



LINEAMIENTOS TÉCNICOS

MARCO TÉCNICO PEDAGÓGICO PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

JUNJI EN LA REFORMA EDUCACIONAL

DEPARTAMENTO TÉCNICO PEDAGÓGICO

Marzo de 2015

La misión de JUNJI es otorgar educación parvularia pública de calidad y bienestar integral a niños y niñas preferentemente menores de cuatro años, priorizando en aquellos que provienen de familias que requieren mayores aportes del Estado tendiendo a la universalización, a través de diversos programas educativos con una perspectiva de territorialidad; desde una visión de sociedad inclusiva y de niños y niñas como sujetos de derechos; y que reconoce las potencialidades educativas de sus contextos familiares, sociales y culturales incorporándolas para dar mayor pertinencia a sus aprendizajes.

ÍNDICE

I.	Introducción	4
II.	Proceso educativo	8
III.	Transversalidad educativa	16
IV.	Proceso de supervisión	23
V.	Liderazgo técnico y de gestión de las unidades educativas	26
VI.	Trabajo con familias	29
VII.	Comunidades de aprendizaje	33
VIII.	Educación nutricional y para la salud	39
IX.	Gestión de variables de cobertura de atención	43
X.	Principales actividades	46
XI.	Referencias	50

I. INTRODUCCIÓN



En la actualidad, existe consenso a nivel mundial respecto de la trascendencia de la educación inicial; esto ha sido respaldado a través de numerosas investigaciones en educación desde las ciencias sociales y las neurociencias, las que han demostrado la importancia de los primeros años de vida, como el período más significativo para el desarrollo, la formación y los aprendizajes futuros de niños y niñas.

Como consecuencia de lo anterior, la Educación Parvularia ha ido adquiriendo un progresivo protagonismo en la discusión de políticas públicas durante la última década y ha determinado que en nuestro país tenga mayor legitimidad y reconocimiento. Es así como se han generado importantes avances en materia de expansión de cobertura y de calidad educativa. Sin embargo, estos son aún insuficientes y se requiere de transformaciones estructurales al sistema educativo para enfrentar estos desafíos desde una perspectiva inclusiva y más equitativa.

Para atender a estos desafíos en el nivel inicial, la actual Reforma Educacional, se hace cargo de estas transformaciones profundas, entendiendo a la educación como un derecho social, avanzando hacia “una comprensión más compleja e integral de la calidad para recuperar el sentido de la labor educativa” esto significa “poner al centro de las políticas públicas el proceso educativo y los aprendizajes, alineando el proceso educativo con los ciudadanos que deseamos formar, el país que soñamos y los desafíos de la enseñanza en todos sus niveles y especialmente en los más vulnerables” (Programa de Gobierno 2014-2018, pág. 17).

Para ello, se busca fortalecer el rol del Estado como actor activo tanto en la entrega de servicios educativos como en su función de fiscalización al sistema. Esto implica el fortalecimiento de la educación pública a través de la fijación de estándares de calidad y de la promoción de la integración y la inclusión social en todos los niveles. En este contexto, la Reforma ha planteado para el nivel de educación Parvularia, una nueva institucionalidad, el aumento de cobertura y situar en el centro de sus propósitos a la calidad educativa.

Existe una enorme sintonía, entre los principios que inspiran la Educación Parvularia y aquellos que busca relevar la Reforma Educacional. Pensar la educación como un

proyecto de país, en la que los niños y las niñas sean concebidos como sujetos integrales desde los primeros años de vida, en interacción permanente y recíproca con su comunidad y su entorno. Es decir, un país preocupado del alcance y el sentido de este derecho social, con claridad de la enorme responsabilidad que significa velar por la trascendencia de la educación pública.

La Educación Parvularia como principio se encuentra sustentada en un enfoque de derechos. Bajo esta perspectiva se concibe a los niños y a las niñas como ciudadanos, protagonistas de sus procesos de aprendizaje, co - constructores de la sociedad y la cultura. Esto significa que los párvulos tienen un papel activo y participativo en todo aquello que aprenden, a través de la exploración, el juego, la iniciativa y la experimentación, otorgando sentido a sus propias experiencias y desarrollando todas sus capacidades. Para que este proceso ocurra deben garantizarse las oportunidades de aprendizaje a través de la implementación de ambientes de interacciones positivas y bien tratantes, que resguarden su integridad, su libertad y su bienestar integral. Todas las situaciones de aprendizajes debieran tener un carácter lúdico ya que el juego, considerada la actividad infantil por excelencia, favorece la imaginación, la creatividad y un desarrollo infantil integral y armonioso.

Estos principios forman parte de lo que la Junta Nacional de Jardines Infantiles declara en su misión, "otorgar Educación Parvularia pública de calidad y bienestar integral a niños y niñas preferentemente menores de cuatro años (...) a través de diversos programas educativos (...), desde una visión de sociedad inclusiva y de niños y niñas como sujeto de derechos". Además, expresa que "se reconoce las potencialidades educativas de sus contextos familiares, sociales y culturales incorporándolas para dar mayor pertinencia a sus aprendizajes" (JUNJI, 2014).

Sin duda, esta mirada institucional no es nueva y viene a continuar en la senda de lo señalado por el Referente Curricular, el que considera tres pilares fundamentales: la educación inclusiva, la equidad en las oportunidades e igualdad de logros y la flexibilidad curricular. Esto último permite que "sean las propias comunidades educativas las que propongan sus proyectos, en respuesta a los contextos históricos, políticos, económicos y sociales, integrando la participación activa de todos los actores del territorio local, otorgando identidad y pertenencia al proyecto, comprometiendo el aporte de todas y todos en un fin común" (JUNJI, 2008). Más allá de lo declarativo, en el Referente Curricular se asume la realidad diversa de nuestro país, materializada en la geografía territorial y humana de sus diferentes comunidades.

El desafío actual, es continuar profundizando en estos paradigmas, que sin duda significan un profundo cambio social y que asumen la expresión básica de la vida que es lo diverso, como parte de la experiencia a la que todo niño y niña debiese acceder, enriqueciendo el diálogo y el encuentro con el otro. La educación con enfoque inclusivo, debe asegurar la inclusión de todos y todas, brindando la oportunidad de acceso en igualdad de condiciones, atendiendo a sus diferentes ritmos y modos de aprendizaje, a través del uso de distintas lenguas y formas de expresión. Esto significa considerar distintas realidades geográficas, identidades culturales, de género, familias de procedencia, entre otros.

La institución es parte de un proceso histórico, para nuestro país y para cada uno de los niños, niñas y familias que se integren a los diferentes programas educativos de JUNJI. Esta enorme tarea, hace imperativo que el compromiso de los equipos pedagógicos y supervisores para el logro de estos desafíos, se vea reflejado en la integralidad de su desempeño profesional, no sólo desde una perspectiva técnica, sino que también ética, en sintonía con todos los principios declarados por la educación Parvularia. El rol profesional y humano que asumimos, al ser depositarios de la confianza pública y garantes de derechos de los niños y niñas, nos convoca a asumir también el sentido de nuestra labor, que trasciende el desempeño profesional y nos vincula con la sociedad que esperamos construir.

Para contribuir con esta tarea colectiva y de gran compromiso social, se presenta este documento con los lineamientos 2015, que pretende orientar la gestión técnica pedagógica respecto de énfasis institucionales que se encuentran, como ya se ha señalado anteriormente, en plena coherencia con los sentidos de la Educación Parvularia y la actual Reforma Educativa, esto con el fin de formar desde la infancia ciudadanos íntegros, felices, más empáticas y conectadas con su mundo social y natural.

El documento que se presenta, parte con los lineamientos más integradores que postulan un Proceso Educativo en coherencia con el Paradigma Institucional, luego abarca la transversalidad educativa avanzado en este punto hacia su resignificación como integralidad pedagógica. Para colaborar en la concreción de la acción pedagógica, propone lineamientos de Liderazgo Transformacional de las y los agentes educativos. Prosigue el documento reflexionando y orientando la acción pedagógica con la familia, enfatizando en el desafío de la participación de éstas. Para dar mayor consistencia al trabajo con las familias y comunidad, se plantean lineamientos para las Comunidades de aprendizaje, re significándolas como espacios de reflexión pedagógica colectiva e

intencionada. Educación Nutricional, Política de Supervisión, lineamientos de variables de gestión.

Sin duda que la amplitud de los temas abordados no se agotan en este documento, por lo que será necesario complementarlo con otros materiales de apoyo técnico, conversaciones y discusiones en las distintas instancias de trabajo programadas y, especialmente, de la retroalimentación del proceso de implementación de estos lineamientos técnicos tanto en el nivel regional como local.

II. PROCESO EDUCATIVO

CONTEXTUALIZACIÓN

JUNJI, comprometida con la Educación Integral, como “un bien público y un derecho humano del que nadie puede estar excluido, ya que contribuye al desarrollo de los pueblos y de las sociedades” (OREALC/UNESCO, 2007), incorpora en su misión el Paradigma Inclusivo. Este paradigma, asume la educación como un derecho social para todas y todos sin distinción, en coherencia con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, con la Convención de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes y con el actual proceso de Reforma Educacional en Chile.

Un proceso educativo de calidad, supone que las comunidades educativas asuman corresponsablemente entre sus distintos actores: equipo técnico, familia y agentes comunitarios, una diversidad de acciones complementarias, que se potencien produzcan sinergia y den pertinencia a la gestión de distintos elementos curriculares para el desarrollo y aprendizaje de todos los niños y niñas teniendo en consideración la particularidad de cada uno de ellos y ellas, bajo el concepto que incluir, no es solo un acto de acogida a las diferencias, sino también, creer firmemente que ellas contribuyen a una mejor calidad de la educación.

La Educación Parvularia que se desarrolla en la JUNJI, está comprometida con la mejora de los aprendizajes y la vida íntegra de los niños y niñas, entendiendo que viven en un contexto territorial, social, político y cultural, que se presenta en un determinado momento de la historia. Lo que implica que los equipos técnicos pedagógicos deben “interpretar y situar la tarea de educar” (Lave, J. & Wenger, E., 1991). En este enfoque, es relevante la comprensión de los procesos de aprendizaje de los distintos ámbitos del saber, así como de la transformación permanente de los procesos sociales y comunicacionales. Mejorando así, las expectativas sociales que se tiene de este nivel educativo, es decir, cuál es la Educación Parvularia que estamos llamados/as a ofrecer y actualizar de acuerdo a las aspiraciones de un mejor ciudadano/a, más pleno/a, capaz de construir una mejor sociedad. Siempre en consideración de las particularidades del desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas en esta etapa de la vida. Es decir, la gestión institucional se responsabiliza de la inclusión de los párvulos y sus familias, desplegando un proceso educativo que resguarde y comparta los valores y sentidos que promueve la JUNJI.

Se espera que las prácticas pedagógicas que implementen los equipos, independientemente del programa y/o modalidad de trabajo, sean coherentes con los propósitos de una educación activa, con los énfasis institucionales y las particularidades de cada programa, considerando al niño y niña como sujeto de derechos y a las familias como agentes relevantes en el proceso educativo.

ÉNFASIS PEDAGÓGICOS:

Educadoras y Técnicos garantes de derechos

Entre los principales desafíos que enfrentan los equipos pedagógicos, se encuentra el de reconocerse como adultos y adultas garantes de derechos. Que estén conscientes que al ejercer su rol de educar están resguardando que se cumplan los derechos establecidos en la Convención Internacional de los Derechos de los niños y niñas. Por otra parte, los equipos pedagógicos, requieren apropiarse del rol social que cumplen como educadores; en consecuencia, dimensionar la importancia que tiene para los niños y niñas, el tipo de vínculos e interacciones que como equipo van construyendo y modelando frente a ellos. "Las actitudes de los adultos influyen profundamente en los climas que se generan, impidiendo o favoreciendo espacios afectivos, de vínculo, confianza y seguridad. Crear un ambiente que dé lugar a situaciones de aprendizaje en que todos los niños y las niñas tienen su lugar, son protagónicos y respetados en sus diferencias, convierte el ambiente educativo en un sitio donde se piensa, discute y trabaja, aprendiendo de los errores, las expectativas, los éxitos, las dudas y los problemas..." (JUNJI, 2010, pág. 10).

Juego y creatividad ejes del proceso educativo

La Convención sobre los Derechos del Niño, señala que todos los niños y niñas -sin ningún tipo de discriminación- deben desarrollar plenamente sus personalidades, sus habilidades, y talentos y, además, crecer en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. En el artículo 31, señala que se reconoce el derecho al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de la edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. (UNICEF, 1990).

En este contexto, es imperativo incorporar el **juego y la creatividad** en sus distintas tonalidades a las prácticas pedagógicas, recuperándolos como elementos propios de esta etapa, superando de este modo, prácticas homogeneizadoras en la que los niños y las niñas asumen un rol pasivo, reproductor y memorístico en el que realizan monótonamente la misma actividad y con idénticos materiales. Se debe establecer la experiencia motivante y alegre, que implica valerse y aplicar progresivamente funciones mentales más complejas como decidir, explorar y experimentar.

El juego y la creatividad, deben constituirse en el pilar fundamental de las prácticas pedagógicas en los Jardines Infantiles, lo que debiera expresarse en ambientes lúdicos, diversidad de elementos que desencadenen el juego y espacios que -en su diseño y disposición- dan cuenta que el juego es el que rige la vida y el aprendizaje de los niños y niñas, mientras permanecen en los establecimientos.

Experiencias de aprendizaje - Rol Protagónico del niño y la niña

Se relacionan con garantizar un rol activo y participante de los niños en el establecimiento y de manera específica en las prácticas pedagógicas: que tenga las posibilidades de explorar, manipular, relacionarse, elegir, preguntar y hacerse preguntas, equivocarse, sorprenderse, expresar lo que sienten. Todo esto en ambientes que les son significativos por que han sido pensados y diseñados por los equipos técnicos

que tienen un acabado conocimiento de cada uno de los niños y niñas, son conscientes de sus motivaciones e intereses y conocen su proceso de desarrollo y aprendizaje.

Corresponde a los equipos pedagógicos implementar experiencias de aprendizaje lúdicas y significativas para el niño, niña y comunidad, como también, seleccionar y usar recursos, metodologías de aprendizaje y de evaluación en concordancia con una perspectiva de educación integradora y consciente, aquella que considera al niño en sus múltiples dimensiones, una persona que siente, piensa, actúa, se comunica, conoce. Que concibe el acto de planificar experiencias de aprendizaje, como un proceso en el que se analiza, profundiza en el qué y para qué de lo que se le propone a los niños y niñas y que al diseñarlas, tiene en consideración los aprendizajes seleccionados y el mejor medio para implementarlas, garantizando la inclusión de todos los niños y niñas en el proceso de aprendizaje.

Una educador/a debería cuestionarse siempre, como mediador del proceso educativo de niños y niñas: ¿Qué sentido podría tener esta experiencia para él o ella?, ¿Qué coherencias existen entre la experiencia educativa que les estoy ofreciendo y los sentidos de la Educación Parvularia, el Paradigma Inclusivo de la educación, el Enfoque Constructivista Social y el concepto de Niño y Niña, que se propone para el siglo XXI? Sobre la base de estas y otras reflexiones, que el equipo educativo considere relevantes para su propia realidad, se espera que surjan propuestas educativas inclusivas, pertinentes y favorecedoras del desarrollo integral de los párvulos, como personas.

La Educación Parvularia ha avanzado desde modelos didácticos centrados en la visión de un niño y niña sujeto de cuidado, frágil, vulnerable, reduciendo la acción educativa a "estimular" su desarrollo, a una didáctica donde se concibe a un párvulo activo, con múltiples potencialidades, las que se expresan cuando se ofrecen ambientes adecuados para el aprendizaje, acorde a sus particulares diferencias.

Ambientes de aprendizaje

Las **interacciones** de los adultos con los niños y niñas y entre ellos y ellas, son el sustento de toda acción educativa, es ahí donde se generan las condiciones personales y sociales para desarrollar y construir aprendizaje. Las interacciones en el proceso educativo cobran tanta relevancia, porque determinan un conjunto de variables subjetivas relacionadas con el bienestar emocional que necesitan los niños y niñas para disponerse para el aprendizaje. Sentirse considerados por el adulto, que su presencia en el grupo no pasa inadvertida, que puede manifestar sus necesidades y sentimientos, que es escuchado, que al interactuar con el adulto y los demás niños, se siente seguro y libre de amenazas. Para generar un clima de interacciones positivas, se requiere de un adulto que ejerce liderazgo y es un referente para los niños y niñas, asegura normas de convivencia, pone límites, genera ambientes bien tratantes, protege. Un clima de interacciones positivas, genera múltiples aprendizajes en los niños de orden valórico y éticos. En el plano de las interacciones es donde se aprende a convivir, incluir, respetar, resolver conflictos, donde se toma conciencia del valor de la libertad, de la justicia. En consecuencia, es en el clima de interacciones en el aula donde es posible que los niños y niñas aprendan a descartar la violencia, la discriminación, la sumisión, el autoritarismo

como forma de convivir. Desde ese lugar, la Educación Parvularia contribuye a la construcción de una sociedad democrática.

La lugaridad, el apego espacial: bajo este concepto se busca ampliar y enriquecer la forma de mirar y comprender las relaciones, significados y relevancia de los espacios educativos. Se trata de un concepto que releva la relación, el vínculo afectivo que desarrollan los niños y niñas con el espacio en que viven extendiendo el concepto de Apego, a esa relación de seguridad, confianza, pertenencia, cobijo, que desarrolla el niño y la niña con los lugares que habita. Es un concepto que trasciende a las características físicas de infraestructura y equipamiento de las salas, la siguiente cita, refleja en toda su dimensión el concepto de Apego espacial y Lugaridad al que se hace referencia: "Así como los pájaros anidan y ahí tienen sus crías las personas necesitan tener un lugar, en el caso de los niños y niñas, muchos de ellos tienen dos nidos: uno es su casa y el otro en su jardín" (Pilowsky, 2014, pág. 19).

Así concebido, el espacio, exige replantearse el sentido y las estrategias desarrolladas en cuanto a la organización, disposición, estética e implementos que contribuyen y colaboran para hacer de las aulas un lugar en que los niños y las niñas, encuentran refugio, se sienten seguros/as, se "apegan" a un lugar que hacen suyo y lo necesitan.

Los espacios de aula deben remirarse, poniendo al centro al niño y la niña, permitiendo poner en práctica las nuevas propuestas de experiencias de aprendizaje, que relevan el juego y la creatividad como principal fuente de crecimiento, desarrollo y aprendizaje:

- Espacios despejados que permitan la circulación autónoma de los niños y niñas.
- Seleccionar con sentido educativo la calidad y cantidad de elementos visuales en los muros, de modo de generar espacios de armonía y tranquilidad, que permitan focalizar el accionar de los niños y niñas en las experiencias de aprendizaje.
- Tender a reorientar el concepto de decoración al de una estética que otorgue sentido de pertenencia, acerque a los niños y niñas a las artes visuales: pintores famosos, esculturas. Al mundo natural y cultural real representado en fotografías, evitando imágenes estereotipada y la sobre "contaminación" visual de las salas y otros recintos.
- Asegurar que la organización del espacio permita que los niños y niñas puedan permanecer en distintas posturas, de pie, sentados en sillas como en el suelo, trabajar sobre el piso, leer sobre colchonetas u otro equipamiento que ofrezca comodidad, propendiendo a reducir los tiempos en que los niños permanezcan sentados en sus "puestos".

Planificación Integrada

La planificación en sus diferentes niveles, como elemento constitutivo de un proceso educativo requiere ser intencionada e integrada, coherente con los énfasis institucionales y respetando las características y particularidades de cada unidad educativa. Debe diseñarse en concordancia con las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y el Referente Curricular, considerando a los niños y niñas en su integralidad, es decir, desarrollo de experiencias enriquecidas, relevantes y con sentido, como también,

cautelar que cada experiencia desarrolle múltiples aprendizajes desde una perspectiva integral, garantizando la participación de todos y todas en condiciones de bienestar mejorando de este modo, las oportunidades de acceso.

Una planificación Integrada, supone conocer, comprender, fortalecer o resignificar los sentidos orientaciones y aprendizajes de los Ámbitos de Aprendizaje de las Bases Curriculares, a la luz de los principales énfasis pedagógicos relevados en este documento.

El Ámbito Formación Personal y Social

Crecer como personas y en relación con otros es uno de los principales fines de la educación, se trata de un proceso permanente y continuo, sin embargo cobra especial relevancia en los primeros años de vida, determina fuertemente otros aprendizajes y es un soporte esencial para el bienestar individual y colectivo. Niños/as confiados/as, seguros/as, con una alta autoestima, que se aprecian a sí mismos, que expresan sus emociones y opiniones, capaces de relacionarse positivamente y que conviven en un marco de valores que tiene como eje el buen trato, debe constituirse en uno de los grandes resultados exigibles a la Educación Parvularia. Con ello se contribuye al desarrollo humano, a la formación de ciudadanos/as fortalecidos/as en su autonomía para mirar reflexiva y críticamente la realidad, ser proactivos en la permanente necesidad de cambio y transformación de la sociedad.

El Ámbito de la Comunicación

En relación al Núcleo de Lenguaje Verbal, el lenguaje oral se considera como una competencia clave para que los niños y niñas expresen sus sentimientos, vivencias y emociones, represente y den significado a la realidad a través de las palabras. El lenguaje oral, cobra valor comunicacional cuando se da en el marco de una relación de intercambio con el otro y su expresión más genuina es la conversación. Aprender el lenguaje oral en el jardín infantil depende directamente de las oportunidades que tengan los niños y niñas de conversar con los adultos y los demás niños, en contextos auténticos, desafiantes y con variados interlocutores. Esta práctica, les llevará progresivamente a enriquecer su vocabulario, utilizar las estructuras sintácticas correspondientes a la lengua materna, avanzar hacia un lenguaje oral claro y comprensivo.

Por su parte, el lenguaje escrito, se considera como una extensión del lenguaje oral y desde una didáctica integradora, interesa que los niños y niñas se acerquen en forma natural, a los procesos vinculados a la producción e interrogación de textos escritos. Se trata, de que descubran que la palabra escrita es una manera de representar y comunicar algo. No es en vano, que los libros para niños/as tengan textos escritos antes de que aprendan a leer y descifrar las palabras, se trata de que tempranamente establezcan que existe una relación entre lo que está representado en imágenes y los textos que lo acompañan.

Fomentar la lectura, constituye una práctica pedagógica fundamental, y la clave, es que los niños/as disfruten de ella. Es relevante que las bibliotecas de aula tengan variados textos escritos y de distintos géneros literarios que favorezcan los procesos lectores en forma cotidiana, que los niños y niñas gocen y aprecien el valor y cuidado de los libros.

El Núcleo referido a los lenguajes artísticos, debiera constituirse en un referente, en tanto ofrece una especial plataforma para operacionalizar el enfoque institucional que busca generar cambios en las prácticas pedagógicas en los jardines Infantiles, avanzando cada vez más en una educación que transite hacia una desescolarización del sistema favoreciendo la expresión, creatividad, lo lúdico como fuente inagotable de aprendizaje para los niños y niñas. Se trata de un ámbito de aprendizaje que teniendo valor en sí mismo, trasciende y cobra importancia en todo el proceso educativo.

Expresarse creativamente es favorecer las distintas dimensiones del aprendizaje. Al crear y representar a través de las distintas formas de expresión: corporal, plástica, literaria, musical entre otras, los niños y niñas desarrollan aprendizajes múltiples. En el ejercicio creativo confluyen habilidades de tipo intelectual, motoras, de expresión del mundo interno, de conocimiento del entorno natural y cultural.

En relación a los Lenguajes Artísticos, se considera "el arte como proceso expresivo y comprensivo centrándose en el conocimiento de sí mismo; autoestima; exploración y potenciación de las habilidades personales; desarrollando la imaginación creadora; exteriorización del mundo interno; sentimientos, conflictos y pensamientos; contención de procesos afectivos; generación de un mundo propio; concreción de un particular producto y la fluidez natural de su expresión de individualidad" (JUNJI, 2010, pág. 29).

El ámbito de la relación con el mundo natural y cultural

En el marco de los nuevos y enfoques y énfasis técnicos, este ámbito de aprendizaje debiera remitir a la experiencia vivida, experimentada en contextos auténticos, aprendiendo de la naturaleza y de lo cultural en "terreno". Hoy, es posible complementar dichas experiencias con el apoyo de la tecnología: realizar proyecciones, toma fotográfica, grabaciones, entre otros. Se trata de un ámbito de aprendizaje que bien trabajado puede ser fascinante y sorprendente para los niños y niñas.

Hoy, los niños y niñas tienen y necesitan tener a su alcance mucha información que les permita descubrir otras realidades, comprender fenómenos, hacerse preguntas y generar respuestas. El jardín infantil, también puede constituirse en un lugar en el que se accede y procesa información pertinente a los intereses, necesidades y curiosidad que despierta el conocimiento en los niños/as.

Como parte del ámbito cultural, los núcleos, relativos a la cuantificación y el razonamiento lógico matemático, al igual que otros aprendizajes es posibles y necesario que sean abordados desde lo vivencial, a través de elementos concretos. Aprendizajes relacionados con la agrupación de elementos, el descubrimiento de atributos de los objetos, el conteo, la agregación y desagregación de elementos, el reconocimientos de secuencias y patrones, cobran sentido real y serán aprendizajes significativos que perdurarán en el tiempo para los niños, si se contextualizan en la vida cotidiana, en la

relación de los niños con el entorno natural y cultural y en relación con otros niños y niñas.

Evaluación pedagógica

La evaluación pedagógica comprende la evaluación de los aprendizajes de los niños y niñas y la calidad de las oportunidades que estamos ofreciéndoles en los distintos contextos, otorga información que permite analizar el proceso educativo y tomar decisiones relevantes para mejorar las prácticas pedagógicas. Esta, debe ser permanente y desarrollada en ambientes auténticos de aprendizaje, privilegiando la mirada cualitativa e integrada del niño y niña. El proceso evaluativo debiera ir incorporando gradualmente la participación de los niños y niñas desarrollando en ellos la capacidad de descubrir sus fortalezas, el grado de satisfacción que le provocan las experiencias educativas y los ambientes de aprendizaje, sus preferencias y desafíos.

La evaluación debe ser comprendida como sistemática y de vital importancia para una institución educativa, dado que es clave al momento de retroalimentar la práctica pedagógica para ir incorporando nuevos desafíos, recreando y reajustando las prácticas educativas para producir cambios orientados a la mejora continua de las oportunidades de aprendizaje para los niños. Debe respaldarse con la elaboración de un informe construido colectivamente por los equipos pedagógicos y las familias, que determine los compromisos con el desarrollo de los aprendizajes de cada niño y niña en particular.

Nuevos instrumentos y actualizaciones para la mejora de los procesos educativos

"Trayectoria de Aprendizajes de la niña y el niño"

Para este efecto y en concordancia con la política de participación de la familia, se diseñó un instrumento denominado "Trayectoria de Aprendizajes de la niña y el niño" cuyo propósito central es contar con un dispositivo que permita construir en conjunto con la familia.

En la primera parte de este instrumento y en concordancia con una evaluación auténtica, se declararán los aprendizajes e intereses del niño y niña desde la perspectiva del equipo pedagógico, posibilitando la participación de la familia y cuando corresponda, del propio niño y niña. La segunda parte de este instrumento, el equipo pedagógico registrará los logros de aprendizajes y los compromisos de la familia y de la unidad educativa para fortalecer la Educación del párvulo. Para resguardar la participación de la familia se espera se realice en el marco de trayectoria de aprendizajes a lo menos una entrevista durante el año a las familias de cada niño, niña. Complementariamente se pueden desarrollar diversas estrategias acorde a su realidad, reuniones agrupadas diálogos participativos, otros. Se especifica esta orientación para programas de administración directa y VTF.

Instrumento de Evaluación para el Aprendizaje (IEPA)

El año 2014, el Instrumento de Evaluación para el Aprendizaje (IEPA) fue ajustado en consideración de los aportes de las regiones y del propio análisis realizado por el Departamento Técnico. En una primera fase de ajuste, se realizaron precisiones y actualización del marco referencial del instrumento, además de reducir a 29 los aprendizajes seleccionados. En la proyección de un segundo ajuste del instrumento, (implementación 2016) se construirán descriptores desde una perspectiva inclusiva.

El IEPA, se utilizará en los programas de administración directa, considerando todas las unidades educativas, exceptuando las modalidades PMI, CECI y programas educativos para la familia (CASH y comunicacional), además quedará a disposición para su utilización en los Jardines Infantiles VTF, aplicándolo en dos oportunidades.

La primera sistematización de la evaluación realizada en cada unidad educativa, se realizará una vez que los niños y niñas, tengan a lo menos un mes de permanencia en el jardín y que exista suficiente información recopilada a través de distintos instrumentos evaluativos de carácter cualitativo que insumen al IEPA. La información sistematizada en el IEPA, se utilizará para la toma de decisiones del aula y del centro educativo.

Los ETT deberán resguardar el uso adecuado al instrumento, es decir que se utilice como dispositivo para sistematizar los aprendizajes de los niños /as y la toma de decisiones educativas correspondientes.

La Bitácora de Supervisión

Es una herramienta, que en el marco de la política de supervisión es clave para el proceso de acompañamiento y asesoría, favorece la reflexión pedagógica en los equipos técnicos de las unidades educativas y de los equipos técnicos territoriales, por cuanto los criterios de evaluación que se estipulan en este instrumento, se constituyen en referentes de calidad para la mejora continua del proceso educativo. Es una herramienta que no sólo ha sido concebida para apoyar el proceso de supervisión, también para que el propio centro cuente con información sistematizada para tomar decisiones que favorezcan la mejora continua y el registro de la historia del proceso educativo de cada jardín infantil.

Si bien este marco técnico-pedagógico general debe ser proyectado en todos los niveles educativos, respecto del nivel Sala Cuna -dadas sus particularidades- se entregarán orientaciones específicas durante el año. Se elaborará una propuesta de innovación, para lo cual se realizarán consultas a equipos pedagógicos y supervisores, junto con recoger algunos aportes de especialistas en la materia.

III. TRANSVERSALIDAD EDUCATIVA

Contextualización

En el actual período de gestión, y con el fin de contribuir a dar fiel cumplimiento a la misión educativa institucional, especialmente, en lo referido a calidad e inclusión educativa, el Departamento Técnico, entre otros desafíos, se ha propuesto: “Facilitar la Transversalidad Educativa en la práctica pedagógica, de los programas institucionales”. Abordar este aspecto, es mayormente necesario y relevante para JUNJI, en un periodo de reforma educativa que, en el caso de la Educación Parvularia, avanzará hacia una nueva institucionalidad y cambios significativos en la gestión y propuesta pedagógica que este nivel ofrece, a los niños y niñas de nuestro país.

Con el propósito de avanzar en una mayor conceptualización y en consecuencia poder hacer efectiva la operacionalización de los aprendizajes denominados transversales en la práctica pedagógica; se ha iniciado un diagnóstico reflexivo, con integrantes de los distintos niveles de la gestión técnica institucional, para conocer su opinión y experiencia, respecto de cómo se ha comprendido e implementado, en la práctica de las comunidades educativas, lo que hasta ahora hemos acuñado, institucionalmente, como Temas Transversales: dimensión de género, interculturalidad, buen trato, necesidades educativas diferentes, estilos de vida saludables, cuidado del medio ambiente, entre otros.

A partir de este proceso reflexivo y de resignificación de sentidos para nuestro quehacer educativo, se ha podido establecer las dificultades observadas para incorporar los Temas Transversales y, por lo mismo, resguardar la integralidad de la práctica pedagógica, en los Proyectos Educativos y/o Planes Anuales de las comunidades educativas.

La información recogida, hasta ahora, respecto de cómo se ha comprendido e implementado este Enfoque Transversal, permite constatar una diversidad de interpretaciones y modos de gestionar éstas temáticas, en las comunidades educativas. Al mismo tiempo, se identifican ciertas tensiones al momento de planificar las actividades pedagógicas, situación que afectaría la integralidad propia del currículo de Educación Parvularia.

Transversalidad Educativa: reflexiones desde la práctica en JUNJI

Desde el punto de vista de su significado y fines, la transversalidad educativa es un “enfoque que busca la integralidad del currículo y la formación para la vida de las personas”.¹ En JUNJI, este enfoque se ha operacionalizado con la incorporación de Temas Transversales, que refieren a contenidos o énfasis emergentes e integradores que buscan enriquecer el proceso educativo de niños y niñas, con el fin de avanzar hacia una educación inclusiva y actualizada para dar respuesta a las necesidades de nuevos

aprendizajes en una realidad natural, social y cultural siempre cambiante. Al mismo tiempo, éstos responden a un trabajo intersectorial colaborativo, capaz de contribuir a la implementación de políticas públicas integradas, orientadas a lograr una transformación cultural y social que reconozca y respete la diversidad avanzando de ese modo en la conformación de una sociedad con mayor equidad social y respetuosa de los derechos de todas y todos. Capaz de instalar nuevas temáticas y propuestas en la ciudadanía acorde a los tiempos y los cambios que experimenta nuestra sociedad.

Haciendo un poco de historia, cabe recordar que este Enfoque de Transversalidad se menciona en el Marco Curricular (2005), como una forma de enriquecer la atención integral que la JUNJI entrega a los niños y niñas, estableciéndose, en ese momento, los siguientes Temas Transversales: Estilos de vida saludable, Análisis diferencial de género y Afectividad (JUNJI, 2005). Posteriormente, el Referente Curricular, hace mención a este enfoque, al señalar que: “en coherencia con los fundamentos teóricos, políticas y énfasis institucionales, los ámbitos para el aprendizaje, han sido reconceptualizados con el propósito de *transversalizar* en la práctica pedagógica, los aspectos esenciales que particularizan la gestión educativa de la JUNJI” (JUNJI, 2010, pág. 33). Al respecto, en los últimos años, se han ido sumando otros temas, producto de los procesos de transformación social, de los cuales la Educación Parvularia, no puede estar ajena. Algunos de éstos son: Buen trato, Interculturalidad, Necesidades Educativas Especiales, Cuidado del Medio Ambiente.

Como se ha mencionado anteriormente, el actual proceso de reforma educativa, nos ofrece una nueva oportunidad para resignificar el sentido de la Transversalidad, en el currículo de Educación Parvularia. Este proceso de reflexión colectiva, que estamos iniciando y que tendrá una participación de todas las regiones del país, tiene el propósito de hacer cada vez más congruente la práctica pedagógica institucional con los principios fundantes de la Educación Parvularia, principalmente en lo que respecta a su carácter integral e inclusivo.

Como se evidencia en párrafos anteriores, y clarificará en el siguiente cuadro, el Enfoque de Transversalidad y la Integralidad Pedagógica del currículo de Educación Parvularia, presentan fines similares, sin embargo, con el propósito de aportar mayores antecedentes, se presenta un cuadro comparativo en el que se establecen semejanzas y/o diferencias, entre estos dos conceptos.

Cuadro N°1: Comparación del Enfoque de Transversalidad y el de Integralidad Educativa, propia del currículo de Educación Parvularia. A través de él, se pretende ilustrar y reconocer las principales distinciones y los aportes que la Educación Parvularia hizo en este tema en el proceso de formulación de las Bases Curriculares.

Criterio de Comparación	Enfoque de Transversalidad Educativa	Integralidad en el Currículo de Educación Parvularia
Visión ontológica y epistemológica	Hace referencia a una visión de mundo: La transversalidad supone una determinada concepción de ser humano, de sociedad y de mundo. Se	Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, fueron creadas en un consenso social. Plantean en sus definiciones una visión de la Educación Parvularia, del niño y la niña, de

de la educación.	explicitan los fines formativos y los contenidos se seleccionan en un consenso social.	desarrollo y aprendizaje, de rol del/a educador/a. Aboga por un paradigma constructivista social. Declara explícitamente sus fines formativos centrados en la persona. Su composición se centra en ámbitos, "campos fundamentales de experiencias para toda etapa de la vida humana" (MINEDUC, 2001)
Origen	La transversalidad es un enfoque, que surge en Chile con la Reforma Educacional de la década de los 90 para la enseñanza básica y media.	Desde el siglo XIX Froebel (1826) ya planteaba como uno de sus fundamentos un enfoque de calidad, de respeto a la integralidad del desarrollo de la niña y niño, (Peralta, 2012).
Finalidad	Interrelacionar las asignaturas a través de contenidos, habilidades y valores que atraviesan el currículum tradicional, estableciéndose conexiones entre lo instructivo y formativo (MINEDUC, 2004).	Concebir al niño y niña como persona holística , "esencialmente indivisible, que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia que se ofrece" (MINEDUC, 2001 pág. 17).
Concreción en el currículum	Objetivos Fundamentales Transversales para la enseñanza básica y media que cruzan el currículum de estos niveles.	Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2001), presentan un enfoque integral que apunta a que todos estos elementos deben interrelacionarse.
Su relación con la calidad	Es un enfoque que busca el mejoramiento de la práctica pedagógica.	El concepto de integralidad, es definido como un criterio de calidad para el currículum en educación inicial (Peralta M. , 1992).
Su relación con el mundo social	Se definen temas, que abren el currículum a grandes problemas sociales emergentes de carácter ético, económico, tecnológico o cultural que la sociedad está enfrentando en la actualidad.	En sus fundamentos declara abiertamente la incorporación de énfasis emergentes con el afán de enriquecer el currículum en plena conexión con el Medio Social del niño y la niña.
Qué transversalizar	Un currículum con enfoque transversal selecciona algunos temas, contenidos, actitudes y valores, habilidades y/o competencias.	Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia señalan que todos los énfasis curriculares deben ser abordados de forma integral y transversal, y que cada uno de ellos se encuentra ya integrado en los ámbitos, núcleos y aprendizajes esperados. (MINEDUC, 2001).

El cuadro anterior, da cuenta que tanto la Transversalidad como la Integralidad Educativa, pretenden construir una pedagogía que otorgue una educación para la vida, colocando al centro a la niña y el niño, como un ser indivisible. Esto implica, reconsiderar que la Transversalidad no apuntaría solo a la incorporación de temáticas que crucen o atraviesen el currículo; sino más bien, a brindar una educación que pone en el núcleo a la persona como una ciudadana y ciudadano en un contexto social. Propósito que es compartido por el criterio de Integralidad del currículo de Educación Parvularia.

Una de las diferencias significativas observadas es que la Transversalidad requiere la selección de algunos temas, objetivos, habilidades y/o competencias que se relacionan con el aprender a convivir y aprender a ser, que cruzan el currículo para promover la integralidad. En tanto, el currículo de Educación Parvularia, es integral por sí mismo, ya que se incorporan todos sus fundamentos, orientaciones valóricas, principios, énfasis, ámbitos, núcleos y aprendizajes esperados, en una constante interrelación, con la finalidad que la experiencia educativa se constituya en una oportunidad para potenciar el desarrollo pleno y armónico de los niños y niñas.

De las reflexiones anteriores se infiere, que el currículo de Educación Parvularia, desde su génesis, propone una educación centrada en la integralidad de la persona y que éste se nutre de diversos énfasis emergentes de la realidad social, enriqueciendo la experiencia educativa. Por su parte, al incorporar la Transversalidad al currículo en Educación Básica y Media (Objetivos Fundamentales Transversales, 1995) se busca aportar a la formación integral de las personas en los dominios cognitivos, actitudinal, valórico y social, a través de los procesos educativos. Es decir, la Transversalidad, se incorpora en esos niveles educativos, para lograr lo que es inherente al currículo de Educación Parvularia, desde sus inicios y fundamentos; por tanto lo más propio en Educación Parvularia, es hablar de Integralidad.

Integralidad en el Currículo de Educación Parvularia, condición para una Educación inclusiva, en JUNJI.

Resignificar la transversalidad educativa, en coherencia con un Enfoque Integral, propio de la Educación Parvularia, comprende concebir que los énfasis curriculares (Mineduc, 2001) que surjan como demandas sociales se incorporarán al currículo para enriquecerlo y brindar las mejores oportunidades de aprendizajes a todos los niños y niñas. Lo anterior supone, también, una práctica pedagógica integral que, aun cuando se planifica enfatizando un ámbito, núcleo o aprendizaje esperado en particular, el mediador, el adulto que guía la práctica educativa, educativa considere al niño y niña como una persona íntegra, que aprende y goza con todo su ser. Al respecto es importante destacar, que apuntar a una Educación Integral, implica planificar integradamente, considerando, que todos los énfasis se incorporan a él o los aprendizajes esperados que se han previamente seleccionado para cada experiencia educativa y en cada momento de la jornada.

La Educación Inclusiva, posee un sentido tanto educativo como social, con la finalidad de crear comunidades educativas que se adapten a las características, fortalezas y necesidades de todas las niñas y niños y sus familias y que éstas crezcan nutriéndose de los cambios sociales de los cuáles no se tiene certeza del rumbo que seguirán, (Sarto,

2009). En JUNJI, se fundamenta la práctica pedagógica a partir del enfoque Constructivista Social, el cual sostiene que el aprendizaje no se transmite; sino que se construye activamente, mediante procesos mentales, procedimentales, sociales y emocionales. Este último aspecto es clave en tanto, cada persona construirá sus significados/sentidos particulares, sobre la base de las experiencias vividas. Para el logro de lo anterior, corresponde entonces, brindar los accesos y derribar las barreras sociales que cada niña y niño necesite, al momento de aprender.

Un aspecto clave para implementar un enfoque inclusivo, en Educación Parvularia, es la presencia de un mediador sensible a los intereses y necesidades de todas las niñas y niños, relevando principalmente sus fortalezas, ya que de esta manera las personas comienzan a florecer. Amar a cada niño y niña, desde la aceptación total, trae la aceptación de sí y del otro que es el fundamento de lo social (Maturana, 2003). La Educación Parvularia, entonces, debe ofrecer un contexto que le permita a cada niño y niña sentirse amado; es decir, respetado y aceptado, en armonía con las circunstancias de lo cotidiano. Esto, según Maturana, le permitirá desarrollarse feliz.

Para promover el bienestar integral y la armonía de las circunstancias cotidianas que vive el niño y la niña, se debe respetar primero su condición de -sujeto de derechos - que deben ser resguardados en todo momento - su condición de persona activa y protagónica de sus procesos educativos y de desarrollo integral; su condición de ciudadano y ciudadana, transformador/a de realidades. En el contexto del ejercicio de sus derechos, el buen trato a las niñas y niños es crucial, además de una persona adulta sensible a sus circunstancias, que le admire y acompañe en el descubrimiento activo, que les desafíe y confíe en sus potencialidades, que apoye sus decisiones en favor del ejercicio de su libertad y autonomía progresiva, que le permita además ser consciente de la relación con el espacio en que vive y del impacto de sus acciones, en el entorno cultural y medio natural.

Una práctica educativa integral e inclusiva, como la que se menciona en el párrafo anterior, debe considerar un principio fundante de la Educación Parvularia: la familia como la primera institución, formadora de sus hijos e hijas. Esto implica reconocer y valorar su diversidad, sus culturas, creencias, intereses entre otras. En este plano, él o la educadora, deben reconocer las fortalezas de las familias y promover el ejercicio de su ciudadanía, en la toma y ejercicio de sus decisiones, ampliando las opciones de participación, acorde a sus características particulares; en los contextos de aprendizajes relativos a la planificación, organización del tiempo, espacio y evaluación.

A modo de ejemplo, para promover una práctica educativa integral, en la convivencia diaria y en cada momento de la jornada (y no solo en algunos momentos o en el desarrollo de alguna experiencia educativa), se debe considerar la diversidad cultural de cada uno de sus integrantes; esto implica que la mediación debe ofrecer oportunidades interculturales para cada persona, sin distinción.

La interculturalidad es una propuesta de transformación, el horizonte hacia dónde se espera avancen las relaciones sociales y que asume, al mismo tiempo, las determinantes históricas y culturales que han impedido esta horizontalidad, buscando que sean revertidas.

Cuando las culturas dialogan, se reconocen, respetan, valoran e interactúan, se origina la interculturalidad cuyo fin último es la convivencia. Una forma de avanzar hacia la interculturalidad es tener la convicción que la cultura se transforma, modifica y que lo más relevante no es que los párvulos aprendan de hechos históricos, ellos y ellas deben aprender de la vida, de la convivencia, del respeto, experimentando la cultura.

Por otra parte, para promover el desarrollo integral e inclusivo de la niña y el niño, se requiere un respeto y valoración de su género. Por tanto, el/la mediador debe eliminar las barreras sociales de estereotipos, que muchas veces provienen de la cultura y no del propio sentido que él o ella le da a su ser. El género debe vivirse como una construcción personal que le permita al párvulo sentirse cómodo, valorado y respetado independiente de la situación cultural en la que vive. Concebir que la cultura se transforma, es concebir que el género también se transforma. Y hoy en día, una demanda social, que cada vez se hace más latente, es la libertad en la elección del modo de vivir la sexualidad. Pensar y actuar, por ejemplo, en función de que los niños necesitan más actividad física que las niñas, es guiar la acción pedagógica por una creencia estereotipada que impactará negativamente en la salud de las niñas y futuras mujeres de este país.

Para seguir con el ejemplo anterior, vemos como en lo cotidiano el párvulo interactúa con el medio ambiente. Cada elección que hace tiene un impacto sobre él. Así por ejemplo, se puede promover, a: investigar formas de contribuir al cuidado de su medio ambiente desde la reciprocidad con la madre tierra, dibujar en los dos lados de las planas de una hoja, separar los desechos que produce, recoger elementos de desecho que se encuentre en las plazas o calles que recorre a diario, entre otras ¡No necesitamos un proyecto de medio ambiente, para hacer una pedagogía coherente con el desarrollo sustentable, este es ya un deber social! Para generar estas acciones a diario, y en cada momento de la jornada, se requieren estrategias creativas llevadas a cabo en contextos lúdicos, cotidianos, en dónde la mediación permita que la niña y el niño piense, critique, se cuestione y explique el mundo de una manera activa y protagónica, real y auténtica. Y cuando se dice activa, se dice motora, en movimiento. La actividad no es sólo del pensamiento, es del cuerpo. En un contexto de libertad, de amor, respeto y aceptación por el niño y la niña como un ser holístico; en un contexto que valore la emoción, la afectividad y la realidad social; en un contexto bien tratante que le permita al párvulo fluir, en las diversas manifestaciones de su lenguaje, y donde exista un mediador que le escucha y observa atenta e intencionadamente, pues sabe que en sus pensamientos, palabras y acciones, anida una posible oportunidad de aprendizaje que él o ella ha decidido emprender.

Especial atención pondremos en este ejemplo, a las necesidades educativas especiales, ya que es preciso reconocer que todas las personas tenemos barreras para acceder a algunos aprendizajes, por ende él y la mediadora deben gestionar la eliminación de aquellas barreras sociales que cada niña o niño pueda presentar en las diversas situaciones de aprendizajes que se ofrecen a diario, en sus diversas circunstancias, y en la cotidianidad.

Como conclusión, la familia, el medio social, las necesidades de aprendizajes, el género, la cultura, el pensamiento lógico matemático, los requerimientos de una vida saludable, la comunicación, el afecto, el juego, la creatividad, entre otras, coexisten en el párvulo

armónicamente. Una experiencia educativa no puede ni debe, prescindir de cada uno de estos elementos, ya que lo que caracteriza la Educación Parvularia, de otros niveles educativos, es una práctica pedagógica integral.

IV. PROCESO DE SUPERVISIÓN

En el marco de los pilares de la Reforma Educacional, JUNJI define como uno de sus objetivos estratégicos el desarrollo de procesos educativos de calidad que favorezcan en los párvulos el logro de aprendizajes significativos en el marco de la política pública de educación.

La supervisión en este contexto se instala como un proceso determinante de apoyo a la gestión integral de calidad de los Programas Educativos, con un enfoque transformador desarrollado en la interacción entre personas, de carácter horizontal y respetuoso de la diversidad, en que predomina una perspectiva colaborativa, constructiva y mediada. La supervisión se sustenta en un proceso de calidad construido y acordado socialmente, que promueve el desarrollo de instancias de reflexión y análisis acerca del quehacer educativo desplegado por los equipos pedagógicos en cada unidad educativa. Estos espacios de diálogo tienen el propósito de fortalecer el liderazgo técnico reflexivo de los equipos pedagógicos, promover y mejorar su participación e involucramiento en los procesos de cambio, aportando mejoras al desarrollo curricular, incrementando competencias técnicas y optimizando de manera progresiva la práctica pedagógica inclusiva.

El proceso de supervisión, bajo este enfoque, favorece la mejora de la calidad de los procesos educativos que JUNJI ofrece en las diferentes unidades educativas, que se logra con la potenciación de competencias técnicas en los profesionales y la construcción de conocimientos actualizados. Lo anterior, contribuirá positivamente a desarrollar procesos de acompañamiento y asesoría técnica efectiva para brindar procesos educativos de calidad, desde una perspectiva de derechos, para fortalecer las comunidades de aprendizaje, el rol protagónico de la familia, la integralidad educativa en la práctica pedagógica de manera articulada y sistémica, el análisis crítico reflexivo desde la interdisciplinariedad, el aprendizaje entre pares y la construcción colectiva de conocimiento.

En este escenario, la supervisión técnica debe proporcionar herramientas y oportunidades que favorezcan el análisis y reflexión sobre los fundamentos teóricos del diseño curricular que se implementa en la práctica pedagógica de la unidad educativa: sus características, componentes y estrategias, de modo que la asesoría resulte asertiva y pertinente para los aprendizajes de todos los niños y niñas.

Consecuentemente, los resultados que la unidad educativa alcance como producto de la mediación realizada en el marco de la supervisión, debe dar cuenta de una mejora progresiva en la calidad de los procesos pedagógicos que la propia unidad educativa ejecuta, puesto que prevalece el compromiso y la responsabilidad con el proceso educativo de los niños y niñas.

La construcción de políticas públicas a escala territorial permite responder a las diversas realidades incorporando la cultura e historias locales, los propios recursos y las formas de relación pre existentes en la comunidad educativa; así, las políticas pueden

constituirse en instrumentos de apoyo relevantes para la inclusión de niños y niñas. La instalación del enfoque territorial en JUNJI se plasma estratégicamente en el proceso de supervisión desde el equipo técnico regional, definiendo la distribución de territorios que agrupan un cierto número de comunas y la conformación de sus respectivos equipos técnicos territoriales de carácter interdisciplinario.

Con relación a las asesoras interculturales y educadoras diferenciales, se espera que se integren al proceso de supervisión, aportando a la construcción del trabajo interdisciplinario de asesoría y acompañamiento técnico a las comunidades educativas. Le corresponde, entonces, a la sub dirección técnica de cada región decidir la forma en la que estas profesionales se harán parte del proceso de supervisión, atendiendo a la disponibilidad de profesionales y número de territorios de cada región.

Respecto a las educadoras diferenciales, en algunos casos habrá posibilidad de incorporarse de manera permanente y exclusiva a un ETT; en otros, deberán participar en más de un equipo. En el caso de las asesoras interculturales, dado el menor número de profesionales en los equipos técnicos regionales, se debe planificar una estrategia de coordinación que permita apoyar, oportunamente, a los profesionales de los ETTs y a las distintas comunidades educativas de la región, en materias de su especialidad.

La organización de las visitas a los jardines infantiles y programas educativos de la región, por parte de las asesoras interculturales y educadoras diferenciales, debe ser pensada desde su rol de asesoría, sobre la base de un plan de visitas a los establecimientos y programas acorde al diagnóstico y planificación para cada territorio. Como todo profesional del Equipo Técnico Regional, tienen derecho a viáticos -según requerimiento y necesidades de asesoría- definidos por la Subdirectora Técnica.

La supervisión educativa en JUNJI, cumple distintas funciones a desarrollar en cada visita de supervisión. La función de **vinculación**, en cuanto a la articulación que establecen los supervisores con la comunidad educativa y con los actores relevantes del territorio, la función de **asesoría**, en el contexto de optimizar proceso y resultados, facilitar los nudos que afectan la calidad de la atención educativa y la función de **evaluación**, que permitirá conocer el nivel de desarrollo de los distintos procesos de mejora impulsados por cada comunidad educativa, considerando los criterios estipulados.

Estos criterios declarados en la bitácora de supervisión recogen del Marco para la Buena Enseñanza, aspectos esenciales que favorecen el buen desempeño de los equipos pedagógicos para desarrollar prácticas pedagógicas de calidad, proyectándose como una guía para su propia reflexión. La supervisión desde una mirada interdisciplinaria debe realizar un seguimiento global a los once criterios profundizando y focalizando hasta tres en cada visita de supervisión², con un enfoque de proceso de modo que se brinden en el tiempo oportunidades de desarrollo, fortalecimiento y potenciación. Consecuentemente, esta mirada interdisciplinaria del proceso de supervisión no admite pautas o formatos adicionales disciplinares.

² Se considera la programación de cantidad de visitas de supervisión a realizar, 4 independiente de lo que los equipos técnicos prioricen en consideración al diagnóstico realizado. Al menos dos visitas deben ser realizadas por Educadoras de Párvulos.

El proceso de supervisión cuenta con una Bitácora, herramienta única de recogida de información y evaluación, que brinda una visión sistémica pedagógica de aquellos aspectos esenciales que se contemplan para asegurar una práctica educativa de calidad. Durante el año se contempla abordar cada uno de los criterios de manera secuenciada. La bitácora posibilita contar con registros sistematizados del proceso en su totalidad; información disponible para los equipos pedagógicos y también para los equipos técnicos territoriales. Su aplicabilidad será de uso en las unidades educativas, como herramienta de aprendizaje colectivo.

Esta Bitácora de registro se distribuirá, por unidad educativa, junto con la Política de Supervisión. El alcance de su distribución también incluye material para las supervisoras, supervisores, sub dirección técnica, directora regional y más de 10 ejemplares adicionales para cada región.

Es importante señalar que la Bitácora, con el propósito de responder a requerimientos y sugerencias de los ETTs recogidas en el período de aplicación piloto (Noviembre – Diciembre de 2014), considera algunas precisiones y definiciones respecto de los criterios, colaborando así en el acercamiento del proceso de supervisión a la unidad educativa de programas específicos: CASH, PMI, CECI y Comunicacional.

En relación a la planificación del proceso de supervisión se debe considerar la programación de reuniones para que el equipo técnico elabore el Plan Territorial, el que será definido regionalmente considerando que posteriormente éste debe aportar a la construcción del Plan anual regional de supervisión. El plan anual regional de supervisión cuenta con un diseño definido al igual que el informe de avance y el informe final del proceso de supervisión.

Se asesorará en esta materia, desde el Departamento Técnico, en los cometidos a regiones y jornadas de supervisores y supervisoras, con el propósito de colaborar en la implementación de esta política.

V. LIDERAZGO TÉCNICO Y DE GESTIÓN DE LAS UNIDADES EDUCATIVAS

Contextualización

La actual Política de Supervisión de JUNJI, resignifica el rol de las/os Directoras/es y Encargadas/os de las Unidades Educativas, a la luz de los nuevos desafíos en tiempos de Reforma, delegando responsabilidades profesionales y éticas de acuerdo a su rol pedagógico y social. En este sentido se espera que los equipos pedagógicos reflexionen crítica, sistemática y metódicamente sobre su práctica para mejorarla. Al respecto, en el nuevo instrumento de registro de los procesos de supervisión, "La Bitácora" uno de los criterios de acompañamiento evaluación y autoevaluación de la gestión técnica del jardín o programa, hace referencia a las Responsabilidades Profesionales, señala que la/el Director/a o Encargada/o debe "ejercer un liderazgo democrático y transformacional generando sinergia al interior del equipo y la comunidad educativa instalando sentidos y valores compartidos que promueve JUNJI" (JUNJI, 2014, pág. 39).

Esta nueva forma de asumir el liderazgo, se sustenta en el interés superior del niño y la niña, promoviendo activa y responsablemente su bienestar y educación integral a través de relaciones bien tratantes. Se busca relevar los significados del quehacer educativo, generando cohesión en los equipos pedagógicos a partir de la construcción de sentidos y objetivos compartidos que orienten el trabajo cotidiano.

El desarrollo del liderazgo en JUNJI

El Liderazgo en JUNJI ha sido un tema recurrente en las reflexiones, análisis y perfeccionamientos institucionales. Éste se ha abordado según ha ido evolucionando el concepto y los distintos enfoques que lo abordan.

A partir de la revisión de documentos institucionales de los últimos años, es posible identificar al menos tres líneas de acción:

- En el año 2002 en el Rediseño Organizacional de JUNJI, el liderazgo directivo se plantea como uno de los proyectos estratégicos, graficado como "Liderazgo + Gestión=acción efectiva con sentido". Asimismo señala que el liderazgo se relaciona con la capacidad de dar sentido, de generar estados de ánimo de apropiación y confianza. Por otro lado, la gestión es acción efectiva que se relaciona con la capacidad de hacer que las cosas sucedan, con la capacidad de coordinar acciones (JUNJI, 2002).
- En el año 2004, en el marco del Modelo de Calidad de la Educación Parvularia (Sistema de acreditación de calidad de salas cuna y jardines infantiles), se identifica el Liderazgo como una de las seis Áreas de procesos que se desarrollan en los establecimientos educativos, conformado con las Dimensiones de Visión Estratégica, Conducción y Evaluación Institucional.
- Actualmente, la Política de Supervisión vigente adhiere a un liderazgo transformacional. Este tipo de liderazgo promueve que las responsabilidades sean

asumidas por el conjunto de las personas ya que son consideradas importantes y se confía en sus fortalezas y potencialidades para la tarea de transformación.

Liderazgo Transformacional

El liderazgo transformacional es entendido como “un liderazgo carismático, visionario, transformativo, más flexible e inclusivo, comunitario y democrático (...) [que] se enfoca en la línea de ejercer el liderazgo mediante significados (visión, cultura, compromisos, etc.) de un modo compartido con los miembros de una organización. Liderazgo que según las investigaciones realizadas por Leithwood y colaboradores (1999), es el más idóneo para organizaciones educativas que aprenden, ya que favorece las metas comunes y compartidas” (JUNJI, 2014, pág. 39)

Experiencias acerca del impacto de un estilo de liderazgo compartido en un centro educativo, señalan que trabajar en forma colaborativa para conseguir los objetivos organizacionales y personales/profesionales propuestos, en un ambiente de trabajo libre de amenazas, constituido por relaciones satisfactorias, nutritivas y fortalecidas, en el que todos los talentos de quienes componen el equipo de trabajo se aprovechen al máximo, son elementos claves en la realización de objetivos y metas compartidas (Bernal, 2001).

En el caso de la educación parvularia, esto implica una visión de liderazgo que inspira a una comunidad (personal, familias, redes comunitarias) a tener convicciones profundas sobre el sentido de la educación inicial, a reflexionar críticamente y a transformar la realidad teniendo una visión de futuro compartida. Relevando la responsabilidad de la labor pedagógica y social del Jardín Infantil, tanto respecto de los niños y niñas que atiende como de sus familias.

En este sentido, es indispensable que las Directoras y Encargadas de las unidades educativas ejerzan un liderazgo transformacional en el ámbito pedagógico, que ponga al centro al niño y niña como sujetos de derechos de una educación integral y de calidad. Para tales efectos, la relación sinérgica con el equipo y la comunidad es fundamental, en el sentido que posibilita el diálogo y la apertura a mejores posibilidades de aprendizaje para todos y todas, situación que se logra en la medida en que las Directoras y Encargadas de la Unidades Educativas, visualicen y ejecuten en lo cotidiano su poder de transformación de la realidad, sustentando sus acciones en la reflexión crítica de la práctica, en los fundamentos de la Educación Parvularia y en los sentidos de la misión institucional. Pero, por otra parte, estableciendo formas de convivencia respetuosas, horizontales, carismáticas, inclusivas y flexibles.

Es decir, un liderazgo centrado en la práctica pedagógica en su conjunto y en las visiones de mundo que lo sustentan (paradigmas, enfoques, concepto de niño y niña, concepto de aprendizaje, hombre, mujer, sociedad), un liderazgo que impulsa el crecimiento de todos los integrantes del equipo de trabajo, a través de la generación de prácticas reflexivas, pues una de las aspiraciones del /la líder es que cada miembro se convierta a su vez en un/a líder, capaz de generar cambios profundos y trascendentes en función de una misión compartida (Maureira, 2004).

En este marco, las tareas de gestión a las que deben responder las Directoras y Encargadas de las unidades educativas deben articularse estrechamente con los sentidos que orientan la política pública y la misión institucional, que buscan garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los niños y niñas de nuestro país.

¿Qué hace un/a Líder Transformacional?

- Estimula intereses en la comunidad educativa para que en los Jardines Infantiles se abran nuevas perspectivas, relevando las posibilidades de crecimiento personal y profesional en una institución pública educativa y social.
- Genera conciencia de la misión, visión, sentidos institucionales, fundamentos de la Educación Parvularia, y actúa en coherencia a estos planteamientos.
- Favorece el desarrollo de las potencialidades de los miembros de su comunidad (personal, familias, niños y niñas), destacando siempre sus fortalezas y desafiándolos a construir nuevos aprendizajes.
- Dialoga con la comunidad educativa, abriendo puentes para generar una educación de calidad e inclusiva.
- Antes de tomar decisiones de cualquier índole (organización del personal, trabajo con la familia y comunidad), invita a reflexionar sobre las problemáticas a luz de los fundamentos de la Educación Parvularia, los sentidos instituciones y las características particulares del proyecto educativo de la unidad. Considera que el foco está en interés superior del niño y la niña y en brindar una educación de calidad.
- Asume la realidad como compleja, cambiante y dinámica, por tanto, invita a poner en cuestionamiento las prácticas tradicionales a la luz de los nuevos fundamentos y didácticas de la Educación Parvularia; se atreve a generar cambios de manera planificada, en pos de la mejora de los procesos de aprendizajes integrales de niños y niñas.

En conclusión, en tiempos de cambio, el liderazgo juega un rol fundamental, entendido este como una forma pedagógica de desarrollar prácticas con la comunidad, inspiradas por una visión y misión común que pretenden generar transformaciones significativas en las personas para el desarrollo pleno de los niños y niñas de Chile.

Bajo la mirada del Liderazgo Transformacional, se requiere un líder, pero este enfoque anhela una comunidad que lidere, con ciudadanos/as que puedan elegir con libertad el camino y la forma en que se desarrollará su vida, ya que potencia un crecimiento personal que permite a las personas trascender como miembros activos de una sociedad.

VI. TRABAJO CON FAMILIAS

Contextualización

Desde sus inicios la Junta Nacional de Jardines Infantiles, en coherencia con los principios de la Educación Parvularia, ha relevado la importancia de la familia, distinguiéndola como la principal responsable del cuidado, protección, educación y socialización de sus hijos e hijas. Su participación es esencial para que niños y niñas construyan aprendizajes significativos. En definitiva, la familia constituye en sí, el primer agente educativo. Por esta razón, la institución cuenta con una Política de Trabajo con Familias y Comunidad para promover, fortalecer, facilitar y aumentar la participación de éstas.

Sin embargo, la participación de las familias, aún es un desafío para la JUNJI, ya que se deben generar nuevos espacios y fortalecer los canales de expresión existentes a través de renovadas estrategias, tales como: investigaciones, sondeos de opinión, foros, entre otras, para que a través de ellas, sus opiniones sean consideradas en el centro educativo e impacten el trabajo de la comunidad educativa.

En coherencia a lo anterior, las políticas sociales han comenzado a definir bajo nuevos términos las relaciones entre los ciudadanos y el Estado, a favor de la creación de nuevos espacios de participación ciudadana. Es así como hoy, la participación es considerada una importante herramienta dentro de la gestión estatal y los programas sociales. Al respecto, Kliksberg (2001) señala que la participación "además de mejorar la efectividad de los proyectos de desarrollo, es un derecho básico del ser humano (...) Trabajar por la participación es en definitiva hacerlo por elevar la dignidad de las personas y contribuir a la búsqueda de mayores posibilidades de desarrollo y realización humanas" (Cáceres, A. & Alegría, D., 2008, pág. s/n).

En plena consistencia con lo planteado, y en tiempos de Reforma Educacional, es de suma importancia actualizar la Política Institucional de Trabajo con Familias (Madres, Padres, Apoderados y Comunidad), documento marco que guía la participación de las familias en los programas educativos de la JUNJI, considerando que los contextos socioculturales, económicos y políticos son dinámicos y cambiantes, sin perder de vista que el objetivo principal es "fortalecer la capacidad de los agentes educativos institucionales y de las familias, para establecer alianzas y desarrollar un trabajo conjunto, que garanticen la participación de madres, padres, apoderadas/os y otros agentes de la comunidad en el proceso educativo, con el fin de mejorar la calidad de aprendizajes de los párvulos" (JUNJI, 2002).

Desafíos de la participación de las familias en JUNJI

Considerando que para JUNJI, la participación familiar activa en el proceso educativo es una necesidad y un derecho ciudadano, y que ésta no se da de manera instantánea, sino que debe ser un proceso sistemático fomentado por ambos actores, resulta evidente la importancia de una alianza entre ambas instituciones, estableciendo líneas de trabajo

común, que potencien el esfuerzo educativo que unas y otras realizan pensando en el interés superior de los niños y niñas.

Por consiguiente, avanzar hacia una actualización que potencie la participación de las familias en las unidades educativas, implica reconocer que debe existir un lazo de confianza recíproco y una comunicación permanente entre adultos significativos del niño y la niña y sus educadoras/es, cuyo objetivo central es favorecer la calidad de la formación de éstos.

En coherencia con lo planteado, es crucial conocer las fortalezas y posibilidades reales de las familias en cuanto a sus tiempos, organización, miembros que la componen, etc., para adecuar las estrategias de participación acorde a sus particularidades, mejorando así las formas de participación. En este sentido, es importante considerar que las familias tienen mucho que aportar desde sus saberes y fortalezas al enriquecimiento del currículo favoreciendo con esto la autoestima del niño y niña, ya que promoverá sentimientos de confianza y protección, lo que garantiza su estabilidad emocional y su participación en la toma de decisiones.

Se hace necesario, también, potenciar los niveles de compromiso y actualización de conocimientos, habilidades y actitudes de los/as educadores/as respecto del contexto actual, en términos de la diversidad de familias, su situación social, económica y laboral, así como también, las características propias del entorno sociocultural y comunitario, a objeto de seguir fortaleciendo con el saber especializado lo que la familia ha iniciado y continua realizando para elevar la calidad de la educación que se ofrece (JUNJI, 2002).

Niveles de Participación Familiar

El concepto de participación en la educación se asocia con diferentes situaciones como la asistencia/presencia en actividades del establecimiento, colaboración a través de recursos o acciones de apoyo. A menudo se señala que un determinado actor –docentes, madres, padres, niños/as– participa cuando asiste, por ejemplo, a las actividades que convoca el centro educativo o cuando al inicio del año, se le consulta por ciertos temas o actividades. Sin embargo, quienes deciden son los docentes, supervisores/as, dirigentes u otras autoridades.

Para UNESCO “participar implica: opinar, tomar ciertas decisiones, proponer y disentir en los diversos espacios de la institución educativa. Proponer aquellos propósitos curriculares que guiarán la enseñanza de sus hijos e hijas, dar ideas respecto de los recursos requeridos y acerca de las formas de obtenerlos, haciéndose parte de la gestión; asistir a reuniones o Escuelas para Padres, en las cuales el conocimiento final surge desde aquello que aportan los educadores y también desde el conocimiento cotidiano de las madres y los padres. Participar significa, por tanto, hacerse parte de los problemas y desafíos que enfrenta la institución educativa, actuando pro-activamente para su solución” (UNESCO, 2004, pág. 26).

En el ámbito educativo se han identificado cinco niveles de participación (MINEDUC & CIDE, 2002): El Informativo, Colaborativo, Consultivo, Toma de decisiones y Control de eficacia, los cuales se desarrollan en orden progresivo, y según los grados de

involucramiento que se generen, se determinarán las funciones, responsabilidades y contenidos.

Algunas investigaciones revelan que la participación de las familias en el ámbito educativo se centra prioritariamente en los dos niveles iniciales. El nivel Informativo, que señala un nivel de participación mínimo, hace referencia a la entrega por parte del centro educativo de "...información clara y precisa sobre el sentido de la educación para cada uno de los actores y estamentos del sistema" (Deza, T., San Martín, C. & Villagrán, C., 2008). Asimismo, se espera que las familias entreguen información relevante de los procesos, cambios y/o situaciones del grupo familiar. Y el nivel Colaborativo, que hace referencia a la cooperación de las familias en las actividades que se desarrollan en el centro educativo, tales como: elaboración de material didáctico, reparación de infraestructura, etc. (Deza y otros, 2008).

Conforme a estos niveles, no existe una participación efectiva que empodere a las familias en su rol de primeros educadores. Razón por la cual, rearticular y profundizar la participación de éstas en el proceso educativo de sus hijos e hijas es indispensable.

Promover, fortalecer y potenciar los otros 3 niveles de involucramiento es fundamental, es decir, trabajar con el propósito de alcanzar un nivel Consultivo, donde el centro educativo brinde espacios de consulta sin obligación de ejecutar las propuestas, o bien, las aplique al proceso de toma de decisiones. Así como también intencionar el cuarto nivel relativo a la Toma de decisiones en relación a objetivos, acciones y recursos, que consiste en "...en incorporar, con derecho a voz y voto, a uno o más representantes del estamento apoderados en las instancias máximas de toma de decisiones" (Deza y otros, 2008). Lo importante es que los apoderados, padres y/o madres se informen, propongan activamente y elijan a sus representantes en el contexto de la comunidad educativa.

Finalmente, avanzar hacia el quinto y último nivel que alude a un Control de eficacia, es decir, otorgando un rol evaluador a las familias respecto de la gestión global del establecimiento y el cumplimiento del PEI o Plan Anual.

Lo importante es reconocer la participación como una condición para el ejercicio de derechos de las familias, a ser parte del proceso educativo de sus hijos e hijas, y no una concesión; y que ésta debe ser intencionada, planificada y constante.

En este contexto, es necesario profundizar y actualizar la Política Institucional de Trabajo con Familias y Comunidad. Se debe articular e intencionar con ímpetu los tres ejes temáticos que ésta considera, relativos a la participación de las familias en el proceso pedagógico, al desarrollo de habilidades del personal para el trabajo con familias y al ejercicio de derechos de las familias en JUNJI, con sus respectivas líneas de acción, mediante actividades innovadoras que se integren a los PEI o Planes Generales de las comunidades educativas. Por lo tanto, tal como se estipula en la nueva Política de Supervisión de JUNJI, en el Dominio "Responsabilidades Profesionales" en su criterio nº4³ es imperante que los Equipos Técnicos de las Unidades Educativas y los Equipos Técnicos Regionales desarrollen una revisión de los enfoques teóricos, planes, talleres,

³ Gestiona la participación de la familia y comunidad en la planificación, ejecución y evaluación de los procesos educativos, generando una comunicación efectiva y constante que propicia el trabajo en conjunto. Política de Supervisión. JUNJI 2014. Pág. 43.

cursos, actividades, instrumentos, pautas y herramientas para que sean pertinentes y promuevan la participación activa, sensibilizando a las familias sobre la importancia de la Educación Parvularia y el real valor de su participación en el proceso educativo.

Todas estas acciones deben tener presente la multiplicidad de temáticas existentes en la gestión educativa institucional relacionadas con la diversidad familiar, el apoyo a las familias participantes, padres y madres adolescentes; incorporación de los padres a las labores de crianza de sus hijos e hijas; transiciones educativas; participación no presencial; organización de los Centros de Madres, Padres y Apoderados; trabajo en redes y con la comunidad.

Asimismo, se debe dar continuidad a las diversas acciones y/o actividades tales como:

- El "Cuento Viajero", actividad que se realiza en el programa de Fomento Lector y que promueve la participación de las familias desde el hogar.
- Metodologías participativas en la construcción y/o ajuste del PEI y Plan anual (con productos concretos asociados).
- Metodologías participativas en CAUE (con productos concretos asociados).
- Participación en experiencias educativas en aula.
- Estrategias de comunicación efectiva hacia las familias para dar continuidad a los procesos educativos.

Durante el año 2015 es relevante la utilización del instrumento "Trayectoria de aprendizajes de la niña y el niño" (ex Informe Educativo para la Familia), herramienta de comunicación dinámica, que tiene como finalidad mejorar los aprendizajes de las niñas y niños. Posee un carácter intencionadamente participativo, ya que se construirá con los aportes de la educadora y el equipo, así como también con las percepciones y conocimientos de las propias familias y los niños y niñas, cuando sea pertinente.

VII. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Contextualización

La Junta Nacional de Jardines infantiles, en el contexto de la implementación de su Referente Curricular, promueve la reflexión crítica de la práctica como una actividad clave para que los equipos educativos revisen los sentidos, visiones y teorías que subyacen a su quehacer pedagógico, como un proceso necesario optimizar la calidad del servicio educativo que ofrece a los niños, niñas y sus familias.

En ese contexto, el Departamento Técnico Pedagógico propone, como uno de sus desafíos generar estrategias que fortalezcan los procesos reflexivos y de construcción de conocimiento para el desarrollo de prácticas pedagógicas de calidad en las Unidades Educativas, a través de las **Comunidades de Aprendizaje**, que constituyen una de las **instancias de formación continua** contempladas en el Referente Curricular.

Con este fin se realizó en Julio del año 2014, un diagnóstico reflexivo con diferentes actores del proceso educativo (Directoras, Educadoras de Párvulos y Familias) respecto de la implementación y funcionamiento de las comunidades de aprendizaje, detectándose que estas instancias son consideradas valiosas y necesarias para analizar y enriquecer las prácticas pedagógicas. Así también se identifican algunos nudos críticos que se relacionan con aspectos técnico-pedagógicos (pérdida de sentido y requerimiento de estrategias que permitan fortalecer los procesos reflexivos) y organizacionales (problemas para que participe todo el personal, reclamos de las familias por la suspensión de la jornada), entre otros.

Desde esta perspectiva, y con la intención de fortalecer los procesos reflexivos, se pretende activar las comunidades de aprendizaje, nutriendo con nuevos insumos técnicos la reflexión crítica de los equipos educativos. Para esto, se considerarán como procesos claves: la capacitación en la acción y el aprendizaje situado, la reflexión crítica de la práctica, el trabajo entre adultos, la construcción de conocimiento y el uso de carpeta compartida.

Resignificando las comunidades de aprendizaje

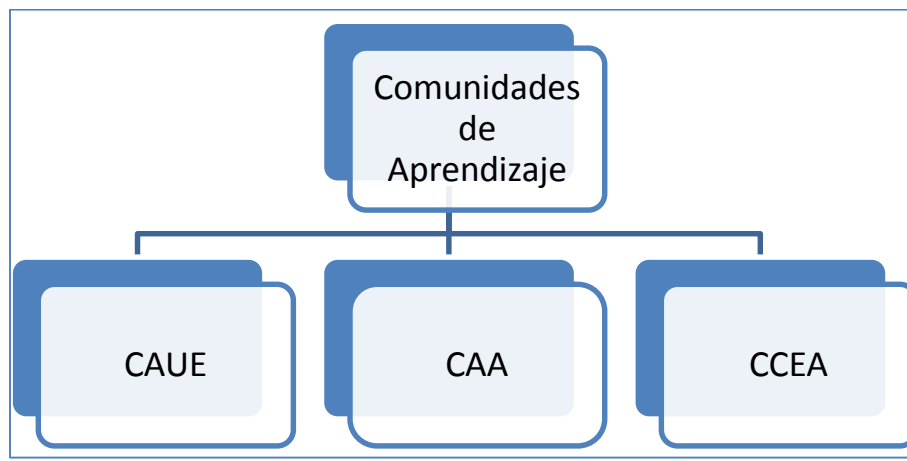
Resignificar las Comunidades de Aprendizaje, implica posicionarlas y activarlas como una instancia de formación permanente a través de lineamientos pedagógicos y de gestión que permitan recuperar y fortalecer su sentido original.

Las Comunidades de Aprendizaje en el Referente Curricular, son definidas como "la organización que construye la comunidad educativa al involucrarse en un proyecto educativo propio, para educarse a sí misma y consecuentemente con esto, potenciar la educación de los niños/as a su cargo, y aportar experiencias y lecciones aprendidas a otras unidades educativas" (JUNJI, 2010, pág. 8).

La implementación de estas instancias de formación continua entrega oportunidades a los equipos pedagógicos, de mejorar el desempeño de sus prácticas, entendiendo la práctica educativa como dinámica y perfectible a través de procesos reflexivos, lo que implica un cuestionamiento persistente al sentido del trabajo pedagógico. Al respecto, Schön, plantea que la reflexión es un proceso que se desarrolla antes, durante y después de la acción. Situación que requiere diálogo reflexivo permanente del mediador/a con las situaciones en las que desarrolla su actividad (Schön, 2002).

El diseño de las Comunidades de Aprendizaje responde a las diferentes realidades de los Programas Educativos; entre las cuales se señalan: la Comunidad de Aprendizaje de la Unidad Educativa (CAUE); Comunidad de Aprendizaje de Aula (CAA); Circulo de Capacitación y Extensión de Aprendizaje (CCEA).

Conformación de las Comunidades de Aprendizaje



CAUE: Es la instancia que debe agrupar a toda la comunidad educativa de los jardines infantiles (equipo pedagógico, familias y representantes de la comunidad); con el propósito de reflexionar, analizar y tomar decisiones de temas que involucran al colectivo y que se vinculan con el proyecto educativo institucional.

CAA: Instancia que debe convocar al equipo de aula, a la comunidad educativa que asume la práctica de un determinado grupo; con el fin de analizar las prácticas pedagógicas con intención de tomar decisiones para mejorarlas.

CCEA: Circulo de Capacitación y Extensión de Aprendizajes, es el espacio o la vía de comunicación de lo aprendido. Se trata de la instancia que hace extensivo el conocimiento sistematizado que fue capaz de generar una comunidad educativa (JUNJI, 2010 pág. 12-15).

Rol del Equipo Técnico Territorial en las Comunidades de Aprendizaje

Considerando que la realidad es dinámica y cambiante, el Equipo Técnico Territorial debe asesorar y acompañar a los equipos pedagógicos con el propósito de generar oportunidades que posibiliten en la UE potenciar el liderazgo pedagógico transformacional como herramienta clave de gestión orientada a la reconstrucción y mejora constante de

la práctica educativa, colocando sus énfasis en el bien superior del niño y la niña, los procesos pedagógicos y los contextos de aprendizajes.

Para lograr lo antes mencionado, los Equipos Técnicos Territoriales deben orientar y activar en las comunidades educativas su formación continua, a través de procesos de autorreflexión y análisis crítico de cada realidad en particular, puesto que "este aprendizaje puede ser más efectivo en la medida que es funcional a la diversidad de cada centro y características particulares" (JUNJI, 2010, pág. 8).

Como punto de partida los y las supervisoras, deben incentivar la reflexión de las prácticas pedagógicas a partir del paradigma que subyace la Educación Parvularia, y en particular los declarados por la Institución, junto con ello, impulsar la reflexión sobre el concepto de aprendizaje, didácticas específicas de la Educación Parvularia, concepto de niños y niñas, de sociedad, entre otros. Estas reflexiones fundamentarán las intervenciones o decisiones pedagógicas que permitirán mejorar la práctica pedagógica.

Algunas funciones relevantes del quehacer de los ETT son: intencionar y orientar la reflexión en las comunidades educativas, analizar y evaluar estas instancias; haciéndose algunas preguntas claves, tales como: ¿Qué facilitadores y problemáticas se detectan en la práctica pedagógica? ¿Cómo podrían mejorarse? ¿Qué características deben tener las Comunidades de Aprendizaje para que permitan estas mejoras? ¿Las Comunidades de Aprendizaje son sistemáticas, planificadas y evaluadas? ¿Existe generación de conocimiento? ¿Qué niveles de participación se han alcanzado? ¿Qué transformaciones se visualizan en la práctica pedagógica?

Por otra parte, también es importante que los Equipos Técnicos Territoriales, puedan implementar sus propias Comunidades de Aprendizajes, considerando una frecuencia de una vez al mes, donde exista un espacio formal de reflexión y construcción de conocimientos. Así como también puedan invitar a expertos para profundizar ciertos contenidos referidos a temáticas relevantes en el plano de la supervisión y del proceso educativo o prácticas pedagógicas, entre otros, coherentes con los sentidos que la institución tiene.

Criterios de Mediación para el trabajo con adultos en las Comunidades Educativas

El aprendizaje es una búsqueda de sentidos personales que se construye en las relaciones con los otros, en un ambiente afectivo, respetuoso y de significado. Es por eso que se recomienda situar la reflexión en el contexto de la acción pedagógica de la unidad educativa, para atender a sus fortalezas, problemáticas y sentidos.

Para esto se sugiere promover la conversación a través de preguntas reflexivas, reconstruir el aprendizaje del grupo a partir las experiencias personales de todas y todos, considerando los fundamentos del aprendizaje colaborativo.

Algunos criterios a considerar:

- Intención y reciprocidad: se debe tener claridad en el objetivo que se quiere lograr a través de las Comunidades de Aprendizaje y lograr en su desarrollo que las reflexiones que surjan sean coherentes al sentido que originó el encuentro.
- Trascendencia: significa que la Comunidad de Aprendizaje permita a los adultos la construcción de competencias para mejorar el desempeño de su práctica pedagógica de forma integral, posibilitando además la generación de un aprendizaje para la vida.
- Significado: consiste en dar sentido a los contenidos que serán abordados en la Comunidad de Aprendizaje. Para resguardar el significado se deben considerar y establecer conexiones entre los intereses, emociones y vivencias de la práctica pedagógica y el nuevo aprendizaje que se construirá.

Lineamientos Pedagógicos para las Comunidades de Aprendizaje

Planificación de las Comunidades de Aprendizaje: se deben planificar y sistematizar permanentemente considerando por una parte los intereses, necesidades y expectativas que tiene la comunidad para desarrollar el proyecto educativo del centro y mejorar las prácticas pedagógicas y por otra los énfasis institucionales necesarios de relevar son:

- El rol protagónico del niño y la niña.
- Para qué y cómo evaluar los aprendizajes de los niños y niñas.
- Construcción de ambientes significativos.
- Trabajo con familias.
- El currículo aplicado de manera integrada en la práctica pedagógica.
- El juego y creatividad.

Independiente de ello, cada Unidad Educativa debe contextualizar estos momentos de reflexión de acuerdo a su propia realidad y de lo que está aconteciendo en sus prácticas pedagógicas.

Para planificar las comunidades de aprendizaje se deberán considerar que los insumos teóricos deben ser coherentes con el Referente Curricular de JUNJI.

Nuevas estrategias y recursos de apoyo

La Carpeta Compartida es un recurso clave para aportar a los equipos técnicos y pedagógicos para activar la reflexión de la práctica educativa. Su propósito es contribuir con documentos técnicos, estrategias y metodologías educativas en función de los procesos de reflexión y análisis que desarrollan los equipos técnicos territoriales y los integrantes de la comunidad educativa. La Carpeta compartida está conformada a su vez por tres sub carpetas:

1. Áreas Temáticas (temas esenciales de la institución).
2. Documentos Técnicos
3. Experiencias CAUE-Modalidades

En la Sub carpeta “Experiencias CAUE-Modalidades” el Equipo Técnico Territorial deberá compartir experiencias y conocimientos, respecto del desarrollo de las Comunidades de Aprendizajes, propiciar el intercambio de formas de trabajo respecto de la experiencia regional local, analizar y examinar las distintas estrategias de trabajo, compartir resultados y proponer nuevas líneas de acción en relación a las unidades educativas. Esto deberá realizarse en los meses de: mayo, julio, septiembre y octubre.⁴

Estrategias y recursos para la implementación de las Comunidades de Aprendizaje:

Coherente con los énfasis o temas a desarrollar en las Comunidades de Aprendizaje, las Unidades Educativas deben seleccionar las estrategias y recursos pertinentes para desarrollar los procesos reflexivos. Los recursos y estrategias claves, para motivar la reflexión están en la Carpeta Compartida (videos, documentos, entre otros) y han sido elaborados por el Departamento Técnico Pedagógico Nacional. También se recogerán los aportes de los Equipos Técnicos Regionales, previa revisión y evaluación, en los meses de mayo, julio, septiembre y octubre.

Dentro de las estrategias claves que el Departamento Técnico Pedagógico sugiere priorizar, para facilitar la reflexión, cabe mencionar:

- Análisis de video: son cápsulas audiovisuales seleccionadas para apoyar la reflexión de la práctica, con orientaciones básicas para el taller reflexivo. Estos videos estarán alojados en una carpeta compartida, ordenados por temas y con una guía de apoyo para la reflexión.
- Diario reflexivo: es una estrategia que propicia la transferencia de conocimientos, pues en el proceso de autorreflexión y autovaloración, se anima a establecer conexiones con lo adquirido en otros aprendizajes y en otros contextos. Permitirá desarrollar habilidades metacognitivas. Es decir, reflexionar y escribir sobre la propia práctica y el propio proceso de enseñanza y aprendizaje.
El Equipo Técnico Pedagógico Nacional elaborará documentos técnicos de apoyo para facilitar la construcción del diario reflexivo.
Una vez consolidada esta estrategia, los Equipos Técnicos Territoriales podrán recopilar de las Unidades Educativas los diarios reflexivos que se constituyan en un aporte al proceso.
- Análisis de casos: se presentarán casos escritos de acuerdo a los temas tratados, adjunto a una pauta con preguntas generadoras de reflexión, también puesta a disposición de los Equipos Técnicos Territoriales, mediante la carpeta compartida.

Evaluación de las Comunidades de Aprendizaje: los Equipos Técnicos Territoriales, deben dar cuenta de la evaluación de este proceso en el formato institucional ubicado en la carpeta compartida, en subcarpeta Área Temática y contenida en cada uno de los temas que ahí se presentan, dando respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué conocimiento hemos construido?

⁴ Para tener mayor información y acceder a la carpeta compartida remitirse al Oficio Circular N°015/00170 “Orienta sobre uso de carpeta compartida” del 17 de octubre 2014.

- ¿Qué cambios, transformaciones de las prácticas se reconocen como producto de los procesos reflexivos?

Para dar cuenta del resultado del fortalecimiento de los procesos reflexivos y de la construcción de conocimiento para el desarrollo de prácticas pedagógicas de calidad en las comunidades educativas, los equipos técnicos territoriales deberán sistematizar la información en:

- Informe de avance Plan anual de supervisión, en Julio 2015
- Informe final Plan anual de supervisión, en Enero 2016

Lineamientos para la gestión de las Comunidades de Aprendizaje

Horario: se realizará una vez al mes, durante toda una jornada, un día fijo de la semana, con la finalidad que las familias estén informadas y puedan organizar el cuidado de sus hijos e hijas con su red de apoyo. Estas instancias deben estar planificadas y organizadas tanto en la distribución de los tiempos, como en su metodología y evaluación; así se podrá optimizar al máximo sus propósitos, contenidos y espacios de reflexión. Los Jardines Infantiles deberán informar a los ETT, el calendario de Comunidades de Aprendizaje, señalando día, mes y área temática. La calendarización debe incorporar los seis énfasis temáticos aportados por la carpeta compartida, más otros temas propuestos por la comunidad educativa.

Párvulos de la extensión horaria: se debe cautelar, con criterio de flexibilidad, que los niños y niñas que requieran de extensión horaria los días planificados de comunidades educativas, sean atendidos por el personal que se ha contratado especialmente para ello. Este personal recibirá apoyo técnico para desarrollar procesos de reflexión de su quehacer pedagógico en instancias de formación continua conducidos por la Educadora Pedagógica a cargo de la extensión horaria y de la Educadora Directora del establecimiento, con una frecuencia mensual, en horario de 15:30 a 16:30 horas. Es importante llevar un registro sobre lo tratado en estas comunidades de aprendizaje.

Información a las familias: durante el mes de marzo, la unidad educativa deberá informar por escrito a las familias, el calendario de reuniones técnicas establecidas durante el año. Esta información a su vez debe estar publicada en un lugar visible de la Unidad Educativa.

VIII. EDUCACIÓN NUTRICIONAL Y PARA LA SALUD

Contextualización

En las últimas décadas, nuestro país ha logrado reducir la mortalidad maternal e infantil; la desnutrición prácticamente desapareció y el riesgo de enfermar y morir por enfermedades infecciosas ha llegado a ser uno de los más bajos del continente. En la actualidad tenemos una de las mayores expectativas de vida de Latinoamérica.

Sin embargo, la Encuesta Nacional de Salud 2009-2010, evidencia para Chile un complejo diagnóstico: las enfermedades crónicas no transmisibles, como la obesidad y el sobrepeso, problemas cardiovasculares, hipertensión arterial, diabetes representan el grueso de la carga de salud para el país, y están asociadas con prácticas que suelen adquirirse tempranamente en la infancia, como por ejemplo, el sedentarismo y los malos hábitos de alimentación. (MINEDUC, PUC & U. Alberto Hurtado, 2009-2010)

Las enfermedades crónicas no transmisibles se encuentran vinculadas a una compleja y múltiple red de determinantes sociales; es por ello que las políticas de Salud en Chile utilizan el "Enfoque de Determinantes Sociales de la Salud", que define a la salud como el resultado de una cadena de asociaciones múltiples que se da entre las condiciones de vida y de trabajo, del ambiente y de las oportunidades que tengan las personas para desarrollar su potencial.

Los principales estructurantes de la salud, son la educación, las condiciones de trabajo y empleo, el ambiente físico y el equipamiento territorial. De ahí nace la necesidad de fortalecer el trabajo intersectorial que permita abordar estos factores a nivel nacional y en los territorios, y de realizar intervenciones que contribuyan a una mejor calidad de vida en las personas.

Existe evidencia que los primeros mil días de vida, tomando desde la concepción hasta aproximadamente los dos años de edad, juegan un papel preponderante en el potencial de desarrollo físico, intelectual y emocional de la salud futura del niño, donde la epigenética, es decir, el entorno ambiental, como la nutrición y la interacción del bebé con la madre u otra figura significativa, los cuidados de la salud, higiene, educación, y no sólo los factores genéticos, son fundamentales.

La consigna de los 1000 días aborda parte importante del ciclo vital, con acciones dirigidas a promover la salud durante el embarazo, la lactancia y los dos primeros años de vida, etapas en que se fomenta la alimentación saludable durante la gestación, la lactancia materna exclusiva hasta el sexto mes de vida, el inicio de la alimentación complementaria en forma saludable.

La salud es un capital acumulativo, y dado que, el resultado de cada etapa, depende del cuidado puesto en las anteriores. Desde ese punto de vista, es importante proteger la etapa que sigue, es decir, al niño y niña de 2 a 5 años, que presenta características particulares en el área del crecimiento y desarrollo, del su entorno social, ambiental y cultural al que pertenece, de sus necesidades, y especialmente, de sus posibilidades y

oportunidades de aprendizaje, que le permitirán en un futuro cercano, tomar decisiones informadas respecto de lo que es beneficioso para su salud y su calidad de vida.

En este escenario, la Educación Parvularia es reconocida como un pilar para la formación del desarrollo humano, y JUNJI, de acuerdo a su misión y su compromiso con la infancia, acoge las propuestas intersectoriales que van en beneficio de los niños y niñas y sus familias, con la garantía de disponer de un equipo asesor territorial multidisciplinario, con los conocimientos y las herramientas necesarias para trabajar con un enfoque integral en las comunidades educativas.

Por otra parte, y considerando que la Educación Parvularia es integral, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia plantean como uno de sus ejes centrales el desarrollo de estilos de vida saludables, eje que ha sido un énfasis curricular de la gestión institucional en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas. Ello en estrecha relación y complementación con la labor educativa de la familia.

Alimentación Saludable

Una de las prioridades en Nutrición y Salud es fomentar hábitos de alimentación saludable y de vida activa en los niños y niñas. El equipo técnico territorial, con el aporte especializado de las/os nutricionistas, debe sensibilizar y orientar al equipo pedagógico de los establecimientos, para la incorporación de estos contenidos en la práctica pedagógica en forma permanente, y de acuerdo a cada realidad local.

Es importante socializar con las familias de los párvulos la situación actual de los problemas de salud en nuestro país, pues la adquisición de estilos de vida saludable desde la primera infancia es primordial para la formación de los hábitos que serán parte de la vida de los niños y niñas, hasta la adultez. En este sentido, los adultos significativos de la niña y el niño tienen un rol fundamental en la educación y transmisión de pautas alimentarias, por lo que debe considerarse la entrega de contenidos educativos preventivos, que permitan enfrentar precozmente las enfermedades relacionadas con conductas alimentarias alteradas (rechazos alimentarios, sobrepeso, obesidad, diabetes, entre otras).

En este contexto, dialogar sobre el programa de alimentación que reciben los niños y niñas en el jardín Infantil, ya sea en el nivel sala cuna o niveles medios de JUNJI, el cual es un recurso que, por sí mismo, da cuenta de cómo alimentar sanamente a los niños y niñas, y que se debe valorar como un atributo en la atención diaria de los niños y niñas en el Jardín Infantil.

La alimentación del programa alimentario es completa, variada, suficiente, equilibrada, adecuada e inocua. Para verificar el cumplimiento de los requisitos alimentarios y la calidad en que se entrega el servicio, considerando las buenas prácticas de fabricación las o los nutricionistas realizan auditorías a través del acta de supervisión, cautelando los principios de calidad establecidos en los contratos con el fin de que sean entregados con criterios de calidad a los niños y niñas y al personal. Por otra parte, la funcionaria encargada del programa en cada establecimiento puede cotejar las condiciones de calidad diarias en cómo se entrega el servicio de alimentación.

Actividad física, cuerpo y movimiento

En el cuerpo está contenida la dimensión emocional e intelectual, es la columna, el eje central, el soporte que permite a los niños y niñas "pararse en el mundo", de ahí la importancia de la actividad física y la necesidad de orientar sistemáticamente al personal de los establecimientos, así como a sus familias, respecto de la importancia del juego activo, tanto por su cualidad de favorecer el desarrollo biológico, psicológico, social y los aprendizajes de los niños y niñas, como por estar asociado a un buen estado de salud.

Es importante que educadoras y técnicos relacionen la actividad física con el reconocimiento y conciencia del propio cuerpo por parte de los niños y niñas, orientando estas actividades a la aceptación y aprecio de su corporalidad, contribuyendo a su seguridad personal y a una autoestima positiva.

El desarrollo de juegos activos tiene un carácter eminentemente de aprendizaje en los niños y niñas, pero asimismo contribuye a la formación de un hábito saludable en la vida cotidiana, al realizarse con una frecuencia diaria y por espacios de tiempo determinados. Al respecto, es necesario entregar la asesoría necesaria para que esta actividad considere las condiciones y elementos necesarios para hacer de ella una actividad lúdica, segura, participativa, flexible, dinámica, frecuente, variada, atractiva, significativa.

Trabajo Intersectorial para promover los Estilos de Vidas Saludables

Es fundamental la participación de los y las Nutricionistas en las Mesas Intersectoriales, así como su coordinación con los servicios de salud local, instituciones de educación superior y otros organismos vinculados con la infancia, con quienes se puede realizar alianzas para apoyar a las comunidades educativas en los temas de nutrición y salud, de acuerdo a un plan consensuado que satisfaga las necesidades de cada realidad local.

Asimismo, según la realidad local y requerimientos detectados, **las/os nutricionistas de JUNJI deben desarrollar un proceso de acompañamiento educativo en distintas actividades de los establecimientos**, ya sea durante la asesoría, en comunidades de aprendizaje, en reuniones con las familias, entrevistas, talleres, proyectos de intervención educativa, elaboración de material de apoyo.

Si bien, los temas de Alimentación saludable (incluida lactancia materna) y Actividad física marcan una impronta para este período, existen otros énfasis, no menos importantes que tienen continuidad, dado que forman parte del bienestar integral de los párvulos, y de la adquisición de aprendizajes, para formar hábitos saludables y prevenir enfermedades y accidentes.

En este sentido, también presenta continuidad el compromiso asumido con el Ministerio de Salud respecto de certificar los establecimientos que destacan en la promoción de lactancia materna (JIALMA) y Promoción de la Salud (EEPS) establecimientos educativos promotores de la salud, así como la certificación ambiental de los establecimientos por parte del Ministerio del Medio Ambiente.

En el caso de Salud bucal, para el presente año, el Ministerio de Salud incorpora mediante el Programa Sembrando Sonrisas, al 100%, aproximadamente, de los niños y niñas mayores de 2 años, en un modelo de intervención que considera el aporte de

recursos para el cepillado dental y la aplicación de flúor en la dentición de los niños y niñas, así como estrategias educativas con la comunidad educativa. Estas instancias requieren de una óptima coordinación, para lo cual se debe contar con representantes de JUNJI en esta mesa intersectorial.

Por otra parte, durante el año 2014, la Vicepresidenta de JUNJI firmó un convenio de colaboración con el Ministerio del Medio Ambiente, en cuyo compromiso existe una línea de trabajo orientada a Promover en las comunidades educativas de JUNJI el respeto al medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales, como expresión concreta de la solidaridad con las futuras generaciones. Estas actividades contarán con un referente institucional, para la organización de eventos educativos, de comunicación y difusión.

Con respecto a actividad física, el Ministerio del Deporte otorga la posibilidad de incorporar en un total de 100 establecimientos JUNJI de las 15 regiones del país, el Programa Escuelas Deportivas Integrales, Componente Jardín Activo, cuya finalidad es contribuir al fortalecimiento de la actividad física en niños y niñas de 3 a 6 años de edad, a través de actividades ludo motrices saludables e inclusivas. Este programa contará con un/a profesor/a experto en Educación Física, quien, en un trabajo conjunto y permanente con el personal docente del establecimiento, y con la autorización de las familias, desarrollarán un programa de juego activo con los niños y niñas.

IX. GESTIÓN DE VARIABLES DE COBERTURA DE ATENCIÓN

Este apartado tiene como objetivo relevar la importancia de la gestión de variables asociadas a matrícula, asistencia, focalización y listas de espera. En coherencia con la misión institucional, la gestión de estas variables cobra relevancia porque representan las oportunidades de acceso a la Educación Parvularia de calidad de todos los niños y niñas, cuyas familias requieren mayores aportes del Estado.

La atención a estas variables apela a los fundamentos de la educación como un derecho y una condición necesaria para el desarrollo infantil integral, sobre todo en los primeros años de vida, en que se entrelazan aspectos esenciales del desarrollo emocional, cognitivo, afectivo, social y cultural. Por otro lado, refiere a la óptima utilización de los recursos del Estado en un ámbito clave para el desarrollo del país: la educación.

En el contexto de los programas educativos de JUNJI, las variables de matrícula, asistencia y deserción han tenido un comportamiento preocupante durante los últimos años. Las estadísticas institucionales han permitido aproximarse a la magnitud del problema levantando la alerta respecto de una constante disminución en la matrícula y la asistencia, junto con un alto número de párvulos que interrumpen su proceso educativo por distintas razones (que son registrados como casos de deserción). Sin embargo, para una comprensión integral de estos fenómenos y la formulación de estrategias para su abordaje, es fundamental considerar la perspectiva subjetiva de los actores, ya que los significados y expectativas asociadas al quehacer del centro educativo inciden en la forma en que se desarrolla el proceso educativo de los niños/as.

Pese a que en los últimos años la Educación Parvularia ha sido relevada como un nivel educativo fundamental para favorecer condiciones de equidad en el desarrollo de niños y niñas, aún persiste en la sociedad la noción de que el jardín infantil es un lugar de cuidado ante la imposibilidad de ser atendido por sus madres o padres que trabajan. Según la Encuesta Longitudinal de Primera Infancia (2010) uno de los principales motivos para enviar a un jardín infantil a un niño/a, es la situación laboral de la madre, lo que implicaría que al aumentar la participación laboral femenina, la demanda por Educación Parvularia debería incrementarse. No obstante, también hay un conjunto de madres que aunque trabajen, no utilizan el servicio por otras razones, como por ejemplo los horarios de los centros, la distancia o el costo de los mismos.

La Encuesta CASEN (2011) nos muestra que el 78% de las familias que no envían a sus hijos/as a la Educación Parvularia argumentan su decisión señalando que *"No es necesario porque lo(a) cuidan en la casa"*.

Existe entonces un doble mensaje respecto de los beneficios de la Educación Parvularia. Por un lado, es considerada un beneficio asociado a la promoción de la participación laboral de mujeres y, por otro, considera las ventajas del ingreso temprano a la Educación Parvularia con respecto al impacto a nivel de los aprendizajes, como estrategia de promoción del desarrollo integral y la generación de condiciones de mayor equidad social.

Dimas Santibáñez (2008) en su estudio *Determinantes por la demanda en Educación Parvularia*, señala que la duplicidad de funciones que cumple la educación Parvularia en nuestro país (función educativa y de función de cuidado), que responden a criterios de racionalidad distintos, incide en los niveles de vinculación al sistema por parte de la población objetivo. El autor señala que pese a que estas funciones puedan comprenderse como complementarias “las posibilidades de vinculación disminuyen, ya que el resultado neto del esfuerzo público -estatal es una complejidad desorganizada- o estructurada-, desde el punto de vista de las poblaciones que responden a ella” (p. 191).

En este escenario es fundamental dar a conocer a las familias las vivencias y experiencias de la educación inicial, promoviendo los beneficios que ésta otorga, no sólo refiriendo los aprendizajes directos sino también transmitiendo una visión integral del proceso educativo, dando cuenta del desarrollo socio-emocional, la autonomía progresiva, el juego y la experiencia de vincularse con sus pares y con otros adultos (Santibáñez, 2008).

De esta manera, el tipo de relación y las formas de comunicación que establecen los equipos pedagógicos con las familias son determinantes para la construcción que estas últimas hagan respecto a la importancia de ingresar a la educación parvularia, asistir regularmente y mantenerse durante todo el período lectivo. Es responsabilidad de los equipos educativos transmitir cotidianamente contenidos que enriquezcan la visión de las familias respecto del valor de la experiencia educativa que viven los niños y niñas en nuestros centros educativos.

Dada su relevancia, este tema se aborda en la Política de Supervisión, en donde el rol de los Equipos Técnicos Territoriales será fundamental para realizar acciones pertinentes respecto a la mantención y mejora de los índices de matrícula, asistencia y listas de espera, en función de la capacidad de las Unidades educativas, ya que son variables de calidad de gestión de cada establecimiento. Todo lo anterior se verá reflejado en el seguimiento que el **ETT** realizará, llevando un registro en la bitácora de supervisión por cada unidad educativa. Esta información, será relevante para la elaboración de propuestas y estrategias conjuntas, que busquen la permanente mejora del servicio educativo del Jardín Infantil en su territorio.

Adicionalmente para este período se espera fortalecer estrategias de seguimiento en los siguientes aspectos:

- **Matrícula:** es necesario insistir en su **carácter permanente**. Es decir, que se encuentra abierto durante todo el período lectivo en todos los programas educativos.
- **Focalización social:** se mantienen vigentes las orientaciones enviadas en el mes de Octubre de 2014 (Oficio Circular N°015/166 del 08 de Octubre de 2014). Relevando la importancia de considerar a los grupos prioritarios, brindando igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad, con la premisa de disminuir las brechas entre los diferentes estratos sociales del país. También se espera una ampliación progresiva en la atención hacia otros quintiles, proceso que se orientará próximamente.

- En aquellas unidades educativas en las que exista **lista de espera o cupos disponibles**, se deben activar las coordinaciones con los Jardines Infantiles del territorio y otras redes locales para favorecer el acceso de niños y niñas a los centros educativos.
- Toda gestión o coordinación realizada para asegurar matrícula para un niño o niña ingresado en la lista de espera debe ser registrada -con fecha- en el apartado de "Observaciones" de la Ficha de Postulación y Matrícula.
- La activación de listas de espera y cupos disponibles será monitoreada permanentemente mediante un registro que detalle dicha información, además de las acciones y resultados de cada Unidad Educativa, cada territorio y región. Para ello, se enviarán orientaciones específicas, a fines del mes de marzo.
- La finalidad es asegurar la ubicación de niños y niñas en otros establecimientos o bien, la gestión para entregar la respuesta más oportuna a las familias que lo requieran. Esto significa, brindar la posibilidad de ser matriculado. El cómo se oriente el proceso y posterior ingreso a las diferentes modalidades de Jardines JUNJI, es de tremenda significación, generando un impacto positivo o negativo en las familias, dependiendo de la experiencia que le toque vivir. Este proceso se articulará con las tareas de control y seguimiento, de las que serán responsables todos los profesionales del equipo técnico territorial.
- Respecto de la asistencia y permanencia, enfatizar la necesidad de fortalecer las estrategias de trabajo con las familias y/o adultos a cargo, relevando la importancia que ésta tiene para alcanzar un proceso educativo continuo, que permita el logro de aprendizajes significativos y el mayor desarrollo de las potencialidades de niños y niñas.
- Es necesario avanzar en la comprensión de estos fenómenos y para ello considerar estudios que describen el comportamiento de matrícula y asistencia de niños y niñas en Educación Parvularia. Una de las principales conclusiones, es que existen prácticas diferenciadas de acuerdo al nivel, según Santibañez (2008) la variable edad es determinante en el ingreso, la asistencia y la consideración de este nivel como educativo y no sólo de cuidado. Es decir, las estrategias que cada unidad educativa y equipo territorial implemente, deben encontrarse contextualizadas al nivel educativo de cada niño, niña y sus familias.
- Cabe recordar, lo señalado en el Oficio Circular 015/199 del 02 de Diciembre de 2014, respecto de la no consideración del 10% del sobrecupo, en el marco del interés institucional de reducir el tamaño de los grupos por sala y de la propuesta de mejorar de la calidad educativa planteada en el proceso de reforma de la educación Parvularia.
- El registro adecuado de todos estos antecedentes resguarda el manejo de información que dé cuenta, de manera fidedigna, de lo que sucede en los Jardines Infantiles en estas áreas. La calidad de dicha información no sólo es nuestra responsabilidad como funcionarios públicos, sino también parte de nuestro rol como garantes del derecho a la educación.

X. PRINCIPALES ACTIVIDADES

En este apartado se presentan las principales actividades asociadas a la gestión técnica institucional. Es importante señalar que las acciones referidas no pretenden registrar todo lo que se realiza o gestiona a nivel técnico, sino que sólo busca reflejar aquellas actividades en las que hay plazos comprometidos o que se asocian a la elaboración de productos específicos.

En primer lugar, se da cuenta de las actividades de soporte o apoyo técnico a regiones, en las que se consideran las jornadas nacionales con Sub Directoras Técnicas y Equipos Técnicos Regionales, además de las capacitaciones planificadas para el período. En un segundo momento, se aborda una selección de actividades relacionadas con cada uno de los lineamientos técnicos incluidos en este documento; se incluyen tanto acciones que serán desarrolladas en el Departamento Técnico como actividades a cargo de los equipos técnicos en las regiones.

Actividades de soporte técnico a regiones

a) Jornadas y asesorías en terreno

Nº	Nombre de la Actividad	Plazo
1	Asesoría a los equipos técnicos regionales a través de cometidos a las 15 regiones del país. <ul style="list-style-type: none"> - Cometido primer semestre: <ul style="list-style-type: none"> o Lineamientos técnicos 2015 y gestión técnica regional. - Cometido segundo semestre: <ul style="list-style-type: none"> o Seguimiento al desarrollo de los programas educativos. o Asesorías específicas a regiones. 	1 cometido cada semestre.
2	Asesorías (cometidos) asociados a materias específicas o requerimientos regionales.	Anual
3	Jornada Nacional de Equipos Técnicos Regionales. Se organizará en tres encuentros zonales que abarquen las 15 regiones.	Segundo semestre
4	3 Jornadas con las Subdirectoras Técnicas Regionales	Abril, Agosto, Noviembre

b) Capacitaciones

Nº	Nombre de la Actividad	Plazo
5	Capacitación "Aprendizaje, Juego y Creatividad" para 450 Educadoras/Técnicas de Jardines Infantiles Clásicos de Administración Directa.	Segundo semestre
6	Capacitación "Música, teatro y prácticas pedagógicas de calidad" para 450 Educadoras/Técnicas de Jardines Infantiles Clásicos de Administración Directa.	Segundo semestre

7	Capacitación "Aprendizaje, Juego y Creatividad" para 1.280 Educadoras y Técnicas de Jardines Infantiles VTF.	Junio - Diciembre
8	Capacitación para 60 Encargadas de Jardines Alternativos (Familiar, Laboral, Étnico): "Prácticas Pedagógicas de calidad".	Primer semestre
9	1 Jornada Nacional con Coordinadores/as Regionales de los Programas PMI, CASH y CECI (considera todas las regiones).	Abril
10	3 Jornadas Zonales de capacitación para equipos educativos de los programas CASH, PMI y CECI (considera todas las regiones).	Mayo - Agosto
11	Jornada Nacional de capacitación del Plan Nacional Lector.	Mayo

Actividades asociadas al lineamiento Proceso Educativo

Nº	Nombre de la Actividad	Plazo
12	Primera aplicación IEPA.	Abril 2015
13	Envío de informe regional de la primera aplicación del IEPA.	Mayo 2015
14	Segunda aplicación IEPA.	Noviembre 2015
15	Envío de informe regional de la segunda aplicación del IEPA.	Diciembre 2015
16	Proyecto de apoyo al mejoramiento de las prácticas pedagógicas para los jardines clásicos y alternativos (concurso regional de material didáctico): <ul style="list-style-type: none"> - Convocatoria (Abril 2015). - Recepción de proyectos (18 al 25 de Mayo) - Resultados concurso (11 al 15 de junio) - Ejecución y Evaluación (segundo semestre 2015). 	Abril 2015 – Enero 2016
17	Envío de lineamientos para el nivel Sala Cuna	Segundo semestre 2015

Acciones asociadas al lineamiento Transversalidad educativa

Nº	Nombre de la Actividad	Plazo
18	Ampliar el diagnóstico preliminar sobre transversalidad educativa, con la participación de todas las regiones del país (Departamento Técnico).	Primer semestre
19	Socialización del informe diagnóstico sobre transversalidad educativa con ETRs y unidades educativas en distintas instancias de trabajo técnico (Departamento Técnico).	Segundo semestre
20	Jornada de socialización de resultados del estudio realizado por la OEI sobre inclusión de niños/as con discapacidad y/o rezago, en cada una de las regiones participantes (Antofagasta, de los Ríos, del Maule y Metropolitana).	Primer semestre.
21	Gestión de Convenios intersectoriales (MINSAL, SENADIS, CONADI, MMA, MINDEP, IND).	Anual

Actividades asociadas al lineamiento Proceso de Supervisión

Nº	Nombre de la Actividad	Plazo
22	Entrada en vigencia Política de Supervisión (Res. Exenta aprobatoria)	Marzo 2015
23	Realización de diagnóstico Unidades Educativas	Marzo 2015

24	Elaboración del Plan Territorial de supervisión	Abril 2015
25	Elaboración del Plan anual regional de supervisión	Mayo 2015
26	Informe de avance regional del Plan anual de supervisión	Julio 2015
27	Informe final regional del plan de supervisión	Enero 2016

Acciones asociadas al lineamiento Liderazgo transformacional

Nº	Nombre de la Actividad	Plazo
28	Levantamiento de información sobre la concepción de liderazgo presente en las comunidades educativas (a cargo del Departamento Técnico).	Primer semestre.
29	Elaboración de documento de apoyo para la formación continua (Departamento Técnico).	Segundo semestre.

Acciones asociadas al lineamiento Trabajo con Familias

Nº	Nombre de la Actividad	Plazo
30	Elaboración del primer informe "Trayectoria de Aprendizajes de la niña y el niño" (ex informe al hogar).	Julio 2015
31	Elaboración del segundo informe "Trayectoria de Aprendizajes de la niña y el niño" (ex informe al hogar).	Diciembre 2015
32	Evaluación y sistematización de los procesos y resultados de la aplicación de la "Trayectoria de aprendizajes de la niña y el niño" en el 55% de los Jardines Infantiles de Administración Directa. - Informe de avance Plan Anual de Supervisión: Julio 2015 - Informe final Plan Anual de Supervisión: Enero 2016	Julio/Enero 2015

Actividades asociadas al lineamiento Comunidades de Aprendizaje

Nº	Nombre de la Actividad	Plazo
33	Monitorear que todas las Unidades Educativas de administración directa realicen mensualmente una comunidad de aprendizaje resguardando el 100% de las áreas temáticas propuestas por la carpeta compartida.	Marzo-Diciembre 2015
34	El ETT en la Sub Carpeta "Experiencias CAUE-Modalidades" deberá compartir Comunidades de Aprendizaje destacadas que den cuenta de la experiencia regional local.	Mayo-Julio Septiembre y Octubre 2015
35	El ETT deberá enviar documentos y/o estrategias (análisis de video, análisis de casos y diarios reflexivos).	Mayo-Julio Septiembre y Octubre 2015
36	Evaluación y sistematización de los procesos y resultados de las Comunidades de Aprendizaje: - Informe de avance Plan Anual de Supervisión: Julio 2015. - Informe final Plan Anual de Supervisión: Enero 2016.	Julio 2015/Enero 2016

Actividades asociadas al lineamiento Educación Nutricional y para la Salud

Nº	Nombre de la Actividad	Plazo
37	Coordinación nacional y regional para la implementación del Programa Sembrando Sonrisas por parte de MINSAL.	Abril-Diciembre
38	Implementación del Programa Escuela Deportiva Integral, componente Jardín Activo, en 100 UE de todas las regiones del país.	Abril-Diciembre
39	Socialización en las comunidades educativas de las características alimentarias del PAP de JUNJI, con enfoque educativo en los beneficios para la salud de los niños y las niñas	Abril-Diciembre
40	Realización de campaña de Estilos de vida Saludable, tema Alimentación saludable (DIRNAC)	Julio
41	Evaluación ponderoestatural: <ul style="list-style-type: none"> • Abril para todos los párvulos. • Noviembre sólo para párvulos que presenten mal nutrición por déficit o por exceso en 1ª evaluación. 	Abril - Noviembre

Actividades asociadas al lineamiento Gestión de variables de cobertura de atención

Nº	Nombre de la Actividad	Plazo
42	Envío a regiones de lineamientos específicos para el monitoreo y gestión de las variables de asistencia, matrícula (gestión de cupos y listas de espera) y permanencia de párvulos.	Abril 2015
43	Seguimiento y monitoreo a la gestión de variables de asistencia, matrícula (gestión de cupos y listas de espera) y permanencia de párvulos. <ul style="list-style-type: none"> - Reportes de unidades educativas: mensual. - Reportes regionales: cada dos meses. 	Abril, Junio, Agosto, Octubre

Referencias

- Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018. Santiago.
- Bernal, J. (2001). Liderar el cambio: el liderazgo transformacional. Zaragoza.
- Cáceres, A. & Alegría, D. (2008). Participación de la familia en el jardín infantil estatal. Una mirada desde la vivencia de sus actores. *Revista Universum*, 2(23), 38-65. Recuperado el 08 de Enero de 2015, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-23762008000200003&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-23762008000200003
- Deza, T., San Martín, C. & Villagrán, C. (2008). Participación familiar en la Educación Parvularia... ¿Mito, o misión imposible? Santiago: Colección DIUMCE N° 12.
- Gobierno de Chile. (2014). Programa de Gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet. Santiago.
- JUNJI. (2002). Política institucional de Trabajo con Familia de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Santiago.
- JUNJI. (2002). Política institucional de Trabajo con Familia de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Santiago.
- JUNJI. (2002). Rediseño organizacional JUNJI. Santiago.
- JUNJI. (2005). Marco Curricular. Santiago: Maval.
- JUNJI. (2010). Las comunidades de aprendizaje en las Junta Nacional de Jardines Infantiles: Un desafío Institucional. Santiago: Alvimpress.
- JUNJI. (2010). Referente Curricular. Colección Currículo II. Santiago: Alvimpress S.A.
- JUNJI. (2014). La práctica reflexiva. Santiago: Ediciones de la JUNJI.
- JUNJI. (2014). Política de Supervisión. Santiago: Ediciones de la JUNJI.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maturana, H. (2003). El sentido de lo humano. Santiago: JC.
- Maureira, O. (2004). Liderazgo para la eficacia escolar: una estrategia para la calidad. Santiago: LOM Ediciones Ltda.
- MINEDUC & CIDE. (2002). Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo. Santiago.
- MINEDUC. (2001). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago.

- MINEDUC. (2004). Currículum y temas sociales. Santiago.
- MINEDUC. (2012). Encuesta Casen 2011 Análisis Módulo Educación. Santiago.
- MINEDUC, PUC & U. Alberto Hurtado. (2009-2010). Obtenido de <http://web.minsal.cl/portal/url/item/bcb03d7bc28b64dfe040010165012d23.pdf>
- OREALC/UNESCO. (2007). Educación de Calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Santiago.
- Peralta, M. V. (2012). Un análisis del desarrollo curricular de la educación parvularia ¿cuánto se ha avanzado? *Docencia*, 59-70.
- Peralta, M. V. (1992). Criterios de calidad curricular para una Educación Inicial Latinoamericana. Santiago: Mimeo.
- Pilowsky, M. (2014). Apego espacial. La lugaridad en el aprendizaje. Santiago: Ediciones de la JUNJI.
- Santibañez, D. (2008). Determinantes por la demanda en Educación Parvularia. Santiago.
- Sarto, M. &. (2009). Aspectos clave de la Educación Inclusiva. Salamanca: INICO.
- Schön, D. (2002). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.
- UNESCO. (2004). Participación de las Familias en la Educación Infantil Latinoamericana. Obtenido de http://www.oei.es/inicial/articulos/participacion_familias.pdf
- UNICEF. (1990). Convención sobre los Derechos del Niño. Ratificado por Chile en 1990. Santiago.
- Universidad de Chile, Departamento de Negocios. (2010). Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia: Aspectos Metodológicos y Primera Infancia. Santiago. Obtenido de <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2013/07/Informe-ELPI-2010.pdf>