94,0	94,0
	Si	5	5,6	6,0	100,0
	Total	83	92,2	100,0	
Perdidos	99	7	7,8		
Total		90	100,0		

5. CONCLUSIONES

El hecho generalizado de que en los entornos de Educación Infantil las madres asumen más que los padres la necesidad de co-responsabilidad de toda la familia en la educación de sus niños, no es una situación exclusiva de este contexto; vendría explicado por el modelo androcéntrico en las culturas industrializadas que ha propiciado reducir el cuidado de los hijos de una forma exclusiva a la madre, imponiéndole no solamente grandes sacrificios profesionales y financieros, sino un tipo de responsabilidad que debiera ser compartida con el padre u otros y/o adultos de la familia. Se precisan en el currículo más acciones programadas de educación familiar para implicar también al padre y sensibilizar a ambos en la comprensión y co-responsabilidad del desarrollo bio-psico-social de sus hijos tanto en casa como en la escuela.

De la información obtenida se interpreta que los familiares reconocen como buenas las instancias de participación que le ofrecen los centros y aceptable lo que aprenden los niños y niñas; consideran satisfactoria la aportación social y educativa que hacen los jardines infantiles estudiados. El profesionalismo y relación afectiva de las educadoras con los niños y niñas, caracterizada por el amor y cariño que les dan,

es reconocido por los familiares y desde su opinión el centro responde en gran parte a las necesidades que emana su concepción sobre la Educación Parvularia: cuidado y amor es suficiente; pero es de gran relevancia que los adultos familiares reconozcan que los niños y niñas van a aprender o sólo a que los cuiden; se puede deducir que interpretan que el aprendizaje como desarrollo es un elemento fundamental en la igualdad de oportunidades y en la reducción de las brechas entre clases sociales, aspecto que está en concordancia con los fines de la titularidad de Junta Nacional de Jardines Infantiles, (JUNJI) especialmente para los establecimientos seleccionados, que son públicos y acogen a los niños y niñas que viven en ambientes de alta vulnerabilidad social. Esta opinión de los padres estaría en la línea de la concepción popular de escuela eficaz, donde el impacto de la acción educativa es efectivo si las experiencias acumuladas generan efectos sobre la familia, (Dahlberg, 2005), efectos más relacionados con el rendimiento de sus hijos y las aspiraciones profesionales para ellos. En esta etapa, sin embargo parece fundamental desarrollar estrategias de aprendizaje metacognitivas e interacciones con el mundo social de su entorno inmediato (Ortiz Salmerón & Rodríguez, 2007; Salmerón, Gutiérrez, Salmerón, & Fernández 2010; Salmerón, Rodríguez, Gutiérrez, & Salmerón 2010) que aumenten las conexiones neuronales (Cypel 2013). En este cometido, los currículos no optimizan todos los recursos que los entornos de los niños ofrecen ni incorporan de forma programada tareas de casa que apoyen al currículo escolar en el desarrollo de la variedad de estrategias cognitivas y metacognitivas de autorregulación de su aprendizaje (Rodríguez & Ortiz 2012).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. (2009). *Iniciativas de Educación Artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil (3-6 años)*. Tesis doctoral. Madrid. Universidad Complutense.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos en la infancia*. Barcelona. Gedisa.
- Blanco, R., Umayahara, M., & Reveco, O. (2004). Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Blanco, M. R. (2005). La Educación de Calidad para todos Comienza en la Primera Infancia. *Revista Enfoques Educativos*, 7 (1), 11-33.
- Bolaño, G. & Molina, Z. (2007). *Introducción al currículo*. San José. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Callejón M.D. & Yanes, V (2012). Creación de entornos de aprendizaje en infantil: experiencia estética y juego. *Escuela Abierta: Revista de investigación educativa*, 15, 145-161.
- Campos, A.L. (2010). *Primera Infancia una Mirada desde la Neuroeducación*. Lima: OEA/OEC.
- Corthorn, C. & Pérez, L.M. (2005). Educación de Calidad para nuestros hijos: *Guía de apoyo para la familia*. Santiago de Chile: MINEDUC – UNICEF.
- Chokler, M.H. (2010). El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano. Coherencia entre la práctica y la teoría. *Revista Aula de Infantil*, 53, 9-13.

- Cypel, S. (2013). Lo que ocurre en el cerebro de los niños muy pequeños durante el proceso de aprendizaje. *Revista Espacio para la Infancia*, 39, 14-19.
- Dahlberg, G. (2005). *Más allá de la calidad en la educación Infantil*. Barcelona: Grao.
- David, M & Appel, G. (2010). *Lóczy, una insólita atención personal*. Barcelona: Octaedro.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de Contenido y Juicio de Expertos: una Aproximación a su Utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36.
- Falk, J & Tardos, A. (2008). *Lóczy, educación infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Fujimoto, G. (2001). Consensos latinoamericanos sobre los criterios de calidad de atención al niño menor de seis años. *Primer Encuentro Estatal de Educación Inicial La calidad en la Educación Inicial* Monterrey, Nuevo León, México. Recuperado el 27 marzo, 2015, de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Temas%20%20Proyectos%20%20Actividad%20%20Documento/Attachments/433/2%20Ponencia%20G.%20Fujimoto.pdf>
- García Pastor, C. & Alvarez Rojo V. (1997). Estrategias de diagnóstico en situaciones especiales. En Salmerón, H (Coord.), *Diagnosticar en Educación*. III Jornadas Andaluzas de Orientación (pp. 91-124). Granada: FETE, UGT.
- Godall, T. (2010) La competencia motriz del bebé es posible cuando cambia la mirada del adulto. *Revista Aula de Infantil*, 53, 5-8.
- Gopnik, A. (2010). *El filósofo entre pañales: revelaciones sorprendentes sobre la mente de los niños y como se enfrentan a la vida*. México: Ediciones Planeta.

Herrán E. (2013). La Educación Pikler- Lóczy: Cuando educar comienza por cuidar. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2 (3), 37-56.

Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.

Hurtado de Mendoza, S. (2009). Criterio de Expertos. Su procesamiento a través del Método Delphy. Universitat de Barcelona. Recuperado el 27 marzo, 2015, de http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=21:criterio-de-expertos-su-procesamiento-a-traves-del-metodo-delphy&catid=11&Itemid=103

IBM Corp. (2011). IBM Statistical Package for Social Science (SPSS) for Windows, Version 20.0. Armonk, New York: IBM

Irwin G., Siddiqi, A. & Hertzman, C. (2007). Early Child Development: A *Powerful* Equalizer. Final Report for the World Health Organization's. Commission on the Determinants of Health.

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) (2005). Política de trabajo con familia. Santiago de Chile: Unidad de Comunicaciones y Relaciones Públicas. Recuperado el 27 marzo, 2015, de <http://www.mineduc.cl/usuarios/parvularia/File/JUNJI/DOCUMENTOS%20TECNICOS/POLITICADETRABAJOCONFAMILIA.pdf>

Krit, D. (2013). La perspectiva de Vygotsky sobre el aprendizaje, la cultura y la enseñanza que marca la diferencia. *Revista Espacio para la infancia*, 39, 20-25.

Lera, J. & Oliver, R. (2002). Escala de Evaluación de Contextos Educativos Infantiles. ECERS-R. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Universidad de Sevilla. Recuperado el 25 marzo, 2015, de <http://www.psicoeeducacion.eu/psicoeeducacion/ECERS-R.pdf>

Llivina Lavigne, M.J. (2012). La Atención y Educación de la Primera Infancia con calidad e inclusiva: de utopía a realidad. X Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar (La Habana, Cuba) UNESCO. Recuperado el 17 marzo, 2015 de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Conferencia_Llivina_X_Encuentro_CELEP.pdf

Loizaga, F. (2011). Parentalidad Positiva. Las bases de la construcción de la persona. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 49, 70- 88.

Magaluzzi, L. (2001). *La Educación Infantil de Regio Emilia*. Barcelona: Editorial Rosa Sensat.

Marchesi, A & Poggi, M. Coords. (2010). Presente y futuro de la educación Iberoamericana. *Revista Pensamiento Iberoamericano N° 7* Madrid OEI – UNESCO. Pp. 251-268

Mineduc. (2001). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago: Gobierno de Chile. (2002). Política de participación de padres, madres y/o apoderados en el sistema educativo. Santiago: Gobierno de Chile. (2014). Estado del Arte de la Educación Parvularia en Chile. Santiago: Gobierno de Chile.

Ortiz, L. Salmerón, H. & Rodríguez, S. (2007) La enseñanza de estrategias de aprendizaje en Educación Infantil. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11 (2).

Rodríguez, S & Ortiz, L. (2012). Percepciones del profesorado de educación infantil sobre sus propuestas de enseñanza en aprendizaje autorregulado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16 (1).

Salmerón, H. Gutiérrez-Braojos, C., Salmerón, P. & Fernández, A. (2010). Aprendizaje autorregulado, creencias de autoeficacia y desempeño en la segunda infancia. *Revista RELIEVE*, 16 (2).

Salmerón, H., Rodríguez, S., Gutierrez-Braojos, C. & Salmerón, P. (2010). Influencia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la competencia para aprender a aprender en la infancia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21, 308-319.

Singla, M. (2010) Libertad de movimientos. *Revista Aula de Infantil*, 53, 14-17.

Soto, V. (2003). Paradigmas, naturaleza y funciones de la disciplina del currículum. *Reflexiones pedagógicas*, 20.

Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños. Un nuevo modo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

UNESCO (2005). Educación para Todos: El imperativo de la calidad. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo. Ediciones UNESCO. París. Recuperado el 10 febrero, 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>

(2007 b). Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC) Santiago, Chile.

Evaluación de la participación familiar en el currículo de la educación en los jardines infantiles y salas cuna de Chile

Yanez, L. (2013). Aprendiendo desde el nacimiento. *Revista Espacio para la Infancia* 39, 5-6.

Zabalza, M. (2008) *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.