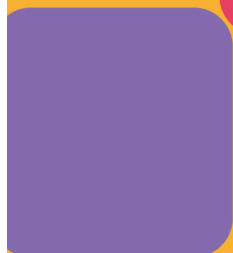




JUNJI

JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES



**Estudios y
Estadísticas**



ESTUDIO SOBRE LA VALORACIÓN DE LAS FAMILIAS Y LAS COMUNIDADES RESPECTO DEL PROGRAMA EDUCATIVO ALTERNATIVO DE ATENCIÓN DE PÁRVULOS

INFORME FINAL – Segunda versión

Elaborado por: EDECSA

Para: Junta Nacional de Jardines Infantiles

Índice

I.	ANTECEDENTES (Aportados por JUNJI)	6
1.1.	Programa Educativo Alternativo de Atención del Párvulo	6
1.2.	Caracterización de las modalidades del Programa Educativo Alternativo de Atención del Párvulo	7
1.3.	Percepción de los usuarios y evaluaciones al programa alternativo.....	10
II.	OBJETIVOS.....	12
III.	METODOLOGÍA.....	13
3.1.	Entrevistas con informantes clave	13
3.2.	Trabajo con jardines.....	14
3.3.	Entrevistas grupales con funcionarios de direcciones regionales.....	18
3.4.	Elaboración de instrumentos	19
3.5.	Metodología de análisis	20
IV.	RESULTADOS.....	22
4.1.	Antecedentes de informantes clave sobre los programas alternativos educativos de atención del párvulo.....	23
4.1.1	Dimensiones de evaluación para la construcción de instrumentos	23
4.1.2	Dimensiones de análisis	24
4.2.	Significados, percepciones y valoraciones generales sobre el programa desde los actores vinculados a los jardines infantiles.....	25
4.2.1.	Percepciones y valoraciones del programa en general.....	25
4.2.2.	Percepciones y valoraciones del modelo pedagógico del programa	27
4.2.3.	Aspectos distintivos del programa	29
4.3.	Aportes percibidos del programa.....	32
4.3.1.	Aportes percibidos para los niños	32
4.3.2.	Aportes percibidos para las familias y la comunidad	34
4.4.	Pertinencia e inserción en la comunidad	35
4.4.1.	Pertinencia general del programa alternativo	35
4.4.2.	Rol de las encargadas en la inserción y pertinencia del programa	37
4.4.3.	Pertinencia de la modalidad implementada	38
4.5.	Participación y colaboración de las familias y comunidades.....	39

4.5.1. Participación de las familias	39
4.5.2. Participación de la comunidad	41
4.6. Demandas y necesidades de las familias y las funcionarias sobre el programa.....	42
4.7. Diferencias entre modalidades	45
V. CONCLUSIONES	47
VI. RECOMENDACIONES ESTRATÉGICAS.....	49

Este informe elaborado por EDECSA ha sido redactado en el esfuerzo de utilizar un lenguaje inclusivo en términos de género, buscando evitar cualquier tipo de discriminación y reducir estereotipos de género. Cualquier omisión o mal uso no es intencional.

Presentación

El presente informe entrega los resultados finales del proyecto “Estudio sobre la valoración de las familias y las comunidades respecto del programa educativo alternativo de atención de párvulos”, adjudicado por JUNJI a EDECSA vía licitación pública.

Según se explicita en las bases de licitación, el estudio surge de la necesidad de acceder a las distintas percepciones y valoraciones del programa alternativos, por parte de las familias, encargadas de los jardines, actores comunitarios y funcionarios técnicos, con el objetivo de determinar requerimientos y necesidades, así como la percepción de los aportes del programa.

El estudio surge también, según se detalla en las bases, como una forma de dar respuesta a una de las indicaciones emanada de la Evaluación de Programas Gubernamentales (EPG), realizada por la DIPRES en relación con el Programa Alterativo durante el año 2017. Esta evaluación, según se consigna en las bases “indica como necesaria la reformulación de algunas de sus modalidades (...) considerando las necesidades actuales y la pertinencia que suponen este tipo de programas”.

En este contexto, el estudio desarrollado, tal como se solicita en las bases, es de carácter exploratorio y basado en metodología cualitativa, según se requiere para levantar las percepciones y discursos de los actores involucrados.

En este sentido, el grueso de la información presentada en el Informe a modo de resultados corresponde a las percepciones y valoraciones reportadas por los actores entrevistados en relación con el programa. En esta línea, es importante destacar también que las comparaciones realizadas con el programa clásico responden a las interpretaciones expresadas por los mismos entrevistadas, y son entregadas en la medida que contribuyen a profundizar en su percepción, sin que den cuenta de un análisis comparado de ambos programas.

Por último, en tanto el foco del estudio es abordar las percepciones de los encargados, usuarios y otros actores respecto del programa, su alcance no incluye una evaluación, ni valoración de la calidad educativa del programa, aun cuando sí entrega algunas dimensiones y aspectos que puede ser necesario considerar en una futura evaluación de calidad. En la misma línea, el estudio permite formular algunas preguntas e interrogantes relevantes a tener en cuenta para una mejor comprensión del impacto del programa alternativo.

El informe entrega en primer lugar los antecedentes fundamentales del estudio, luego una pormenorización de la metodología utilizada para luego pasar a desarrollar los resultados.

Finalmente se entregan conclusiones y recomendaciones estratégicas para la mejora del programa.

I. ANTECEDENTES (Aportados por JUNJI)

1.1. Programa Educativo Alternativo de Atención del Párvulo

En los años 80 surge en Chile la necesidad de atender a los niños y niñas, como una forma de enfrentar la pobreza, así como de coordinar acciones para mejorar las condiciones de vida infantil. En este sentido, el país se vio desafiado a dar respuesta a la diversidad territorial y de contextos en los que vivían los niños y niñas menores de 6 años.

Es así como, a partir del año 1990, junto con la premura de aumentar cobertura, se hizo necesario flexibilizar la oferta educativa. Surgen en la JUNJI el Programa Educativo Alternativo de Atención del Párvulo, con una variedad de modalidades de atención que responden a las diversidades territoriales del país y a los intereses de las familias.

El Programa Educativo Alternativo de Atención del Párvulo (PEAAP) se compone de cinco modalidades educativas presenciales que se dirigen específicamente a niños y niñas entre 2 a 5 años y 11 meses. Cada una de estas modalidades busca adecuarse a distintos contextos, tienen diferentes orígenes, desarrollo e implementación. Sin embargo, a todas las unen dos ideas centrales: por un lado, implementar una política *"para hacer efectivo el derecho de las familias a participar y colaborar en el proceso educativo y toma de decisiones relacionadas con sus hijos/as"* y, por otro, entregar atención parvularia donde la educación convencional o regular no llega o no puede garantizar cobertura, considerando sus características, cultura e intereses.

El Programa en todas sus modalidades organiza a los párvulos en grupos de edades heterogéneas bajo la responsabilidad de un/a Técnico en Educación Parvularia y/o Agentes Comunitarios capacitados para esta función. Cuenta con la asesoría y acompañamiento de profesionales de los Equipos Técnicos Regionales de la JUNJI, Educadoras de Lenguaje y Cultura Indígena (ELCI), Educadoras de Párvulos itinerantes, y/o Monitores/as de Artes, según corresponda a la modalidad.

Asimismo, una de sus principales características es que se intenciona y promueve activamente la colaboración y organización de la comunidad, y la participación de las familias en los procesos educativos de niños y niñas.

El Programa Educativo Alternativo de Atención del Párvulo se localiza preferentemente en sectores rurales y urbanos de baja densidad de población. En su gran mayoría, las modalidades funcionan en espacios comunitarios debidamente habilitados. Los locales contemplan sala de actividades, de hábitos higiénicos y servicio de alimentación. En sectores rurales es posible que el servicio se imparta en locales construidos específicamente para el Programa. Estos espacios se adecúan, y la JUNJI genera ambientes educativos que cuentan con el material didáctico necesario para favorecer los distintos aprendizajes de niños y niñas.

1.2. Caracterización de las modalidades del Programa Educativo Alternativo de Atención del Párvulo¹

EL Programa cuenta en la actualidad con cinco modalidades, que han ido surgiendo de forma gradual, y a partir de trayectorias establecidas, que tienen su origen en diagnósticos que consideran criterios culturales, socioeconómicos y de orientación pedagógica.

a) Modalidad Jardín Familiar

El jardín alternativo de la "Modalidad Familiar" es administrado por JUNJI en convenio con la comunidad, tiene una propuesta pedagógica con activa participación de la familia y funciona de lunes a viernes. Se desarrolla en media jornada -mañana o tarde-, o jornada completa según requerimiento de la comunidad; se encuentra presente en 11 regiones del país.

La modalidad fue creada en 1990 a partir de la reformulación de los "Centros de Atención para el Desarrollo y Estimulación del Lenguaje", CADEL, incorporando el componente educativo en un programa cuyo foco estaba puesto en los cuidados. Se ejecuta e implementa en coordinación con Municipalidades y/o con organismos de la comunidad, previa firma de convenio para uso de local y servicios básicos.

El "Jardín alternativo familiar" tiene una base comunitaria donde mujeres/ madres organizadas participan activamente en los procesos educativos en el jardín. La participación de las madres o encargadas es central al nivel de poder estar en las aulas donde se implementa el jardín.

La propuesta educativa es desarrollada e implementada por una técnica en educación parvularia y por las familias de los párvulos, consideradas como actores claves en el proceso educativo; o 2 técnicos en párvulos para grupos que funcionan en jornada completa.

Las unidades educativas de la modalidad se encuentran principalmente localizadas en zonas urbanas altamente pobladas donde la demanda por educación parvularia supera la oferta pública o bien en sectores rurales de alta vulnerabilidad social. Los centros son habilitados en dependencias municipales, escuelas o establecimientos de la comunidad organizada (Junta de Vecinos, de Iglesias u otros) que facilitan sus sedes para el funcionamiento diario del jardín infantil.

¹ Extraído de las bases de licitación del estudio.

b) Modalidad Jardín Laboral

La “modalidad laboral” está dirigida particularmente a hijos e hijas de madres que trabajan y se organiza de acuerdo a sus necesidades, ofreciendo extensión horaria y alimentación.

Esta modalidad nace en 1993 destinada para niños y niñas de 2 años a 5 años 11 meses de edad, cuyas madres o cuidadores principales trabajan.

Los jardines infantiles de la modalidad se encuentran en zonas preferentemente urbanas densamente pobladas, que no cuentan con oferta educativa suficiente para el nivel y/o en zonas rurales, en comunas con altos niveles de vulnerabilidad social. Existe en modalidad de jornada completa y con extensión horaria. Se encuentra presente en 10 regiones del país.

Los centros son administrados directamente por la JUNJI. Se ejecuta e implementa en coordinación con Municipalidades y/o con organismos de la comunidad, previa firma de convenio para uso de local y servicios básicos. Para funcionar se utilizan dependencias municipales, escuelas o establecimientos de la comunidad organizada (Junta de Vecinos, de Iglesias u otros) que facilitan sus sedes para el funcionamiento diario del jardín.

La propuesta educativa es desarrollada e implementada dos técnicas en educación.

c) Modalidad en Comunidades Indígenas

Las unidades educativas de esta modalidad están insertas en comunidades indígenas. Se aplica un currículum intercultural relacionado con el pueblo originario y se propicia la participación activa de los niños y niñas en las actividades atingentes a su cosmovisión.

La modalidad fue creada en 1991 y se implementa por primera vez en la Región de Magallanes. A partir del año 1992 se extiende a otras regiones. Está orientada a niños y niñas de 2 a 5 años 11 meses de edad pertenecientes a pueblos originarios que viven en una comunidad indígena y en situación de vulnerabilidad social.

La modalidad Jardín en Comunidades indígenas convoca a las familias y a la comunidad con el fin de integrar sus aportes culturales, a la práctica y gestión educativa de la unidad.

Esta modalidad se desarrolla en media jornada, mañana o tarde, según decisión de la comunidad; el horario puede variar según condiciones climáticas o culturales. Está a cargo de un/a técnico/a en educación parvularia o un agente educativo, quien ha sido propuesto por la propia comunidad o validada por ella. Cuenta con educadoras(es) de Lengua y Cultura Indígena (ELCI), quienes se han especializado en transmitir la lengua y cultura de los pueblos. Excepcionalmente puede funcionar en jornada completa, caso en el cual debe contar con una segunda técnico en educación parvularia, contratada por la JUNJI o el organismo que suscribe el convenio respectivo.

d) Modalidad Programa de Mejoramiento a la Infancia (PMI)

La "Modalidad Programa de Mejoramiento a la Infancia" tiene carácter comunitario, participativo y solidario. Organizaciones sociales diseñan y postulan su proyecto a la JUNJI, el que se financia a través de la suscripción de un convenio con la JUNJI, con presupuesto transferido por el Ministerio de Desarrollo Social y Familia a la JUNJI.

El PMI surge como programa educativo comunitario, dirigido a párvulos, a partir de los TILNA (Talleres de Integración Local) implementados entre los años 1993 y 1995, en el marco del componente del Programa MECE, en alianza con el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). A partir del año 2007 son transferidos a la JUNJI y forman parte de su oferta educativa diversa. En la actualidad se ejecuta como parte del Convenio entre JUNJI y el Ministerio de Desarrollo Social y Familia.

Los centros PMI se implementan a partir de proyectos presentados por organizaciones sociales – funcionales y territoriales – sin fines de lucro, que cuentan con personalidad jurídica, interesada en cogestionar una oferta educativa para niños y niñas. Recoge el compromiso de los actores locales como elemento fundante para transformar la realidad de niños y niñas, a partir del despliegue de espacios y experiencias contextualizadas. La JUNJI realiza capacitaciones para la postulación de estos proyectos y el manejo de ellos, y acompaña a las organizaciones en el proceso de postulación. La educación de los niños y niñas se basa en el rescate de sus fortalezas culturales, entre ellas su lengua, costumbres y tradiciones, razón por la cual son capaces de incluir y responder a poblaciones rurales con alta dispersión geográfica. Por ejemplo, población de pescadores, artesanos, etc.

El PMI cuenta con una técnica en educación de párvulos, quien lidera el proyecto educativo en coordinación con una monitorea infantil y agentes educativos voluntarios. Adicionalmente cuenta con la colaboración de otros actores locales. Una educadora de párvulos itinerante apoya el desarrollo del programa, 1 cada 8 grupos aproximadamente.

Por último, la población atendida es establecida en el convenio suscrito con el Ministerio de Desarrollo Social. La jornada de atención es de lunes a viernes. Originalmente era de media jornada, pero se modificó el 2019, extendiendo la jornada completa para todos los jardines. El periodo de funcionamiento abarca de enero a diciembre.

e) Modalidad Centros Educativos Culturales de la Infancia (CECI)

La "Modalidad Centros Educativos Culturales de la Infancia" consiste en una propuesta pedagógica artística y cultural para la primera infancia, y que trabaja con la comunidad buscando que los niños y niñas sean protagonista de sus aprendizajes desarrollando su creatividad. Fue creada el año 2012 por la JUNJI. Se implementa en convenio con el Ministerio de Desarrollo Social y Familia.

Los CECI corresponden a propuesta pedagógica con énfasis en la expresión artística y cultural. Plantea la organización de trabajo colegiado y relacionado, otorgando importancia a la participación y cogestión por parte de las familias y el entorno inmediato. Pretende trabajar con la comunidad buscando que los niños y niñas sean protagonistas de sus aprendizajes, a través del arte. Los grupos CECI son ejecutados en alianza con organizaciones relevantes a nivel local a partir de la firma de un convenio de transferencia de recursos; los grupos locales organizados deben demostrar manifiesto interés en constituirse co-gestores de la experiencia educativa, conscientes del rol que les corresponde en los procesos y desarrollo de los niños y niñas.

Cada grupo CECI está a cargo de una técnica en educación parvularia y un agente educativo de la comunidad; cuentan con el apoyo de un equipo multidisciplinario en terreno conformado por una educación de párvulos itinerante, cada 8 grupos y monitores de arte. Los Centros funcionan de lunes a viernes, hasta las 14:30 horas con niños y niñas. Entre las 14:30 y 17:30 hrs el equipo de aula se reúne con el fin de reflexionar en torno a su práctica educativa, tomar decisiones, y actualizar conocimientos. El periodo de funcionamiento abarca de marzo a enero.

1.3. Percepción de los usuarios y evaluaciones al programa alternativo²

Las características específicas y atributos propios del Programa Educativo Alternativo, permiten que sus modalidades puedan “llegar mejor” a ciertos sectores o lugares donde a lo tradicional o clásico le “cuesta” instalarse. El aporte diferencial de las modalidades está dado, entre otros elementos, en el hecho que ofrecer educación parvularia asentada en el medio social donde se desenvuelven las niñas y niños, con alta participación y colaboración de las familias y de la comunidad.

Es por esto que, al considerar el desempeño general del programa, las modalidades alternativas son muy valoradas y reconocidas por las familias. Esto queda en evidencia al analizar, de manera transversal, los resultados de las últimas encuestas de satisfacción de familias. Los resultados de la encuesta indican un alto grado de satisfacción de las familias cuyos niños asisten a las modalidades del Programa Alternativo, llegando incluso a superar, en algunos años, la satisfacción de quienes envían a los niños/as a jardines del programa clásico.

Por otra parte, respecto de las evaluaciones asociadas al Programa Alternativo, se debe señalar que, en el marco de las *Evaluaciones a Programas Gubernamentales* (EPG), desarrolladas anualmente por la Dirección de Presupuestos (DIPRES), durante el año 2017

² Los elementos de este apartado, así como de todo el capítulo de Antecedentes, han sido extraídos de las Bases de Licitación.

se llevó a cabo la Evaluación del programa Educativo Alternativo de Atención del Párvulo en sus cinco modalidades. De esta evaluación, surgen conclusiones y recomendaciones relevantes para JUNJI, que se han ido implementando en los años siguientes.

En su evaluación general, el programa fue considerado con una evaluación suficiente, dado que presenta aspectos débiles en su gestión y diseño, sin embargo, obtiene resultados positivos en generar acceso. Entre sus principales conclusiones se señala el reconocimiento a la importancia de tener programas no convencionales dentro de la oferta educativa pública. Asimismo, se reconoce que el Programa atiende a niños y niñas en sectores rurales y vulnerables del país, lo cual es evaluado positivamente, dado que fomenta la equidad en el acceso con un enfoque territorial.

Sin embargo, se indica como necesaria la reformulación de algunas de sus modalidades, en especial Familiar y Laboral, considerando las necesidades actuales y la pertinencia que suponen este tipo de programas, y entregar modalidades que fomenten las particularidades de cada territorio y que sean atingentes a los tiempos actuales, previo diagnóstico de las localidades.

Considerando los antecedentes mencionados, el presente estudio viene a abordar la necesidad de, a partir de los discursos de las familias de los párvulos, incluyendo también diferentes actores comunitarios, funcionarias de jardines infantiles y territoriales, asesores/as técnicos u otros actores relevantes, acceder a las distintas interpretaciones y valoraciones que éstos tienen respecto del Programa Alternativo.

Por lo tanto, el estudio debe permitir identificar los requerimientos de las comunidades y los significados asociados a la presencia de estas unidades educativas en ellas, incluyendo los aportes que realizan a propósito de las características específicas de su diseño en función de las diferentes modalidades educativas, y también identificar estrategias institucionales que incidan y mejoren la valoración del estudio.

En este contexto, se ha encargado un estudio con los objetivos que se presentan en la sección siguiente.



II. OBJETIVOS

Objetivo general

Conocer la valoración de las familias y las comunidades respecto del Programa Educativo Alternativo de Atención del Párvulo y sus Modalidades.

Objetivos específicos

- Identificar los significados asociados a la presencia de este Programa y sus Modalidades de atención en las diferentes comunidades donde se inserta.
- Describir los aportes que este Programa educativo realiza a las familias, niños y comunidades, considerando las características de las diferentes Modalidades de atención.
- Indagar en las demandas y necesidades de las familias y comunidades respecto de las Modalidades de atención del Programa Alternativo.
- Describir la participación y colaboración que realizan las familias y comunidades en las unidades educativas de las diferentes modalidades del Programa Alternativo.
- Generar recomendaciones para fortalecer el diseño e implementación del Programa Alternativo, considerando sus características y particularidades a nivel de Programa Educativo y de Modalidades de atención.

III. METODOLOGÍA

La metodología para el levantamiento de información fue cualitativa, y consideró fundamentalmente un trabajo en 15 jardines que imparten el programa alternativo, donde se realizaron entrevistas individuales y grupales con encargadas, apoderadas y representantes de la comunidad.

En añadidura, se realizaron tres entrevistas con informantes clave, que sirvieron para orientar la construcción de instrumentos y las líneas de análisis, y cuatro entrevistas grupales con funcionarios regionales JUNJI, que tenían relación con los jardines alternativos.

El enfoque cualitativo solicitado en las Bases de licitación se considera el más apropiado para cumplir los objetivos del estudio, relacionados con levantar percepciones y valoraciones de las usuarias, familias, encargadas y representantes de organizaciones sociales, respecto del Programa.

De esta forma, el grueso de la información contenida en el presente informe se refiere a las percepciones y significaciones entregadas por las entrevistadas. Es importante destacar que a lo largo del informe no se incluyen datos o antecedentes provenientes de otras fuentes (como por ejemplo indicadores de asistencia, logro educativo, impacto económico u otros), lo que podría prestarse a confusiones y equívocos en la interpretación de los datos. En este sentido, es importante también advertir que **los resultados del estudio buscan representar y organizar los juicios y percepciones de los entrevistados**, y debe valorarse en esa condición. Cuando se trata de juicios o hipótesis del equipo investigador, a partir de los datos, se estatuye explícitamente.

En el caso de las Conclusiones y Recomendaciones, éstas representan una síntesis analítica de los aspectos más importantes levantados del estudio, por parte del equipo investigador, a partir del análisis de los datos.

El detalle del trabajo metodológico realizado se describe a continuación.

3.1. Entrevistas con informantes clave

Con el objetivo de recoger antecedentes de contexto acerca de los programas alternativos de educación de párvulos, su trayectoria y desarrollo en el país, y algunas de las dimensiones más relevantes de análisis de los mismos, se realizaron entrevistas con los siguientes informantes clave:

- María Victoria Peralta: Ex directora JUNJI, tuvo a su cargo el diseño e implementación de programas alternativos de educación de párvulos. Posee

investigaciones especializadas sobre el tema y recibió el Premio Nacional de Educación el año 2019.

- Marcela Pardo: Académica e investigadora del CIAE, Universidad de Chile, posee numerosas publicaciones especializadas sobre educación de párvulos.

Las entrevistas con los informantes clave fueron realizadas entre el 21 de Noviembre y el 12 de Diciembre del 2020, fueron grabadas y transcritas íntegramente para su análisis.

3.2. Trabajo con jardines

Para el trabajo con los jardines, se seleccionaron 15 unidades educativas pertenecientes a cuatro regiones del país (Arica y Parinacota, Valparaíso, Metropolitana y Los Lagos). La selección de los jardines fue realizada por JUNJI. Se seleccionaron 3 jardines de cada una de las cinco modalidades incluidas en el estudio (Laboral, Familiar, PMI, CECI y en Comunidades Indígenas).

En cada jardín se planificaron tres actividades de recolección de información, orientadas a conocer la valoración del jardín, el aporte percibido y la pertinencia a las necesidades de la comunidad. Las actividades fueron:

- 1 Entrevista con la encargada del jardín
- 1 Entrevista grupal con los apoderados
- 1 Entrevista con un encargado o representante de una organización social vinculada al jardín.

El contacto con los jardines se realizó a través del encargado regional, que fue informado oportunamente por JUNJI y estaba al tanto del desarrollo del estudio y sus actividades

Luego de la información inicial del estudio entregada por el encargado regional, EDECSA se contactó con cada uno de los jardines para coordinar la visita y la realización de las actividades. La recepción por parte de las encargadas de los jardines fue muy positiva.

La encargada de cada jardín realizó el contacto con los apoderados y los convocó a la reunión grupal realizada como parte del estudio. De esta forma, fue la encargada quien realizó la selección de los apoderados. Esta reunión se realizó en dependencias del jardín. Cabe destacar también, que todos los participantes en las reuniones fueron madres, o apoderadas femeninas de los niños/as, no registrándose la participación de apoderados de sexo masculino.

Asimismo, la definición del representante de la organización social a entrevistar se realizó de común acuerdo con la encargada, a partir de su recomendación de la organización social más relevante para el trabajo del jardín.

En principio, se esperaba realizar la entrevista de forma preferente con los representantes de organizaciones sociales que figuraran en los convenios específicos del jardín infantil. Sin embargo, a través del estudio se comprobó que este vínculo en general era frágil, y que en algunos casos no había una organización social o comunitaria vinculada directamente con el trabajo del jardín infantil. Por esta razón, en un par de casos puntuales, esta entrevista no pudo concretarse (ver detalle en tabla siguiente). Estas dificultades se interpretan como parte de los resultados del estudio, y apuntan a un vínculo débil de algunos jardines con organizaciones sociales representativas, como juntas de vecinos u otras.

En la tabla N°1 se presenta el desglose y características de los jardines entrevistados, y la cantidad de personas participantes a nivel de actores, por cada unidad educativa. Como se observa, solo en dos unidades educativas no se logró el desarrollo de la entrevista con el representante las organizaciones sociales, en una por reiteradas inasistencias a la hora comprometida y en otra porque no se reportó ningún actor que desempeñara dicho rol.

Reporte de trabajo de campo en unidades educativas

Región	Comuna	Área	Nombre	Modalidad	Fecha visita	Participantes entrevista individual o grupal funcionarias	Tipo funcionaria	Participantes grupo focal apoderados	Participantes entrevista individual o grupal representante comunidad u organización social	Tipo de organización social
Arica y Parinacota	CAMARONES	RURAL	MEMBRILLITO	Jardín Étnico	24-01-2020	1	Encargada	3	1	Comunidad Indígena
Arica y Parinacota	ARICA	URBANO	RAYITO DE LUZ	Jardín PMI	07-01-2020	1	Encargada	4	1	Iglesia Evangélica Pentecostal
Arica y Parinacota	ARICA	URBANO	SUMA QAMAÑA	Jardín Familiar	09-01-2020	3 ³	Encargada y agente comunitario	2	1	Junta de Vecinos
Metropolitana	MAIPU	URBANO	RINCONCITO	Jardín CECI	04-12-2019	1	Encargada	5	1	Junta de Vecinos
Metropolitana	LA CISTERNA	URBANO	ARCO IRIS	Jardín Familiar	11-12-2019	1	Encargada	5	1	Establecimiento educacional
Metropolitana	PEÑALOLÉN	URBANO	ARCO IRIS	Jardín PMI	14-01-2020	2	Encargada y agente comunitario	1	1	Junta de Vecinos
Metropolitana	CURACAVI	RURAL	LOS DUENDECITOS	Jardín Laboral	21-01-2020	2	Encargada y agente comunitario	3	2	Centro Comunitario de Salud Familiar (CECOSF)
O'Higgins	SANTA CRUZ	RURAL	LAS MARAVILLAS DEL SABER	Jardín PMI	15-01-2020	2	Encargada y agente comunitario	5	0	--

³ También estuvo presente la encargada de otro jardín infantil

Región	Comuna	Área	Nombre	Modalidad	Fecha visita	Participantes entrevista individual o grupal funcionarias	Tipo funcionaria	Participantes grupo focal apoderados	Participantes entrevista individual o grupal representante comunidad u organización social	Tipo de organización social
O'Higgins	NAVIDAD	RURAL	LOS PECECITOS	Jardín Laboral	17-12-2019	1	Encargada	5	1	Establecimiento educacional
O'Higgins	REQUINOA	RURAL	PIMPIENANITIOS	Jardín CECI	10-12-2019	2	Encargada y agente comunitario	4	1	Establecimiento educacional
O'Higgins	MALLOA	RURAL	LOS ENANITOS	Jardín Familiar	16-01-2020	1	Encargada	3	1	Centro de Salud Familiar (CESFAM)
Los Lagos	PUYEHUE	RURAL	VECHI CARUHA	Jardín Étnico	17-01-2020	1	Encargada	3	1	Centro Comunitario de Salud Familiar (CECOSF)
Los Lagos	ANCUD	RURAL	PENI-MAPU	Jardín Étnico	20-12-2019	1	Encargada	3	1	Establecimiento educacional
Los Lagos	MAULLIN	RURAL	EL MERLIN	Jardín Laboral	18-12-2019	2	Encargada y técnico en párvulos	4	1	Junta de Vecinos
Los Lagos	PUERTO MONTT	URBANO	OSITOS DE BOSQUEMAR	Jardín CECI	19-12-2019	1	Encargada	3	0	--
					Total	22		53	14	

3.3. Entrevistas grupales con funcionarios de direcciones regionales

Se realizaron 4 reuniones grupales con profesionales de los Equipos Técnicos Territoriales JUNJI de cada una de las cuatro regiones involucradas en el estudio. Estas reuniones se realizaron en dependencias de la institución, y su convocatoria estuvo a cargo del encargado regional definido por JUNJI. La organización de estas reuniones fue adecuada y se llevaron a cabo sin contratiempos.

En la tabla N°2 se muestran los datos sobre los grupos focales realizados con los funcionarios de las Direcciones Regionales de la JUNJI y el número de participantes de cada reunión.

Reporte de trabajo de campo en Direcciones Regionales

Región	Fecha	Número de participantes	Tipo de profesional
Arica y Parinacota	07-01-2020	6	Asesoras técnicas (educadoras de párvulos), asistente social, nutricionista
Metropolitana	28-01-2020	5	Coordinadora regional jardines alternativos, asesora técnico (educadora diferencial), asesoras itinerantes Modalidad CECI (educadoras de párvulos), trabajadora social
O'Higgins	27-01-2020	5	Asesor pedagógico, asesora técnico (educadora diferencial), nutricionistas, trabajadora social
Los Lagos	13-01-2020	6	Asesoras técnicas (educadoras diferenciales), educadora de párvulos y coordinadora de evaluación del modelo de gestión, nutricionista, asistente social, asesora técnica de calidad educativa
Total participantes		22	

En los grupos focales participaron profesionales de distintas áreas de los Equipos Técnicos Territoriales. Entre estos profesionales se encuentran asesores técnicos (educadoras diferenciales o educadoras de párvulos), trabajadores o asistentes sociales y nutricionistas.

Respecto a los roles y a las funciones que realizan estos profesionales, la labor de los asesores técnicos está orientada a potenciar el rol pedagógico de las técnicas, asesorar en el trabajo con familias, asesorar el trabajo con niños con problemas de lenguaje y discapacidades y la gestión de trabajo con redes. Por su parte, los trabajadores sociales enfocan su acompañamiento en inscripción y matrícula de párvulos, y en la vinculación del jardín con las familias. Los nutricionistas asesoran en bienestar integral alimentación y

estilos de vida saludable), apoyan en el cumplimiento del programa alimentario y en el trabajo con apoderados de niños con patologías alimentarias.

3.4. Elaboración de instrumentos

Los instrumentos fueron elaborados a partir de una matriz única de dimensiones, la que fue elaborada por EDECSA y discutida con la contraparte.

A partir de esta matriz, se confeccionaron pautas de preguntas específicas para cada uno de los actores a entrevistar, las cuales se adjuntan como anexo al presente informe. Algunos de los principales temas abordados en cada entrevista fueron los siguientes:

1. **Entrevista individual o grupal con funcionarios/as de las unidades educativas.** Entre los funcionarios/as de las unidades educativas entrevistados estuvieron: educadoras de párvulos, técnicos en educación parvularia y agentes educativos. Con estos actores se abordaron temas relativos a los significados del programa (trayectoria del jardín en la comunidad y valoración del programa), aportes percibidos, demandas y necesidades de las familias, participación y colaboración de las familias y comunidades, recomendaciones y otros temas relacionados a las condiciones de la implementación del programa en la unidad educativa, percepción de resultados del programa y otros.
2. **Entrevista grupal con familias y/o apoderados.** Con las familias se abordaron temas relativos a los significados del programa, aportes percibidos, demandas y necesidades de las familias, participación y colaboración de las familias y comunidades y recomendaciones.
3. **Entrevista individual con representantes de las organizaciones comunitarias vinculadas al jardín infantil.** Se entrevistó a miembros o representantes de las comunidades involucradas en las unidades educativas, como juntas de vecinos, iglesias, establecimientos educacionales, comunidades indígenas o de pueblos originarios y otros. Con los representantes de las comunidades se pesquisarón los mismos temas abordados con las familias.
4. **Entrevista grupal con funcionarios de la dirección regional.** Se indagó en aspectos relacionados a la coordinación entre la dirección regional y las unidades educativas ejecutantes del programa y sus modalidades, percepciones sobre la educación alternativa de párvulos, conocimiento del programa, valoración y evaluación del programa, y otros temas relevantes.

Todas las entrevistas realizadas fueron registradas en una grabadora de audio y fueron íntegramente transcritas para su posterior análisis.



En suma, el levantamiento general de información, incluyó un total de 49 actividades según se describe en la siguiente tabla:

Síntesis de actividades realizadas

Actor	Tipo entrevista	Número de entrevistas realizadas
Expertas	Individual	2
Encargadas de Jardines Infantiles	Individual o Grupal, según cada caso	15
Familias y/o Apoderadas	Grupal	15
Representantes de Organizaciones	Individual	13
Funcionarios de la Dirección Regional (ETR)	Grupal	4
TOTAL		49

3.5. Metodología de análisis

Para el análisis de la información proveniente de las entrevistas y grupos focales, se trabajó sobre la base de transcripciones textuales de los audios.

Se utilizó un procedimiento cualitativo inspirado en la Grounded Theory o Teoría Aterrizada. Este método contempla codificaciones sucesivas de carácter inductivo que avanzan hacia un nivel de abstracción cada vez mayor. El carácter inductivo de este procedimiento de análisis quiere decir que considera como punto de partida el discurso mismo de los entrevistados y va elaborando, a partir de este, codificaciones o síntesis graduadas. De esta forma, la "cercanía con los datos" constituye uno de los criterios de validez de la investigación cualitativa, el cual es reforzado también por la utilización de citas textuales.

La codificación buscó identificar los principales conceptos y categorías relevantes, que fueron sistematizados en una ficha de codificación organizada en función de las dimensiones del estudio, que incluyó los conceptos relevantes emergidos de cada entrevista o grupo focal, así como citas textuales significativas.

En lo concreto, el análisis se desarrolló a través de las siguientes etapas que se describen a continuación:

- a) *Codificación abierta o conceptual*: Este análisis preliminar buscó generar conceptos muy apegados a los datos, que permitan conceptualizar toda la información



entregada por los entrevistados. Para lograr esto se generaron conceptos que sinteticen las principales ideas. De esta forma, cada concepto está vinculado a un fragmento específico del discurso de los entrevistados. Los conceptos generados pueden estar en diálogo con la investigación sobre el tema y las dimensiones establecidas para la construcción de los instrumentos, pero no fueron definidos de manera previa, sino que se generaron específicamente para el estudio, con el objeto de levantar de manera inductiva un marco conceptual que dé cuenta de las percepciones y creencias de los entrevistados en entorno a la implementación del Programa Educativo Alternativo de Atención de Párvulos y sus distintas modalidades.

El conjunto de conceptos emergidos de cada entrevista, con las citas textuales asociadas, se sistematizó en una ficha de codificación pormenorizada, la cual fue organizada de acuerdo a las principales dimensiones de análisis, en función de los objetivos del estudio.

- b) *Análisis transversal y construcción de rejillas:* Para posibilitar un análisis de la información emergida, se confeccionaron matrices o “rejillas” por actor, diferenciando en cada una las modalidades del Programa Educativo Alternativo de Atención de Párvulos. En cada rejilla se identificaron las principales categorías y conceptos emergidos de todos los actores, permitiendo analizar la consistencia entre los distintos jardines y modalidades, y también las particularidades que emerjan.

Análisis global: Por último, se desarrolló un análisis global de la información, en el que se realizó una comparación entre las distintas modalidades del programa. A partir de este análisis se presentan recomendaciones de política pública o sugerencias estratégicas para mejorar la implementación del programa.

IV. RESULTADOS

La presentación de resultados entrega en primer lugar una síntesis de la información relevante recogida a través de las entrevistas con informantes clave, identificando lecciones y aprendizajes extraídos para el desarrollo del estudio.

En segundo lugar, se sistematiza la información recogida con los actores vinculados al trabajo de los jardines, es decir, las encargadas, las apoderadas y los representantes de la comunidad. Esta información constituye el núcleo del estudio y se ha organizado de forma de dar cobertura a los objetivos específicos del estudio, incorporando otros temas adicionales relevantes para dar una respuesta más cabal a éstos.

Esta información se entrega dividida en seis capítulos. El primero indaga en las creencias, significados e interpretaciones que realizan los actores educativos en torno al programa, específicamente, qué características identifican del programa, qué tipo de valoración tienen sobre el programa, cuáles son sus percepciones sobre el modelo pedagógico que ofrece el programa y cuáles serían los elementos diferenciadores del programa alternativo.

El segundo capítulo se orienta a pesquisar, a partir del discurso de los actores educativos, cuáles serían los aportes percibidos que entrega el programa en distintos ámbitos tanto a los párvulos como a las familias y las comunidades.

En el tercer capítulo se analiza la pertinencia e inserción del programa en función de las características y necesidades de los territorios. En este marco, se aborda el rol de las Técnicas en atención de párvulos como encargadas de las unidades educativas y su relevancia para el contexto social y cultural de los territorios.

El cuarto capítulo se indaga en la participación y colaboración de las familias y comunidades en relación a la labor que desarrollan los jardines alternativos.

En el quinto capítulo se abordan las necesidades desde la perspectiva de las familias y las funcionarias para mejorar el funcionamiento de los jardines, lo que sirve para identificar debilidades y aspectos mejorables, de manera de hacerlos más pertinentes a sus características y especificidades.

Por último, en el sexto capítulo se presenta un análisis comparado de las modalidades, identificando los puntos en común, y las distinciones que pueden identificarse entre ellas.



4.1. Antecedentes de informantes clave sobre los programas alternativos educativos de atención del párvulo

Como se mencionó anteriormente, las entrevistas con informantes clave tuvieron por objeto contextualizar el desarrollo del estudio, en términos de proveer antecedentes relevantes respecto de los programas alternativos de atención de párvulos.

En este sentido, el análisis de la información levantada se orientó principalmente a extraer lecciones y aprendizajes en dos ámbitos. En primer lugar, de elementos que pudieran resultar útiles para la definición de dimensiones de evaluación y la elaboración de los instrumentos de recolección de información. En segundo lugar, se identificaron también categorías de análisis a tener en cuenta para organizar posteriormente los datos recogidos.

En este marco, se presentan a continuación, a modo de síntesis, las principales definiciones emergidas de las dos entrevistas con informantes clave.

4.1.1 Dimensiones de evaluación para la construcción de instrumentos

En este ámbito, los aprendizajes o lecciones extraídos de las entrevistas a informantes clave se organizan de manera sintética en forma de antecedentes relevantes y preguntas de investigación a considerar en la elaboración de instrumentos:

- Modalidades alternativas surgen en el país, en parte, para dar respuesta a los desafíos de cobertura en educación parvularia. Resulta relevante por tanto indagar en qué medida se conforman en soluciones efectivas a este respecto.
- Las modalidades alternativas responden, en otros contextos, a demandas específicas por una educación parvularia más flexible y “permeable” a la participación de padres y apoderados. En particular, las modalidades alternativas se han orientado -en otros países- a responder a la demanda por una educación parvularia menos escolarizada y con horarios flexibles. En esta línea, resulta importante indagar en qué medida las modalidades alternativas en Chile dan cuenta de tales características, y asimismo, de qué forma dichas demandas se configuran en el contexto nacional.
- A partir de lo anterior, las modalidades alternativas permitirían configurar una oferta de educación parvularia distinta, diferente o complementaria a las modalidades clásicas. Resulta por tanto importante indagar en qué medida estas diferencias son perceptibles en el contexto nacional, especialmente desde la perspectiva de los apoderados y otros actores involucrados
- En el contexto anterior, también interesa indagar de qué manera las modalidades alternativas se adaptan a las creencias y tradiciones culturales de los distintos



contextos en los que se insertan, y en particular a los contextos de comunidades indígenas, o con fuerte presencia de población perteneciente a pueblos originarios.

- Por último, algunos aspectos o factores específicos de calidad en educación parvularia, que pueden resultar importantes de considerar para la aproximación a programas alternativos son:
 - Percepción de seguridad de los niños, por parte de apoderados
 - Presencia de educadoras de párvulos (y no sólo técnicas)
 - Planificación de las actividades educativas.

4.1.2 Dimensiones de análisis

En segundo lugar, el análisis de la información entregada por los informantes clave, permitió sintetizar las siguientes dimensiones de análisis a tener en cuenta en el estudio.

- Los programas alternativos, con sus distintas modalidades, han surgido en Chile de manera escalonada a partir de la década de los 90, en función de la detección de necesidades, la disponibilidad presupuestaria y otros factores institucionales de JUNJI. De esta forma, no responde a un diseño institucional único e integrado. Por esta razón, resulta importante considerar en el análisis el grado de diferenciación entre las modalidades, su nivel de articulación, y la forma en que responden a necesidades específicas del contexto actual.
- A partir de las entrevistas se sugiere también algún grado de indefinición sobre los indicadores y criterios de calidad específicos para la evaluación de programas alternativos de educación parvularia, por lo que resulta importante indagar, a partir de la información recogida, la posibilidad y relevancia de identificar o definir criterios de este tipo.
- En relación con la valoración de los programas alternativos por parte de las familias, las expertas mencionan que la evidencia sugiere que estos programas pueden ser mejor valorados que los programas clásicos en relación con criterios como participación, compenetración con el contexto cultural y estrategias de enseñanza. En este sentido, conviene tener presente en el análisis este tipo de criterios para comparar la valoración de calidad de los programas alternativos.
- Por último, las entrevistadas sugieren también un mayor énfasis de los programas alternativos en la pertinencia a los contextos culturales en los que se inserta, lo cual debería relacionarse con actividades de diagnóstico de las características y necesidades de la comunidad. En esta línea, resulta importante tener en cuenta en

el análisis la dimensión de la pertinencia del programa alternativo, desde la perspectiva de los distintos actores involucrados.

4.2. Significados, percepciones y valoraciones generales sobre el programa desde los actores vinculados a los jardines infantiles

El estudio cualitativo con los jardines abordó en primer lugar la forma en que se percibía el programa, los significados asociados, y las valoraciones derivadas de esta comprensión. Para estructurar la información de este capítulo se presentan en primer lugar las percepciones sobre el programa en general y las valoraciones, principalmente positivas, relacionadas con éstas. A continuación, se profundiza en la comprensión y valoración del programa a partir de algunos rasgos de lo que puede denominarse el “modelo pedagógico” del mismo, y de sus elementos distintivos en comparación con jardines clásicos.

4.2.1. Percepciones y valoraciones del programa en general

La forma en que los distintos actores entrevistados comprenden y connotan el programa es transversalmente muy positiva, y se organiza en torno a la idea de un “ambiente familiar”. Los jardines infantiles en modalidad alternativa son considerados espacios “hogareños”, basados en relaciones de confianza, respeto y cariño, que destacan por una relación estrecha y muy cercana entre las “tías” y los niños, así como también con las familias. Asimismo, tanto apoderadas como encargadas reportan una relación muy personalizada con niños y familias, que permite una atención de sus necesidades específicas y la adecuada flexibilidad para ajustarse a demandas o requerimientos particulares.

El “ambiente familiar” se traduce también en un estilo o política de “puertas abiertas”, que es percibido por los distintos actores entrevistados, y que resulta perceptible también en las visitas realizadas a los jardines.

Los jardines son concebidos como espacios permeables, en los que los apoderados de los niños/as pueden participar libremente, ya sea a través de actividades planificadas o bien simplemente acompañando a los niños en sus actividades diarias. De esta forma, las apoderadas pueden mantener de alguna forma su rol de madres al interior del jardín, y se pueden integrar a la dinámica del centro de forma muy natural, en la medida que así lo prefieran.

“Es como familiar. La confianza, porque no es solamente que ya dejamos los niños aquí y nos tenemos que ir al tiro. No, sino que las mamás se pueden quedar, hacemos actividades... Yo por lo menos me he quedado, varias se han quedado, uno puede venir” (Apoderada – Jardín Familiar)



"Y en otros jardines son como entrada y salida, uno va a la puerta no más... Y ahí te reciben el niño, la mochila, y "a tal hora tiene que venir a retirarlo". Y ahí uno está con la incertidumbre "¿estará bien? ¿no estará bien?" (Apoderada – Jardín en Comunidad Indígena)

El ambiente familiar que permea el trabajo del programa alternativo resulta palpable también, desde la perspectiva de las entrevistadas, en la importancia y centralidad que adquieren las familias en el trabajo del jardín. Para las encargadas de los jardines, su labor educativa se concibe de forma complementaria a lo que se enseña en el hogar, como un refuerzo o profundización. Por esta razón, se fomenta de manera activa la participación de los apoderados en distintas instancias.

Las apoderadas entrevistadas reafirman esta percepción, reportando participar en distintas formas, desde el acompañamiento libre y la colaboración en labores cotidianas, hasta tareas más organizadas.

"A mí se me ocurre que debe ser eso porque en [los jardines clásicos], la familia no tiene esa instancia de puertas abiertas. Acá las mamás si quieren pueden dar desayuno, almuerzo, si quieren pueden quedarse a hacer una actividad, uno no les dice "váyase, puede llegar hasta la puerta", acá no. Llegan, se sientan, ayudan en la sala, y después llegan a dar almuerzo, entonces es todo como una rutina que ellos ven lo que pasa y yo pienso que es lo mejor porque te da confianza" (Encargada – Jardín Familiar)

"(...) ya saben que cada proyecto que nosotros iniciamos necesitamos sugerencias, entonces, cuando iniciamos el proyecto les avisamos (...) que necesitamos sus sugerencias y ellos ahí usan su creatividad para enviarnos las sugerencias. Por ejemplo, cuando hicimos el de la primavera ellos nos mandaron el dibujo de una flor... a veces la colocan con estos fideos, nos mandan... y dentro de eso mandan la actividad, "quiero que diserte, que aprenda de esta flor", o no sé, "que se mojen, rieguen, planten" diferentes actividades ellos envían" (Encargada – Jardín CECI)

Esta visión da cuenta también de proyectos educativos muy vinculados a la comunidad en la que están insertos, que confieren gran importancia a las tradiciones y contextos sociales y culturales en los que se desenvuelven las familias. De esta forma, para todos los actores entrevistados (encargadas, apoderadas y representantes de organizaciones sociales), resulta perceptible en el jardín, un sello educativo claramente relacionado con el contexto cultural en el que se inserta.

Este aspecto es más notorio en los jardines de modalidad en Comunidades Indígenas, donde se reportan un conjunto de actividades relacionadas con tradiciones culturales, religiosas y artísticas de la cultura específica de los pueblos originarios (mapuche y aymará). Sin embargo, también es apreciable en jardines de otras modalidades, donde



también se constata un esfuerzo claro por ofrecer una educación muy vinculada a la realidad cultural de los niños.

A partir de lo anterior, las entrevistadas dan cuenta de una valoración muy alta del programa. Esta será profundizada más adelante, en términos de los aportes específicos percibidos del programa, pero a modo de síntesis se mencionan a este nivel, diferenciadas por actor:

- *Familias / apoderadas:* valoran un programa que se ajusta a sus necesidades, creencias y hábitos, que les da confianza y seguridad respecto del trato y educación que reciben sus hijos/as. Las apoderadas se sienten contentas y motivadas en relación con el programa, de manera transversal a las distintas modalidades y sin diferencias perceptibles entre ellas.
- *Encargadas:* A partir de un alto compromiso personal y profesional con el proyecto, las encargadas valoran el tipo de educación que se entrega y manifiestan un alto grado de conexión con la comunidad, las familias y los niños.
- *Representantes de organizaciones sociales:* a pesar de que los representantes de organizaciones sociales tienen una vinculación más bien limitada con los jardines infantiles, estos también coinciden en destacar el vínculo familiar de las "tías" con niños y familias así como la vinculación del jardín con el contexto y tradiciones culturales de la comunidad y el territorio.

4.2.2. Percepciones y valoraciones del modelo pedagógico del programa

En términos más específicos, resulta relevante incluir las percepciones particulares de los actores sobre aspectos relacionados con lo que puede denominarse el "modelo pedagógico" del programa, es decir, con la forma en que se aborda el proceso de enseñanza y aprendizaje. A este respecto emergen tres rasgos distintivos.

En primer lugar, destaca la centralidad que otorga el programa alternativo a los niños, reforzando su rol de protagonistas de su propio aprendizaje. Esto se traduce, según reportan tanto encargadas como apoderadas, en la implementación de diversas estrategias de consulta a los niños/as, en relación con qué tipo de contenidos quieren abordar, en qué tipo de espacios desean trabajar y qué tipo de actividades realizar. En esta línea, se puede mencionar también el fomento de la enseñanza entre pares. Considerando que en los jardines alternativos se trabaja con grupos heterogéneos de edad (niños de 2 años hasta 5 años y 11 meses), se promueve que los niños se hagan parte del aprendizaje de los otros, en concreto, que los niños más grandes enseñen a los más pequeños.



Sobre los grupos heterogéneos de edad, las encargadas reportan complejidades asociadas al trabajo con niños de edades disimiles, ya que sus intereses y necesidades son distintos: se trabaja en la misma sala con niños que están aprendiendo a dejar los pañales y con otros que están próximos a ingresar a kínder. En este marco, se desarrolla un trabajo personalizado, para abordar y potenciar las habilidades de cada niño de acuerdo a su edad.

En general, resulta perceptible para las apoderadas un énfasis en considerar los intereses, opiniones y necesidades de los niños en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Este énfasis es más claro en los jardines de modalidad CECI, cuyo proyecto y estrategias educativas tienen una orientación particular en este sentido, pero se transparenta también en jardines de otras modalidades.

"Nosotros trabajamos con proyectos en base a los intereses de los niños. Por ejemplo, si ellos quieren aprender de los dinosaurios, nosotros elaboramos un proyecto de los dinosaurios. Y con ese proyecto trabajamos los números, las vocales, también se trabaja todo eso, pero de una forma lúdica. Ahora estamos con el arte en general, pero hubo un proyecto que fue de los dinosaurios. Y todo se hace mediante votación, de hecho ahí tenemos nuestro panel de votación" (Encargada – Jardín CECI).

En segundo lugar, emerge con claridad la dimensión lúdica como una estrategia de enseñanza incorporada y palpable en los jardines alternativos, que resulta consistente además con el esfuerzo de otorgar un rol más protagónico a los niños/as. Nuevamente, el énfasis lúdico en la enseñanza es más claro en los jardines de modalidad CECI, pero perceptible también en todas las demás.

"La importancia del juego, ¿por qué? porque uno lo va viviendo aquí con los niños, o sea ellos aprenden más jugando que sentados en una silla frente a una mesa, sobre todo ahora que los niños son mucho más inquietos, como le dicen, entonces uno tiene que idear ciertas herramientas para que ellos aprendan de esa forma" (Encargada – Jardín CECI).

"Y lo otro que trabajamos harto con los niños fue el juego centralizado, en que nosotras les hablamos a los niños algún tema de interés que les gustaría que hiciéramos. El año pasado los niños el interés de ellos fue el hospital. Querían jugar a que el jardín era un hospital. (...) y creamos la sala, los niños, delantales, eran... uno era nutricionista, el otro era el de la farmacia, juntamos remedios, genial, pero fascinados, fascinados". (Encargada – Jardín Laboral)

Un tercer énfasis perceptible en la forma de abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los jardines alternativos tiene que ver con el esfuerzo ya mencionado de vinculación con el contexto sociocultural de la comunidad. En este ámbito se reporta la incorporación de contenidos asociados con tradiciones de la zona, salidas y visitas a



lugares del entorno, y utilización de invernaderos, huertos y criaderos como contextos para el aprendizaje, entre otros.

4.2.3. Aspectos distintivos del programa

Por último, el análisis cualitativo ha permitido identificar algunos aspectos que las entrevistadas consideran distintivos de los jardines alternativos, y que los diferenciarían de los clásicos. **Es importante destacar que esta visión comparada de los jardines alternativos, es también una percepción de las entrevistadas, y no corresponde a un análisis comparado realizado por el equipo de investigación.** La visión comparada que entregan algunas entrevistadas proviene, según reportan, de la experiencia en distintos tipos de jardines, ya sea como funcionaria o apoderada. Se presentan a continuación, pues se estima que contribuyen a comprender mejor los significados asociados al programa alternativo.

La primera diferencia relevante reportada por las entrevistadas se relaciona con aspectos de funcionamiento, y tiene que ver con una operación que sería más flexible, menos rígida. El programa alternativo se caracterizaría así por rutinas menos pre-establecidas, más adaptables a los intereses de los niños, que les entregan mayores libertades y se adecua a los tiempos de aprendizaje tanto de ellos como de sus familias.

Esta diferencia es reportada también por los funcionarios asesores de las Direcciones Regionales de JUNJI, que tienen conocimiento de ambos tipos de jardines y rescatan el carácter flexible y adaptable a los diferentes horarios y estilos de los padres.

"- Porque yo estuve en otro jardín, y era que lo recibían hasta las 9, porque ya después se pasa lista para saber quién almuerza y quién no almuerza. En cambio, acá nunca he visto que no, tiene que ser hasta cierta hora. No.

- Tienen su horario, pero es mucho más flexible.

Flexible. Sí, obvio, ellos tienen un horario de llegada, que a todos nos dicen al principio, a la entrada esta, 8.30, esta hora, pero uno a veces habla, le explica el tema y „no, no se preocupe□ y te dan el chance. Yo creo que también para uno tampoco es aprovecharse y estar trayéndolo siempre a esa hora, pero de vez en cuando, y uno explicándole a ella, han sabido entender a uno como mamá, como apoderado”(Apoderadas – Jardín Familiar)

También en el ámbito del funcionamiento, las encargadas de los jardines destacan la posibilidad de desarrollar su trabajo de forma más autónoma en los jardines alternativos, en tanto que en los jardines clásicos su rol se encuentra más restringido. Desde su perspectiva, esta mayor autonomía les permite aportar y empoderarse más del trabajo. Junto con lo anterior, advierten que en los jardines alternativos hay relaciones menos jerárquicas entre los distintos agentes educativos, lo que se traduce en que las distintas



funcionarias trabajan en conjunto en la planificación de las actividades y que tienen un manejo horizontal de la información sobre lo que ocurre en el jardín.

"Lo bueno de trabajar acá, o sea, nosotros como técnico, es que tenemos la autonomía para decidir lo que vamos a hacer, bueno, o sea, obvio, siempre considerando la opinión del niño. A diferencia de los clásicos, tuve la oportunidad de trabajar un año en un clásico, donde las técnicas somos una más no más. Entonces esa autonomía es favorable en relación a las otras técnicas, la diferencia". (Encargada – Jardín Familiar).

Por último, en relación con el funcionamiento, un subgrupo de actores menciona diferencias a favor de los jardines clásicos respecto de los alternativos, en términos de disposición de recursos humanos y tecnológicos (computadores e internet).

En segundo lugar, las entrevistadas identifican diferencias en relación con el rol de la encargada y el tipo de vínculo que se establece con las familias, niños y la comunidad. En los jardines alternativos, este vínculo es más cercano y personal con las familias, y tiende a perdurar en el tiempo. La encargada juega un rol relevante en la orientación de las familias en relación con la educación de los niños/a, y a veces también en otros ámbitos. En algunos casos, se aprecia que la encargada del jardín se transforma en un actor relevante al interior de la comunidad en la que se desenvuelve, adquiriendo un rol de cierto liderazgo en las dinámicas culturales y sociales. Junto con lo anterior, en algunos casos (sobre todo en zonas aisladas o rurales) el jardín opera como una puerta de acceso o de acercamiento de los servicios públicos del Estado a la comunidad, debido a los vínculos y la gestión con redes que desarrollan las encargadas con las instituciones y organizaciones comunales. Por ejemplo, los jardines disponen sus espacios para la realización de trámites o para la provisión de servicio dental, ya que la infraestructura lo permite.

Inscrita en esta dinámica, la relación con los niños también se reporta más estrecha y personalizada, atenta a las particularidades y diferencias de cada uno.

Es importante destacar que este tipo de rol resulta consistente las características socioculturales de comunidades rurales, de vínculos estrechos y fuerte arraigo cultural e histórico, de la cual las encargadas del jardín alternativo forman parte hace bastante tiempo. Por lo mismo, se vincula con un fuerte compromiso personal y vital, que excede con mucho el mero ámbito de desempeño profesional.

"El trabajo con la familia distinto porque uno tiene la posibilidad de ser más cercano donde hay, no sé, un jardín grande, 50, 60 familias es muy difícil llegar de alguna forma a relacionarse con la gente o con los niños, con la familia de una forma mucho más cercana, que una que las conoce de alguna forma tiene la posibilidad de conversar cada vez que ellas vienen a la sala y tener ese tiempito para conversar y ver cómo están, cómo está la familia, es mucho más fácil, mucho más cercano y se hace. Yo creo que los jardines grandes es más difícil, además



que como es tanta gente, son tantos niños tienen que mantener como un régimen tan estricto” (Encargada – Jardín en Comunidad Indígena).

“(…) yo veo la diferencia en un clásico, por ejemplo, es la calidez con la que nosotras como personal, tratamos a los niños. O sea, porque los tratamos prácticamente como parte de su familia, o sea, tratamos de ser parte de su familia. Entonces la diferencia no es... no hay como distancia entre nosotros, o sea, es como nuestros hijos en el fondo”. (Encargada – Jardín Familiar).

“Si acá las niñas, por ejemplo, si pasa alguna cosita te avisan (...). En cambio, cuando hay más niños, (...) es más descoordinación yo creo que, porque son dos tías como para 25 niños, en cambio acá la tía, por ejemplo, la Elenita cuando se mojaba con leche me enviaron la ropita y me explicaban "No es que la Elenita se dio vuelta su tacita con leche y la cambiamos" en cambio en el otro por ejemplo la Elenita llegaba hecha pipí o la panti por acá abajo y el pantalón por acá arriba y nunca avisaban nada.” (Apoderada – Jardín Laboral)

En tercer lugar, se reportan diferencias pedagógicas, relacionadas con un énfasis menos escolarizante, y más lúdico. De esta forma, se destaca una educación, que va más al ritmo de los propios niños, les exige menos según normas unívocas, y se centra en la dimensión social y emocional, más que cognitiva. En la misma línea se resalta una educación más personalizada, y con mayor fomento de la creatividad.

“Yo he trabajado en Jardines convencionales y los niños normalmente trabajan muy escolarizados, los niños acá, aprenden jugando. El uso de plantillas también aquí no se da, todo lo que nosotros queremos hacer si nosotros necesitamos que los niños dibujen un círculo, pinten un círculo, lo hacen ellos no le entregamos el círculo hecho ni nada, entonces, esa es la diferencia que yo veo más que nada que yo trabajé en Jardines convencionales que todo se le entrega hecho, entonces, no hay como la creatividad, están sentados, ellos igual aquí en la sala son como bastante más libres, no sé po, tomamos desayuno y el que termina primero se va a cepillar los dientes, puede acceder a la biblioteca, ve un cuento mientras tanto” (Encargada – Jardín CECI).

“- En los otros jardines tienen que como llevar su cuaderno y tienen que hacer tareas...

- Son brígidos.

- No los dejan hacer algo que, ellos tienen que tener, por eso le dicen ya hoy día vamos a hacer tal cosa y si los niños, aunque no quieran o quieran, tienen que hacerlo sí o sí. Y acá no es así.

- Acá es libre, el que participa, participa y el que no, sigue jugando no más.

- Sí pos, igual las tías están pendientes de que, no lo obligan si el niño no quiere participar, pero las tías están pendientes ya, los niños están todos dibujando, pero él se quedó sentado leyendo un libro.” (Apoderadas – Jardín CECI)



Por último, es necesario mencionar que los funcionarios JUNJI entrevistados perciben también una diferencia en la calidad de la propuesta educativa, debida fundamentalmente al hecho de que las encargadas de los jardines alternativos no son educadoras de párvulos sino técnicos en educación de párvulos o a veces agentes comunitarias capacitadas. En este sentido, se menciona que, a pesar de percibirse un alto grado de compromiso, tendrían debilidades en temas de didáctica y otros aspectos pedagógicos relevantes para la educación de los niños

"si me voy a un alternativo (...), la técnico es súper potente, es reconocida en la institución, todo el mundo la conoce porque hace un muy buen trabajo, [pero] tú empiezas a hablar profundamente con ella y no hay un sustento pedagógico importante" (Funcionario JUNJI - Región no se identifica por razones de confidencialidad)

Es importante destacar que esta debilidad en la formación pedagógica de las encargadas, mencionada por algunos actores JUNJI, no es percibida por las apoderadas ni por la comunidad. Para ellos la "tía" a cargo del jardín es un actor completamente validado y ni siquiera existe conocimiento, o resulta relevante la distinción entre técnico y educadora.

4.3. Aportes percibidos del programa

En segundo lugar, el estudio indagó en los aportes específicos percibidos por los actores involucrados en el programa. Estos se presentan divididos en dos niveles. En primer lugar, los aportes percibidos para los niños, que son por lejos los más importantes y visibles para los entrevistadas. En segundo lugar se exponen los aportes percibidos para las familias y la comunidad, que son más acotados y de carácter principalmente funcional.

4.3.1. Aportes percibidos para los niños

En relación con los aportes para los párvulos, se identifican cuatro niveles, en orden de importancia, según son referidos por las entrevistadas:

1. *Aportes para el desarrollo personal de los niños.* En primer lugar, los actores entrevistados destacan aportes para los niños en relación con su desarrollo socioemocional, de su autonomía e independencia. En este ámbito se destacan aspectos como la capacidad de "valerse por sí mismos", de expresar sus sentimientos y preferencias, y el desarrollo de hábitos básicos como ir al baño, saludar, guardar los juguetes o colaborar en labores domésticas. Asociado con esto se menciona también la formación valórica, en temas como el respeto, la empatía y la solidaridad.



"Porque en la casa no quería nada, y de un momento a otro con las tías dejó el pañal, y al día siguiente nos olvidamos, durmió sin pañal, y nunca ensució la cama (...). Me quedé sorprendida, y dije „no, las tías, qué buenas□. Sí, me quedé muy sorprendida y contenta. Y parte, como comenta ella, mi hijo es un niño muy independiente. Uno lo quiere cambiar, „no, yo me sé cambiar solo□. Entonces lo único que hago, yo le dejó su ropita ahí, y él se cambia solo, hasta los zapatos se pone.” (Apoderada – Jardín PMI).

"La mía, la más chica yo la metí al jardín aunque no quería, era la más chiquitita, porque no hablaba nada donde estaba fundida, no hablaba, no se le entendía, era todo con gestos y yo dije debe tener un problema la lleve a la parvularia que tiene en el consultorio y dijo "no, es puro fundimiento que tiene su hija", iya al jardín!, y ya imagínense como al mes empezó ya hablar mejor y ahora también no se calla nunca" (Apoderada – Jardín Laboral).

2. *Aportes para la socialización.* En segundo lugar, y relacionado con lo anterior, se destaca en particular el desarrollo de los niños de su capacidad de interactuar con otros niños, establecer relaciones y comunicarse con su entorno.

"(...) para el niño, es un potencial, porque para empezar, los sacamos del computador, del televisor, y del teléfono. Porque esa es la realidad de ahora. El niño acá te llega con el celular (...). Llegan con el celular en la mano. Tú ves bebés de 1 año con el celular. Ya están con las canciones. Entonces una, aprenden a sociabilizar. Porque estando sentados en una pantalla, no se sociabiliza. Segundo, aprenden a comunicarse" (Encargada – Jardín Familiar).

"Sí, se nota po, porque comparten, han aprendido como entre ellos mismos, entre ellos mismos a compartir y no andar peleando. Todo niño pelea, pero supongamos el mío es "tía, le hizo esto", o sea siempre anda pendiente de sus amigos." (Apoderada – Jardín en Comunidad Indígena).

3. *Desarrollo de elementos cognitivos y contenidos específicos:* en tercer lugar se mencionan aportes relacionados con contenidos concretos aprendidos en el jardín asociados al desarrollo cognitivo de los niños/as (en particular números, colores o letras). Estos elementos resultan menos prioritarios para las apoderadas que los mencionados anteriormente.
4. *Aportes para la alimentación.* Por último, de manera más puntual, se menciona el aporte para la alimentación de los niños/as, a través de las dos o tres comidas diarias que incluye la jornada del jardín. La alimentación en el jardín sirve para balancear la dieta de los niños/as y ampliar el espectro de alimentos que estos consumen, según reporte de las entrevistadas.



(...) ella anteriormente cuando no estaba acá, no se sentaba en la mesa a comer, no había caso. Y ahora sí. Ahora se sienta en la mesa, come tranquilamente. Tampoco antes se comía toda la comida, ahora sí se la come". (Apoderada – Jardín Familiar).

4.3.2. Aportes percibidos para las familias y la comunidad

Respecto al aporte para las familias, se destaca en primer lugar la posibilidad que ofrece el jardín de resguardar a sus hijos en un lugar seguro, protegido y limpio mientras trabajan durante el día (sobre todo para aquellas familias que no tienen con quién dejar a sus hijos)

Así también, se valora la posibilidad que ofrece el jardín de compatibilizar el horario con la jornada laboral, y la flexibilidad en el horario de ingreso y de salida de los niños considerando los requerimientos de las familias.

"Saber que tus hijos están bien cuidados, que hay una preocupación, de que se preocupan de que coman, porque en otros jardines si el niño come o no come, lo dejan ahí. En cambio, no, aquí está la profe haciendo que el niño se coma toda su comida, de que si ven algo raro lo conversan. Entonces tú te puedes ir tranquilo a hacer tu trabajo, lo que tengas que hacer." (Apoderada – Jardín PMI).

En términos más educativos, el aporte del jardín para las familias se percibe en relación con los siguientes dos aspectos:

- Integración de los apoderados en el proceso educativo de los niños. Los apoderados valoran positivamente que en los jardines alternativos se dan posibilidades de involucramiento en la educación de los hijos mediante, por ejemplo, la realización de actividades pedagógicas o desarrollo de tareas en casa.
- Orientación sobre el desarrollo de los niños: se valoran las orientaciones entregadas en relación con el cuidado de los niños, técnicas de crianza, formación de normas, y el tipo de habilidades que se pueden estimular desde el hogar. También se valoran orientaciones más específicas sobre temas de salud y alimentación saludable.

Por último, en relación con las contribuciones para la comunidad, se mencionó el hecho de no tener que desplazarse a zonas más alejadas en búsqueda de oferta de educación parvularia, y el efecto que tiene en el fortalecimiento de vínculos comunitarios, debido a que las familias no deben movilizarse a sectores fuera de su propio territorio para enviar a sus hijos/as al jardín. De esta forma, el jardín se transforma en un lugar de encuentro de las madres del sector, que tienen espacio para compartir experiencias e inquietudes, dinámica en la cual también participan las encargadas. Asimismo, al estar ubicado en una



comunidad definida (por ejemplo, un pueblo o asentamiento), el jardín permite también incorporar y valorizar las tradiciones y otros aspectos de la cultura local, lo que resulta especialmente valorado en comunidades con fuerte presencia de pueblos originarios.

4.4. Pertinencia e inserción en la comunidad

Una dimensión fundamental del estudio se orientó a indagar en la pertinencia del programa respecto de las necesidades, creencias y hábitos de las familias. En este sentido, el estudio permite establecer un alto nivel de ajuste y pertinencia del programa alternativo en general, y destaca también el importante rol que juegan las encargadas de los jardines en la efectiva inserción de los mismos en la comunidad. Estos dos elementos son analizados en los primeros apartados de este capítulo.

Posteriormente, se aborda la pertinencia específica de cada una de las cinco modalidades estudiadas, a los respectivos contextos de inserción de los jardines, la cual es mucho más débil. Este punto se aborda en el tercer apartado, desarrollando los criterios que fundamentaron la selección de modalidad en cada caso, y la forma en que ésta se relaciona con las necesidades de las familias que atiende.

4.4.1. Pertinencia general del programa alternativo

El programa alternativo es considerado altamente pertinente a las necesidades de las familias y comunidad que atiende, principalmente sobre la base de las siguientes tres razones:

- *Constituye una alternativa de educación parvularia en zonas con escasa cobertura:*

Los jardines alternativos constituyen en general la única opción de educación parvularia en las zonas en que están ubicados, evitando así el desplazamiento de los padres a zonas alejadas, con una fisonomía sociocultural distinta. En muchos casos, los actores educativos señalaron que previo a la implementación del programa alternativo, en la zona no existía una institución que proveyera de educación parvularia. Por otro lado, en jardines instalados en conos urbanos (usualmente en la periferia de éstos), los jardines alternativos se erigen, la mayoría de las veces, como las únicas unidades educativas que disponen de matrícula.

"Porque la otra oferta gratuita que integra se focaliza principalmente en los centros urbanos. Y donde se aseguran de que hay muchos niños, pero estos jardines alternativos están instalados en sectores donde no hay ni tantos niños, llegamos a un promedio de matrículas de 10, entre los 5 y los 10 niños. (...) siento que, de no estar en muchas de las localidades, al



menos de esta región, ese programa alternativo, ese niño no va a ningún lugar". (Funcionario JUNJI – Región no se especifica por razones de confidencialidad).

En este marco -desde la perspectiva de las entrevistadas-, el programa se constituye como una respuesta efectiva a una demanda por cobertura, que tiene la capacidad de llegar a ciertos lugares donde la modalidad clásica todavía no se ha establecido.

- *Razones funcionales:* En relación a lo anterior, la disponibilidad de oferta de educación parvularia es valorada por las familias, y en particular por las madres, debido a que significa una contribución en la crianza de sus hijos y el desarrollo de su autonomía, y también les permite incorporarse en labores productivas y en empleo remunerados. No obstante, a pesar de que el jardín cumple un rol indudable como espacio de cuidado mientras las madres se emplean en otras ocupaciones, la valoración de los mismos se levanta siempre sobre el rol formativo que estos cumplen.

"Bueno, yo, en lo personal, igual necesitaba que mi hijo venga a un jardín, para poder comenzar a retomar un poco el tema de quizás de repente poder trabajar, de que él igual empiece (...) igual a desligarse de mí, porque la verdad es que era muy apegado a mí también [risas] y, bueno, me pareció interesante el ponerlo en un jardín que es como más pequeño, el que haya esto como más atención encuentro yo" (Apoderada – Jardín CECI)

- *El modelo educativo propuesto se ajusta a las creencias y hábitos de las familias:* En tercer lugar, el estudio permite establecer que las características propias del programa alternativo, según han sido descritas más arriba, se ajustan a las creencias y hábitos de crianza de las familias. En esta línea, a las apoderadas les acomoda el modelo flexible y de puertas abiertas, en el cual pueden participar de forma libre. Asimismo, el trato cercano y personalizado, de carácter esencialmente familiar, resulta más pertinente para las comunidades en las que se insertan, de lo que sería un jardín clásico, con normas, protocolos y límites más definidos. Esto es particularmente claro en comunidades rurales, pero también resulta muy bien recibido en aquellos casos en que los jardines alternativos se ubican en zonas urbanas. De esta forma, los resultados sugieren que el modelo alternativo resulta especialmente idóneo para los contextos sociales y culturales propios de zonas rurales, pero también puede resultar una alternativa atractiva para otros padres que busquen una educación más flexible, con mayores espacios de participación para las familias.

En el caso de los jardines ubicados en zonas urbanas, en algunos casos las familias de los niños/as no tenían conocimiento de las principales características del programa alternativo, antes de ingresar a sus hijos al jardín. En estos casos, la

comprensión y valoración del programa se produce de forma gradual, a medida que las apoderadas van comprendiendo la forma de funcionar del jardín.

4.4.2. Rol de las encargadas en la inserción y pertinencia del programa

En relación con la pertinencia del programa a las prioridades y contexto de la comunidad, el estudio permite identificar también la importancia del rol que juegan las encargadas del programa en conexión y validación al interior de la comunidad. Estas encargadas son, en la mayor parte de los casos, técnicas en educación de párvulos.

Las entrevistas permiten constatar que las funcionarias encargadas son personas de gran arraigo al interior de la comunidad, con fuertes vínculos personales y emocionales con las familias y actores sociales, y que resultan fundamentales para generar el ambiente familiar, la sensación de confianza, y el trato personalizado característico del programa. Este arraigo se deriva fundamentalmente del hecho de que se trata de personas que forman parte de la comunidad desde hace mucho tiempo, y cuentan con una larga trayectoria a cargo del jardín, lo que les ha permitido una relación regular con los distintos actores sociales, así como con las familias de la zona.

Asimismo, a partir de la información reportada por las apoderadas y los representantes de las organizaciones sociales, así como por las mismas encargadas, estas se caracterizan por un alto grado de compromiso con sus funciones, que excede sus obligaciones funcionarias, y un conocimiento en profundidad del contexto y de las familias. En general, dan cuenta también de una historia de larga data a cargo del jardín, y un vínculo con redes sociales a partir de una posición de cierto liderazgo en el territorio.

"Es que todo en el jardín, todo depende el compromiso de uno, nada más. Créame que lo viví ahora con la licencia que estuve. Porque pasaron 4 días mientras yo no estuve. Y créame que el jardín, de cómo estaba por allá arriba, cayó, pero notablemente. Entonces cuando llegué en agosto, esto era un desierto. Afuera no había nada. Entonces hubo que empezar a implementar todo de nuevo"
(Encargada – Jardín Familiar).

De esta forma, se estima que la valoración y pertinencia de los jardines alternativos a la comunidad y las familias, depende en gran medida del posicionamiento de las encargadas en cada unidad.



4.4.3. Pertinencia de la modalidad implementada

Por último, el estudio analizó también la pertinencia de las distintas modalidades a las comunidades y contextos en que se inserta. A este respecto, fue posible identificar que, en la mayor parte de los casos, la selección de la modalidad a implementar no respondió a una característica, necesidad o demanda específica de la comunidad.

A excepción de la modalidad en Comunidades Indígenas, el resto de las modalidades parecen ser escogidas e implementadas a partir de criterios no relacionados con la comunidad beneficiaria y sin considerar su opinión, según reportan las entrevistadas. Aparentemente, la selección de las modalidades tiene que ver con criterios internos de JUNJI, relacionados con disposición de presupuesto y aspectos administrativos, y no considera un proceso de consulta y pertinencia a la comunidad en particular.

"– (..) ya, viene la comunidad y dice "sabe que nosotros tenemos esta necesidad, tenemos tantos niños" y nosotros y el equipo técnico territorial los orienta respecto a cuál es el mejor programa que podría funcionar a cada uno. Por ejemplo se ven los requisitos, el CECI tiene un requisito estructural (...), el PMI es un poco más libre porque las orientaciones del programa están orientadas hacia otro tipo de situaciones, entonces según las necesidades de cada territorio, se va evaluando y se va viendo según los recursos que tengamos, qué es mejor en cada zona. Y a partir de eso se van generando distintos programas.

– Es la parte de recursos que manda un poquito" (Funcionarios JUNJI – Región no se especifica por razones de confidencialidad)

Según reportan los funcionarios JUNJI, en algunos casos la elección de modalidad puede incluir el conocimiento que se tenga de la comunidad, pero no considera procesos de consulta ni participación.

A partir de la información recopilada en los 15 jardines que formaron parte de la muestra, emerge la impresión de que las modalidades de Jardín Familiar, PMI y CECI, son implementadas sin ningún tipo de consulta de preferencias a la comunidad. La modalidad de jardín laboral –que involucra una ampliación de jornada–, por su parte, emerge en ocasiones frente a la demanda de las familias por ampliar el horario de atención, lo que involucra un ajuste a necesidades específicas detectadas en el entorno. De esta forma, estas cuatro modalidades, no parecen responder necesariamente a necesidades o características específicas del sector en el que se inscriben. La única necesidad en particular que toman en cuenta, se refiere a la demanda por una jornada más extensa por parte de las apoderadas. Pero más allá de esto, no se comprende bien –a partir del reporte de las entrevistadas–, de qué forma estas modalidades se ajustan de manera más pertinente a las necesidades del entorno.



La excepción la constituye la modalidad en Comunidades Indígenas, que sí responde a un esfuerzo deliberado por dar atención de educación parvularia pertinente a comunidades indígenas, y en algunas ocasiones surge a partir de la propia iniciativa de la comunidad por contar con un jardín que rescate sus raíces culturales.

En síntesis, el estudio concluye que, en su mayor parte las comunidades en las que se inserta cada jardín no tienen mayor conocimiento de las particularidades de la modalidad implementada, ni tampoco de las otras modalidades disponibles. En la misma línea, existe un desconocimiento extendido en relación con las características distintivas de la modalidad en cuestión, y con el proceso que llevó a su selección para ese territorio.

Por último, resulta importante destacar también que el estudio no detectó diferencias importantes en la forma de gestión y el proyecto educativo de las distintas modalidades, tema que se desarrolla con mayor detalle más adelante.

4.5. Participación y colaboración de las familias y comunidades

Una característica del programa alternativo en su diseño, dice relación con fomentar la participación de las familias y la comunidad en la gestión de los jardines y en la definición del proyecto educativo.

En este contexto, el estudio indagó en particular en el nivel de participación de estos dos actores, y las acciones concretas a través de las cuales se ejecuta esta participación. Los resultados se presentan divididos por actor, pues se detectan grandes diferencias entre ellos.

4.5.1. Participación de las familias

El estudio permite identificar un alto nivel de participación de las familias en distintos aspectos del trabajo educativo. Esto es perceptible a través de las entrevistas, y también de manera muy directa en las visitas realizadas a los jardines, donde es frecuente ver madres presentes e involucradas en la labor educativa. Los funcionarios de JUNJI también reportan la participación constante de las familias que, desde su punto de vista, es mucho más intensa que en los jardines clásicos.

Las entrevistas sugieren también que la participación de los apoderados se circunscribe fundamentalmente a las madres de los niños/as, en tanto que los padres se involucran sólo en instancias acotadas.

En general, las madres entrevistadas se muestran comprometidas con el trabajo del jardín, y motivadas a participar. Dependiendo de su disponibilidad, algunas se involucran



más activamente, y de forma más cotidiana, en tanto otras lo hacen sólo en instancias específicas. Las principales restricciones para una mayor participación -según reportan- tienen que ver con la escasez de tiempo y sus obligaciones laborales.

La participación de las familias se detecta a tres niveles:

- *Participación cotidiana en labores de aula:* las apoderadas se incorporan al trabajo de aula y colaboran libremente en las actividades educativas con los niños, como por ejemplo pintar, recortar u otros. También se involucran en labores de orden, aseo. Éste se entrelaza también con una dimensión de socialización entre las apoderadas y con funcionarias del jardín, lo que contribuye al ambiente “hogareño” que puede adquirir el programa.

“Tú llegas al centro y te encuentras con una señora que no sabes quién es, pero la señora está ayudando a que los niños se laven las manitos, después está limpiando el piso, y resulta que es la abuelita de un niño que es exalumno, pero que ahora trae el sobrinito y así”. (Funcionario JUNJI, Región Metropolitana).

- *Participación en la gestión de mejoras para el jardín:* En diversas ocasiones los apoderados se organizan y contribuyen en la gestión de mejoras en el jardín de mayor o menor envergadura, incluyendo el levantamiento de recursos, la reparación o construcción de áreas, el cuidado del jardín u otros.
- *Participación en actividades específicas:* En términos más específicos, se reportan en primer lugar el tipo de involucramiento característico de los establecimientos educacionales a través de reuniones de apoderados, celebraciones de festividades (18 de septiembre, navidad, etc.), día del padre o de la madre y en paseos o salidas pedagógicas.
- *Planificación del quehacer pedagógico:* por último, apoderados aportan en la planificación del quehacer pedagógico del jardín, sugiriendo ideas de actividades para desarrollar en los proyectos de clases. Además de lo anterior, se involucran en la ejecución de dichas actividades a través, por ejemplo, de la realización de cuenta-cuentos, presentación de sus oficios y profesiones, actividades deportivas y otros.

“Uno puede venir a hablar con la tía y decirle “tía, se me ocurrió que hagamos una actividad de deporte”, y se ponen de acuerdo con otros papás y dicen “ya, yo voy a traer tal cosa, no sé una pelota o algo para jugar”... Y se puede realizar, incluso participan hasta las tías” (Apoderada – Jardín Familiar).

“Yo he estado acá, porque igual a veces piden apoyo a las mamitas que pueden venir, a hacer clases interactivas (...) el año pasado, que los



apoderados, el que pudiera venir, porque tampoco se le obliga a nadie, pero el que pudiera participar, le contaban lo que uno hacía. A mí me tocó, yo como hago dulces, hago cosas, pero, así como bien simple, hacer una masa, o hacer una receta, o traer algo preparado para que los niños hagan también y prueben” (Apoderada – Jardín Familiar).

4.5.2. Participación de la comunidad

En su diseño original, el programa alternativo –en sus distintas modalidades–, contempla un involucramiento particular de la comunidad, a través de la participación de organizaciones como juntas de vecinos, centros de padres, organizaciones de iglesia, clubes deportivos u otros, con las cuales incluso se firma un convenio de colaboración. Sin embargo, el estudio detecta que esta dimensión del diseño del programa no se estaría cumpliendo según lo planificado.

Este hallazgo resulta evidente desde la gestión misma de las entrevistas con representantes de organizaciones sociales que tuvieran participación en la gestión del jardín. En algunos casos resultó difícil para el jardín identificar una organización social que tuviera algún grado de participación, y varios propusieron redes institucionales como consultorios de salud o Carabineros, con las cuales se tiene coordinación, pero que no cumplen verdaderamente el rol de una organización social vinculada. En dos ocasiones, por último, la entrevista con el representante de una organización social no pudo concretarse, ya sea porque el jardín no tenía contacto con ninguna, o bien porque el representante elegido no llegó a la entrevista agendada en dos oportunidades.

En este contexto, la mayor parte de representantes de organizaciones sociales fueron dirigentes de juntas de vecinos, o bien directores de escuelas adyacentes o cercanas al lugar en que se ubica el jardín.

A partir de las entrevistas es posible establecer que el tipo de participación de estas organizaciones es bastante limitado. En el caso de las juntas de vecinos, en general se reduce a facilitar el espacio para el funcionamiento del jardín (usualmente una sede vecinal), y a la coordinación necesaria para facilitar el uso conjunto en caso de que sea necesario.

En añadidura, su participación se reduce a ciertas actividades específicas como actos, aniversarios u otros.

“Son pocas las actividades que... con las tías del jardín casi no, porque ellas ocupan en la semana y nosotros ocupamos la sede los fines de semana solamente, entonces casi no nos... yo trato de no meterme mucho en el tema del jardín, excepto cuando hay que firmar papeles, documentos, cosas así, las tías me piden y

yo les firmo. Pero actividades casi no se... con los niños del jardín nosotros no tenemos". (Presidenta Junta de Vecinos – Jardín PMI)

Esto no significa que las juntas de vecinos desconozcan el trabajo del jardín o no lo consideren relevante. Por el contrario, en general dan cuenta de un alto nivel de valoración, y un conocimiento detallado de su historia y el rol que juega en la comunidad, particularmente en el caso de contextos rurales. Asimismo, los dirigentes vecinales manifiestan preocupación por la gestión del jardín, y en varios casos se han involucrado en tareas orientadas a conseguir recursos para la implementación de mejoras de infraestructura.

Sin embargo, no hay un involucramiento mayor en actividades propiamente educativas, y menos aún en la definición del proyecto educativo del jardín, en circunstancias que las organizaciones del programa indican que el PEI se elabora colectivamente.

En el caso de los establecimientos educativos adyacentes a los jardines, el vínculo es más estrecho. En algunas ocasiones, el jardín se ubica dentro de las dependencias del establecimiento, en cuyo caso funciona en alguna medida como el nivel preescolar de la escuela. En estos casos, según reportan las encargadas de los jardines y los representantes del establecimiento, se garantiza la continuidad de los estudios de los párvulos.

La coordinación con la escuela se relaciona en general con la participación del jardín (niños/as y encargadas), en actos o eventos artísticos y culturales, en la facilitación de materiales o equipos en ocasiones específicas, y eventualmente en la organización de alguna actividad educativa conjunta, como un taller de nutrición o alguna otra.

Por otra parte, no se detecta una participación de la escuela en la planificación del trabajo educativo del jardín, ni en aspectos relacionados con su proyecto educativo.

4.6. Demandas y necesidades de las familias y las funcionarias sobre el programa

Por último, el estudio abordó también las demandas y necesidades de los actores en relación con el programa, que sirvió para detectar también las debilidades y aspectos pendientes en la relación de los jardines con las familias y comunidades.

En este contexto, el estudio detecta grandes coincidencias entre todos los actores entrevistados, incluyendo los funcionarios de direcciones regionales, con demandas que circulan principalmente por dos cauces: en primer lugar, se mencionan aspectos relacionados con la infraestructura y, en segundo, elementos relacionados con una mayor



disposición de recursos humanos de apoyo. Esta información, cómo se señala más adelante, confirma el hecho de que los funcionarios de jardines alternativos perciben el programa en una condición de menor priorización institucional por parte de JUNJI.

La demanda por mejoras de infraestructura emerge de manera transversal, principalmente desde las funcionarias, pero también desde el resto de los actores entrevistados. Éstas se orientan fundamentalmente a mejorar o ampliar instalaciones como el baño, la cocina o los pisos. En esta misma línea, en algunos jardines surgen demandas específicas por espacios que permitan separar a los niños por nivel (en particular los más pequeños), así como por contar con una oficina, comedor y baño para las encargadas.

Otra necesidad relevante dice relación con los patios y su equipamiento para el uso recreativo de los niños. Varios jardines cuentan con un espacio amplio que puede ser utilizado como patio, pero éste no está acondicionado como tal, no está techado, y no cuenta con juegos apropiados para los niños. En algunos casos, esta falta de equipamiento impide la utilización de los mismos como espacio recreativo, en particular en temporada de lluvias.

Las demandas por mejoras en infraestructura, vuelven patente el hecho de que una sede social o vecinal no constituye el espacio más idóneo para un jardín infantil. A pesar de que por lo general proveen las condiciones básicas, presentan limitaciones y precariedades que son percibidas por los usuarios.

Otro problema que se deriva de este uso mixto de la infraestructura, se relaciona con la obligada coordinación que deben realizar los jardines para el uso del espacio para algunas labores propias de la junta de vecinos, tales como el pago de cuentas, o la realización de actividades sociales. Este tipo de actividades genera alguna disrupción en el trabajo propio de los jardines y en algunos casos puede obligar a acortar o suspender la jornada.

"Yo podría criticar, o que se pudiera mejorar, pero quizás no depende de las tías ni de la labor humana, sino que es un tema de infraestructura. O sea, el baño, a mí nunca me pareció que estuviera aquí en la sala, porque me parece que lo comparten los otros chicos, entonces creo yo que sería súper bueno que estuviera aparte, por un tema de higiene..." (Apoderada – Jardín Familiar).

"Que no funcionen no sé, porque no estoy todos los días ahí, pero mejorar, yo les daría un espacio gigante, como los otros jardines. Les implementaría, no sé, más baños, un lugar de comedor, una sala de juegos. Están trabajando en un espacio muy reducido. Entonces habría que potenciar, si es que yo pudiera darte mi opinión, potenciar como el asignar, no sé si recursos, o cambiarlos de un lugar, o formar un jardín con más infraestructura y con más apoyo" (Representante comunidad – Jardín Familiar).



En segundo lugar, emergen demandas relacionadas con un mayor apoyo de JUNJI en términos de recursos humanos de apoyo para el trabajo del jardín. En este sentido, se destaca en algunos casos la necesidad de contar con más funcionarios de apoyo, como otra técnico de aula, lo que permitiría diversificar las actividades en aula.

Asimismo, los jardines levantan la necesidad transversal de contar con apoyo profesional de forma más regular. En este sentido, se menciona en particular la necesidad de profesionales de los Equipos Técnicos Territoriales, tales como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos y educadoras diferenciales, que visiten el jardín de forma más frecuente, con el objeto de mejorar el servicio ofrecido a las familias. En la misma línea, también se menciona una presencia más regular de las educadoras itinerantes que visitan el jardín. En algunos jardines se reporta que la visita de estos profesionales se produce sólo dos veces al año, lo que se considera insuficiente para atender de forma adecuada a los niños y sus familias. Cabe destacar, por último, que ninguno de los actores entrevistados demanda la incorporación de educadoras de párvulos de modo permanente en la gestión del jardín.

Desde los funcionarios de direcciones regionales, se releva la necesidad de proyectar y fortalecer las instancias de capacitación existentes, con el objeto de seguir mejorando las capacidades de las técnicos a cargo de los jardines en temas pedagógicos.

Por último, las demandas en el ámbito de los recursos humanos abordan también el tema de las condiciones laborales. En este ámbito, tanto las encargadas de los jardines como los funcionarios JUNJI mencionan la importancia de contar con mejores condiciones contractuales. Se reclama una sobrecarga de funciones, y un contrato a honorarios, que dificulta o bloquea el acceso a beneficios. En otros casos, surge la demanda por equiparar las condiciones laborales con las educadoras de párvulos a cargo de jardines clásicos, pues se considera que las condiciones y remuneraciones del personal de jardines alternativos sería inferior.

"(...) el tema como de nosotras, como por ejemplo, porque yo trabajo a honorario, entonces yo creo que eso es totalmente negativo, porque a mí me encanta acá, como es, todo, pero a veces eso te juega en contra, por ejemplo este año tuve un accidente, me torcí el pie, y no me pude tomar licencia, no pude hacerme un tratamiento como corresponde, porque no da la situación, entonces, yo creo que eso juego muy en contra, yo creo a muchas compañeras que están en la misma situación que uno". (Encargada – Modalidad no se identifica por razones de confidencialidad).

El conjunto de demandas en relación con la gestión de los jardines alternativos, da lugar, en algunos casos, a una visión de que se trata de un programa que es tratado como el "pariente pobre" de la educación parvularia. En esta línea, los problemas de infraestructura, y la percepción de condiciones laborales desmejoradas en relación con los jardines clásicos, sirve para construir la imagen de jardines que no son tan prioritarios



para la JUNJI, y que no reciben la misma cantidad de atención y apoyo que los restantes, lo que relevaría una falta de foco institucional.

"De partida la técnico es una técnico sola, a cargo de un grupo de niños sin tener un baño de uso exclusivo para ella, tener que estar, no sé, cosas que son básicas de repente, no sé, sin tener calefacción para los niños, tener que estar pidiendo un cilindro de gas, así que yo siento que la Junji en algún minuto se dio cuenta que también eran niños y que había que atenderlos como corresponde, entonces, las diferencias siempre han sido abismantes entre un programa y otro" (Funcionario JUNJI, Región no se identifica por razones de confidencialidad)

4.7. Diferencias entre modalidades

El análisis de diferencias entre modalidades permite identificar un conjunto de elementos transversales, que sirven para reforzar los rasgos distintivos del programa que ya han sido mencionados. Por otro lado, la identificación de diferencias sustantivas entre modalidades es escasa, y el estudio sugiere que las diferencias de diseño estampadas en el papel, no se constatan en la realidad.

Entre los rasgos comunes que se identifican con claridad en todas las modalidades estudiadas, destacan tres:

1. *Componente familiar:* Tal como se ha mencionado anteriormente, en todas las modalidades del programa resulta perceptible para los entrevistados un ambiente familiar y hogareño que permea el trabajo educativo realizado en el jardín. Este se observa en un estrecho vínculo entre las educadoras y las familias y los niños, en un énfasis en la atención personalizada, y en estilo flexible en términos de horarios.
2. *Política de puertas abiertas:* Asimismo, en todas las modalidades se detecta con claridad la "política de puertas abiertas", que permite y fomenta la libre participación de los apoderados, configurando los jardines como espacios permeables a la comunidad.
3. *Modelo participativo:* Vinculado a lo anterior, independiente de la modalidad, en los jardines no convencionales se fomenta una participación activa pero flexible de los apoderados en el quehacer del jardín, tanto en el ámbito pedagógico como en otros.

Por otro lado, las diferencias que emergen entre modalidades son escasas y se relacionan con dos modalidades en particular: los jardines en Comunidades Indígenas, y los jardines CECI. En ambos casos, las diferencias se sitúan el ámbito del modelo pedagógico y proyecto educativo implementado.



En el caso de los jardines en Comunidades Indígenas, se reporta un proyecto educativo pertinente al contexto en que se inserta, lo que se aprecia en la incorporación de contenidos asociados con la cultura del pueblo originario. Esto incluye enseñanza de algunos elementos de la lengua, componentes rituales y culturales, entre otros aspectos.

Al respecto, cabe hacer la salvedad de que es muy probable que esta adecuación curricular de los Jardines en Comunidades Indígenas no sea demasiado distinta a la de otros jardines clásicos que se ubican en comunidades de pueblos originarios, y por lo tanto, puede no ser distintiva de esta modalidad, sino expresión más bien de un ajuste curricular transversal.⁴

En relación con los jardines en modalidad CECI, las diferencias son más notorias, pues efectivamente dan cuenta de un modelo educativo particular, que es identificado con claridad por las encargadas y las apoderadas. Este modelo incluye un trabajo participativo muy marcado, pues cuenta con estrategias y técnicas muy definidas para fomentar la participación de los párvulos e incorporándolos en la toma de decisiones, a un nivel que no se aprecia en las otras modalidades, y especialmente adaptado para una edad temprana. Asimismo, contempla un trabajo de tipo lúdico muy claro, y un énfasis artístico cultural, con apoyo de monitores especializados en el tema, que son exclusivos de esta modalidad. Todo lo anterior, le otorga a esta modalidad un sello propio, que es percibido y valorado por las entrevistadas, del cual las restantes modalidades carecen, y que resulta muy bien evaluado por los actores involucrados.

⁴ Desde el 2009, a partir del Decreto Supremo N° 280. El Ministerio de Educación implementa el subsector Lengua Indígena en establecimientos que cuentan con una matrícula indígena de 20% o más. Las bases curriculares también incluyen otros elementos culturales. <https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-propertyvalue-77655.html>



V. CONCLUSIONES

El estudio permite establecer una valoración muy positiva del programa alternativo de atención de párvulos, sobre la base de un buen ajuste entre las características del mismo y las necesidades de las familias y comunidades en las que se inserta.

Las apoderadas valoran en particular la provisión de un servicio de atención parvularia, en una modalidad flexible, en el que prima un “ambiente familiar”, caracterizado por un trato cercano y personalizado con las familias y los niños.

La forma en que se organiza el programa se ajusta a las creencias y hábitos de las familias beneficiarias, en particular en las zonas rurales. Éstas buscan fundamentalmente un espacio que promueva el desarrollo personal del niño, su autonomía y habilidades de socialización, y que provea un ambiente seguro para su desenvolvimiento en independencia de su familia.

Esto es precisamente lo que encuentran en los jardines alternativos, y por lo tanto manifiestan un alto grado de satisfacción con el programa. La adquisición de contenidos en una dimensión más cognitiva (números, colores y letras por ejemplo), es también relevante para familias y funcionarias del programa, pero sólo de manera secundaria a las dimensiones de desarrollo personal.

Los distintos actores que intervienen en el programa, también convergen en torno a la importancia de promover grados importantes de participación entre los apoderados (principalmente las madres), y perciben –desde su experiencia–, que ésta es mayor que en un jardín clásico. La participación encontrada fluctúa desde una presencia regular en el aula, hasta el involucramiento en actividades planificadas, pero en general no comprende la participación de las familias en el diseño del proyecto educativo y la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

De esta forma, el estudio permite identificar con claridad un conjunto de rasgos característicos del programa alternativo, que son bien recibidos por las familias y que pueden servir de base para construir un modelo educativo propio. Este modelo resulta especialmente idóneo para los contextos sociales y culturales propios de zonas rurales, pero también se configura como alternativa atractiva para ciertas familias de zonas urbanas.

No obstante, es importante señalar también que –según es implementado en la actualidad–, el modelo del programa puede depender en parte de un orden de magnitud reducido, que no supera en general grupos de 20 niños/as.

La efectiva inserción y valoración del programa en la comunidad depende también, de manera importante, del rol que juegan las educadoras a cargo de los jardines, que por lo general poseen una larga experiencia en el contexto en que se desenvuelven, lo conocen en profundidad y ejercen un rol de cierto liderazgo local.



En relación con las organizaciones sociales, el estudio permite identificar también un bajo nivel de participación, lo que significa una diferencia sustantiva respecto de lo establecido en el diseño del programa. Si bien las organizaciones vinculadas al programa expresan una alta valoración por el mismo, su participación se reduce por la general a la facilitación de la infraestructura o a la gestión de recursos materiales específicos, sin involucrarse mayormente en el trabajo educativo. Estos datos pueden sugerir, a nivel de hipótesis, que el diseño de programa contemplaba un tipo de participación que ha quedado obsoleto para el contexto actual, y que es necesario repensar mecanismos para promover la incorporación d la comunidad.

En relación con las demandas y necesidades percibidas, las opiniones de los actores entrevistados circulan por dos canales: por un lado, la mejora de infraestructura, salas, instalaciones sanitarias y patio; y, por otro, los recursos humanos, asociados a más personal, mejores condiciones, y presencia más regular de asesores y profesionales de apoyo. En este sentido, se vislumbra también una sensación, principalmente entre las encargadas, y también los/as asesores de la Dirección Regional JUNJI, de que el programa alternativo resulta menos prioritario o recibe menos atención institucional que los programas clásicos de atención parvularia.

En relación con las cinco modalidades del programa alternativo, a saber, Familiar, Laboral, PMI, CECI y Jardines en Comunidades Indígenas, el estudio identifica también un escaso nivel de pertinencia de cada modalidad al contexto sociocultural en el que se inserta, con excepción de la modalidad de Jardín en Comunidades Indígenas. La selección de la modalidad a implementar no se realiza –según reportan la entrevistadas–, a partir de un proceso de consulta a la comunidad, sino que se define a partir de criterios institucionales no relacionados con criterios de pertinencia. En este contexto, no se aprecia una razón de pertinencia específica para seleccionar la modalidad de PMI, por sobre la Familiar, o la CECI, por ejemplo, de acuerdo a las características de una determinada comunidad.



VI. RECOMENDACIONES ESTRATÉGICAS

A partir del análisis de resultados presentado, y de las conclusiones sintetizadas, el estudio entrega 8 sugerencias estratégicas, abordando el fortalecimiento del programa y su mejor inserción institucional.

- 1. Actualizar el diseño del programa alternativo a partir de sus aspectos más valorados:** El programa alterativo ofrece una opción original de educación parvularia, que se distingue del programa clásico, y se ajusta a las necesidades y expectativas de ciertas familias, especialmente (pero no únicamente) de aquellas de zonas rurales. En este contexto, se recomienda fortalecer el diseño del programa a partir de aquellos rasgos más valorados de manera transversal, y que se refieren a un tipo de funcionamiento más flexible y de “puertas abiertas”, la promoción de un ambiente familiar y un trato más personalizado con familias y niños, y que ofrece y estimula grados más altos de participación. En términos más propiamente pedagógicos, se destacan el hecho de que se trate de un programa menos escolarizante, orientado con más fuerza al aprendizaje de carácter lúdico, lo que está en línea con las orientaciones institucionales.

El estudio sugiere fortalecer estos rasgos y utilizarlos para potenciar el programa en términos de diseño y planificación de actividades, información a la comunidad, capacitación de recursos humanos y mejoras de infraestructura y equipamiento, entre otros elementos.

- 2. Formalizar un modelo educativo propio que recoja la experiencia y agregue valor al programa:** En la actualidad el programa alternativo no cuenta con un “modelo pedagógico” como tal, que defina los principios de su enfoque educativo y organice sus estrategias de enseñanza de forma sistemática, sino más bien cuenta con algunos rasgos característicos y bien valorados, pero todavía insuficientemente articulados. Esta debilidad se ve acentuada por la diferenciación derivada de las cinco modalidades, no siempre con un sentido claro. En este contexto, se recomienda desarrollar un modelo educativo más explícito y consistente, que tome los aspectos más fuertes de las distintas modalidades, y de la experiencia acumulada, y que permita potenciar el programa alternativo a partir de un sello educativo propio.
- 3. Reformular en el diseño del programa la participación de las organizaciones sociales de la comunidad.** El estudio permite determinar el muy acotado nivel de participación de las organizaciones sociales y comunitarias en el proyecto educativo de los jardines. Por otro lado, esta participación, en caso de producirse, se reduce a aspectos asociados a la gestión de recursos materiales que pueden abordarse más eficientemente de forma institucional. En este contexto, se



recomienda revisar la participación esperada de las organizaciones comunitarias, acotándola a aquellos aspectos en que su aporte sea necesario, y definiendo por otra parte nuevos mecanismos participativos que permitan recoger efectivamente las preferencias de la comunidad e incorporarlas en el proyecto educativo.

- 4. Revisar la pertinencia de las cinco modalidades diferenciadas:** Además de detectar la ausencia de procesos participativos para definir la modalidad a implementar en cada territorio, el estudio identificó un bajo grado de diferenciación de las modalidades entre sí. En este contexto se recomienda revisar en profundidad la utilidad de contar con 5 modalidades, y evaluar la pertinencia de una modalidad única, que pueda acoger -en todos los casos-, los énfasis y características distintivos de los territorios, a través de procedimientos sistemáticos de participación y consulta. Una modalidad única podría incluir los elementos más valiosos del programa, incluidos aquellos aspectos pedagógicos distintivos de la modalidad CECI.
- 5. Potenciar el rol de las funcionarias a cargo de los jardines.** El estudio permite identificar el rol de gran preponderancia que juegan las encargadas de los jardines, a partir de su conocimiento e involucramiento personal con la comunidad, y su conocimiento de larga data del contexto en que se desenvuelven. En este marco, se estima que un reemplazo o remoción de las encargadas de su rol de liderazgo, provocaría un alto grado de disrupción en el funcionamiento de los mismos, comprometiendo el nivel de valoración del proyecto por parte de la comunidad. Por esta razón, se propone considerar el aporte realizado por las encargadas en cualquier proyección o reformulación institucional del programa, promoviendo la permanencia y proyectando su capacidad profesional a través de capacitaciones y alternativas de desarrollo y especialización.
- 6. Mejorar condiciones de infraestructura a través de procesos institucionales.** El estudio detecta las debilidades asociadas al uso de sedes comunitarias como espacio para jardines, así como también las limitaciones de los procesos de autogestión para conseguir mejoras en infraestructura. En este sentido, se recomienda desarrollar iniciativas que permitan mejorar la infraestructura y equipamiento, de acuerdo a las necesidades de la comunidad, a partir de un esfuerzo planificado de forma institucional.
- 7. Considerar la expansión del programa alternativo a comunidades no rurales.** El estudio encuentra que el programa alternativo emerge como una alternativa con valor propio, que resulta atractiva para las familias de zonas rurales y también urbanas. En este sentido, se recomienda evaluar la posibilidad de ampliar esta modalidad de enseñanza –o bien de algunos elementos de ella–, a zonas no necesariamente urbanas, donde las familias pueden considerarla pertinente a sus necesidades y expectativas. Esta recomendación debe tomar en



cuenta, en todo caso, que una implementación del programa alternativo en contextos con un número mayor de niños/as debe experimentar un proceso de adaptación.

- 8. Desarrollar indicadores de evaluación de la calidad de la educación en los jardines alternativos.** Uno de los resultados de la evaluación del programa realizado por la DIPRES en el año 2017 fue que no se dispone de información para evaluar la calidad de la educación que se imparte en estos espacios educativos, y en particular que no se cuenta con indicadores claros de calidad del tipo de enseñanza entregado. El presente estudio confirma la necesidad de desarrollar un modelo de evaluación de calidad de los programas alternativos, que considere en primer lugar una definición clara y operacionalizable de calidad, y otorgue una primera aproximación a su impacto educativo, de forma de poder evaluar, orientar y apoyar el desarrollo del programa.



ESTUDIO SOBRE LA VALORACIÓN DE LAS FAMILIAS Y LAS COMUNIDADES RESPECTO DEL PROGRAMA EDUCATIVO ALTERNATIVO DE ATENCIÓN DE PÁRVULOS

Marzo, 2020