



FACULTAD  
DE EDUCACIÓN

70 años. *Pasión por educar*

---

**INFORME FINAL PROYECTO:  
EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN Y RESULTADOS  
DEL PROGRAMA QUIK  
EN SEIS CENTROS DE EDUCACIÓN PARVULARIA  
DE LA MUNICIPALIDAD DE COLINA**

**RESPONSABLE DEL PROYECTO:**

Cynthia Adlerstein G.

**CO-INVESTIGADORAS:**

Carmen Díaz O.

Emy Suzuki S.

Paz Valverde F.

**AYUDANTES DE INVESTIGACIÓN:**

Carolina Castro T.

Carolina Padilla V.

María José Varas U.

SEPTIEMBRE 2012

## TABLA DE CONTENIDOS

<b>I. RESUMEN EJECUTIVO .....</b>	<b>3</b>
<b>II. RESULTADOS PRE Y POST TEST POR CENTRO .....</b>	<b>5</b>
Caso 1: Arco Iris.....	5
Caso 2: Cerritos de Esmeralda .....	7
Caso 3: Niñito Jesus de Praga.....	9
Caso 4: Dulce Melodía.....	11
Caso 5: Hansell y Grettel .....	13
Caso 6: Bambi .....	14
<b>III. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....</b>	<b>17</b>
<b>A. Obstaculizadores de la implementación .....</b>	<b>17</b>
1. Vinculados a las Variables Estructurales .....	17
2. Vinculados a Variables de Orientación .....	18
3. Vinculados a Variables de Proceso .....	19
<b>B. Facilitadores y Cambios Significativos de la Implementación.....</b>	<b>19</b>
1. A Nivel de Estructura .....	20
2. A Nivel de Orientaciones.....	20
3. A Nivel de Proceso Educativo.....	20
<b>IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>22</b>
<b>V. BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>27</b>
<b>VI. ÍNDICE DE ANEXOS .....</b>	<b>30</b>

## I. RESUMEN EJECUTIVO

El presente informe entrega los resultados finales del estudio “Evaluación de la Implementación y Resultados del Programa Quik en seis Centros de Educación Parvularia de la Municipalidad de Colina”, solicitado por la Fundación People Help People en septiembre de 2011, al Programa de Educación Parvularia de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

El objetivo general del estudio fue **caracterizar la puesta en marcha del modelo de aseguramiento de la calidad del Programa Quik, evaluando los resultados inmediatos que éste provoca en los** ambientes de aprendizaje, en una muestra de seis jardines infantiles de la Comuna de Colina.

Los objetivos específicos propuestos fueron:

1. Caracterizar los ambientes de aprendizaje y de gestión de los jardines infantiles de la muestra, desde el cual se implementa el modelo de aseguramiento de la calidad Quik.
2. Identificar eventuales elementos facilitadores y/u obstaculizadores, que intervienen en la implementación del programa Quik.
3. Analizar los cambios que se evidencian en los ambientes de aprendizaje, asociados a la implementación del Modelo Quik.
4. Identificar e interpretar los cambios en la gestión de los jardines infantiles, percibidos por los actores involucrados en la implementación Quik.
5. Formular recomendaciones para la continuidad de la implementación del modelo Quik.

En función de estos objetivos, el presente informe da cuenta de los cambios producidos en los jardines infantiles, tras la implementación del Programa Quik. Asimismo se describe la implementación del programa, en función de los elementos facilitadores y obstaculizadores de la misma.

Para el logro de los objetivos se diseñó un estudio de casos no experimental, con una evaluación pre y post test, de aproximación mixta (cuali y cunatitativa). La recolección de datos antes de la implementación Quik, se realizó durante la primera semana de septiembre de 2011 y la correspondiente a la etapa de post- test, en la última semana de julio de 2012. Ambos momentos de recolección de datos, contemplaron el uso de técnicas tanto cuantitativas como cualitativas. Las de recolección cuantitativa, se realizaron a través de la aplicación de las escalas ECERS-R e ITERS-R; mientras que las técnicas de recolección cualitativas seleccionadas, fueron las entrevistas en profundidad, los grupos focales y los grupos de discusión. En el segundo momento se realizaron entrevistas en profundidad a directoras y educadoras, grupos de discusión con técnicos y educadoras y el grupo focal de padres y apoderados el cual fue postergado para una etapa más avanzada de implementación.

Si bien la metodología del estudio no permite generalizar ni proyectar los resultados obtenidos, a otros contextos de implementación Quik, sí es necesario destacar que **se reporta evidencia de cambios positivos y significativos, en la calidad de los ambientes de aprendizaje** de los jardines infantiles estudiados.

El informe se ha organizado con un primer apartado que analiza los resultados de la implementación Quik, en cada caso estudiado. Este análisis intra caso, profundiza en los cambios atribuidos a Quik, los obstaculizadores que presentó allí la implementación y las recomendaciones específicas que surgen de dicho análisis. A continuación, en un segundo apartado, el informe avanza en exponer la triangulación y discusión de dichos resultados. Éstos analizan e interpretan a nivel muestral, las convergencias de los casos estudiados, en términos de obstaculizadores, facilitadores y cambios producidos tras la implementación Quik. Finalmente, a nivel de conclusiones **este informe discute y recomienda algunas estrategias para la mejora de la implementación Quik**. Éstas se sostienen en la triangulación de la información obtenida de las distintas fuentes y aplicaciones generadas durante el proceso investigativo.

## II. RESULTADOS PRE Y POST TEST POR CENTRO

En el siguiente apartado se presentan los resultados de cada uno de los casos que formaron parte de la muestra del estudio. La descripción y el análisis de los resultados de cada jardín infantil, está focalizado en los cambios detectados en relación a los resultados del pre y post test. Desde el discurso de los actores, se identificaron los obstaculizadores y facilitadores presentados durante la implementación del programa Quik; como también algunas sugerencias, propuestas en cada jardín infantil; para luego relacionar esta información con los resultados de las escalas aplicadas de la implementación y algunas de las sugerencias que se hacen en cada jardín, para luego relacionar esto, con los resultados de las escalas aplicadas.

### Caso 1: Arco Iris

El jardín infantil Arco Iris comenzó la implementación del programa Quik en un periodo de fuertes cambios estructurales, fundamentalmente basados en la rotación constante del equipo de trabajo. Las personas del equipo a las cuales les correspondía salir con licencia de pre y post natal fueron un total de cinco (5) lo que coincidió con los tiempos de inicio de la implementación. La directora junto a una educadora, fueron las únicas que se mantuvieron presentes en este período, intentando llevar a cabo el proceso. Sin duda, esto trajo consigo algunas dificultades como por ejemplo; problemas para integrar al personal que estaba de reemplazo por algunas semanas y también a las familias; puesto que estas últimas, tenían poca información respecto del programa que se estaba implementando.

A comienzos de este año el jardín infantil Arco Iris amplió su cobertura, pasando de tener dos salas heterogéneas a cuatro (4) salas divididas por nivel (sala cuna menor y mayor; medio menor y mayor); recibiendo a sesenta (60) nuevas familias y siete (7) nuevos contratos para conformar el equipo de trabajo. Junto con esto, se reintegran los miembros del personal que estaban con licencia.

Frente a este escenario, se realizó un “nuevo comienzo” de la implementación del programa Quik. Tal como lo explicó a directora en la entrevista “... tuvimos que hacer como un nuevo comienzo, hay muchas actividades que yo le comentaba a Mariana, muchas cosas que yo tuve que hacer sola con mi educadora, porque no contábamos con el resto del personal, las chicas de remplazo venían por una semana, o dos semana, y no podía integrarla de esa forma, para que te ayuden en el trabajo;...cuando ya llego todo el personal este año, el nuevo, y el que retorno de sus licencias, hicimos como todo un comienzo, yo les fui explicando paso a paso, que es lo que estábamos haciendo nosotros, y en que paso estábamos...” (ENT.AI.DIR.POST: 69- 79)

En este sentido, la directora capacitó a su equipo en reuniones donde se abordó paso a paso lo que ya se había hecho y lo que quedaba por hacer. Una vez que el equipo fue informado se inicia la comienzan la ejecución en el aula con los niños y la integración de la familia al trabajo; logrando cambios que se revisan continuación.

La visión que manifiesta por la directora respecto de los cambios, dicen relación a un primer proceso ocurrido dentro del jardín con el equipo técnico, “un cambio de mentalidad en las tías” (ENT.AI.DIR.POST: 47); en el cual las técnicas logran entender que el objetivo fundamental era entregarles oportunidades y herramientas a los niños y no la fabricación de mas material, “ni hacer cosas bonitas” (ENT.AI.DIR.POST: 50- 51). En este sentido, hay una integración del personal al trabajo diario, la planificación, la toma de decisiones; entorno que

permite que haya un sentido compartido por el equipo y que todas se muevan y trabajen por un propósito común.

Como se observa en el gráfico que está a continuación, esto genera cambios que se es posible observar en la subescala “Padres y Personal”, con un aumento de 0,7 puntos y también en la subescala “Estructura del Programa” con un aumento de 1,6 puntos. En palabras de la directora y la educadora, ahora existe una “gestión participativa”, una mejora en el clima laboral y mayor motivación del personal.

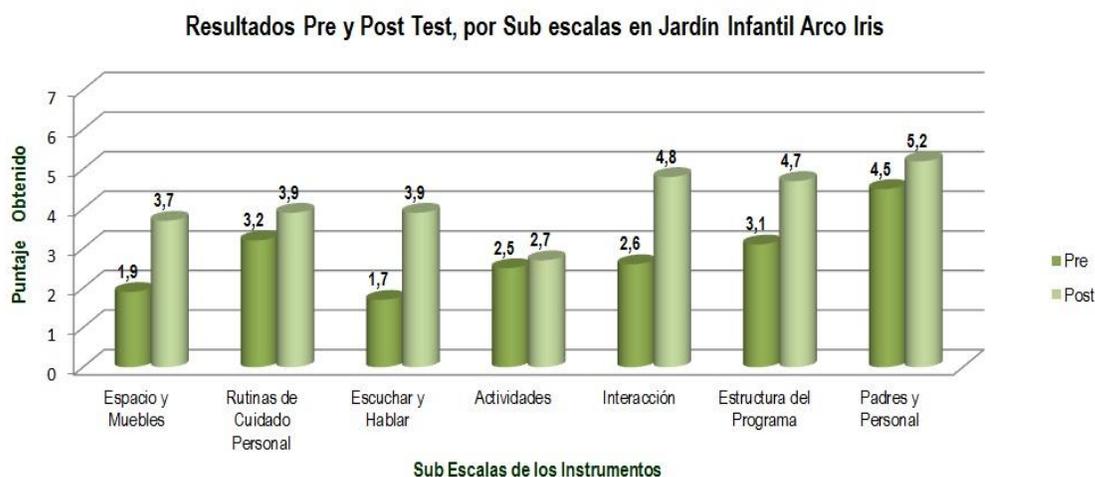


Gráfico N° 1: Resultados Pre y Post Test, por subescalas en Jardín Infantil Arco Iris.

En las subescalas “Espacio y Muebles”, “Escuchar y Hablar” e “Interacción”, que tienen un aumento de 1,8; 2,2 y 2,2 puntos respectivamente; es posible evidenciar un cambio de en la mentalidad del equipo técnico, puesto que el hecho de modificar el planteamiento del trabajo en favor de los niños y niñas. Las prácticas están hoy, centradas en los niños, en sus intereses y elecciones; se fundamentan en la entrega de más y mejores herramientas y oportunidades para su desarrollo y aprendizaje.

#### A. Obstaculizadores de la Implementación

El obstaculizador que se releva en la implementación del programa Quik, es la falta de recursos. En opinión de los actores, la **falta de tiempo** es uno de los elementos que desfavorecen una buena implementación, esto porque durante las reuniones técnicas deben dividir la jornada para poder abarcar todos los temas que corresponden al jardín; como son: el trabajo, la toma de decisiones y la planificación para el programa Quik.

Dentro de los recursos que mencionan los actores de este jardín, está la **falta de material** para trabajar la dimensión seleccionada, con los niños y niñas. Aunque se releva un aspecto positivo en relación a esta situación deficitaria y es que los padres se han integrado integraron al trabajo, confeccionando material para sus hijos.

Otro elemento obstaculizador en la implementación del programa Quik, fue la dificultad a nivel de la comprensión lectora presentada por el equipo técnico. Esta situación comentada por su directora, retrasó de

manera importante la puesta en marcha del programa; ya que se requirió de mayor tiempo que el planificado para poder comprender las instrucciones escritas.

## B. Recomendaciones

A partir del contexto, de los cambios y obstaculizadores de la implementación del programa de en este caso de estudio, surgen dos recomendaciones:

- **Implementar reuniones inter-jardines:** se refiere a la creación de una comunidad de aprendizaje de todos los jardines que han implementado el programa Quik. En este sentido, se busca que las personas que han vivido este proceso, compartan experiencias exitosas para replicar en sus jardines o bien, dialoguen las dificultades del proceso para llegar a acuerdos e implementar con mejores resultados.
- **Mayor participación del equipo técnico:** Esta recomendación busca la integración del equipo técnico a las jornadas de capacitación del programa Quik. Con esto, el equipo técnico tendría acceso al conocimiento del programa de manera directa, evitando de esta manera, la demora en la entrega de la información o el desfase de esta.

Como es posible evidenciar en este análisis, el equipo del jardín Infantil Arco Iris ha tenido que sortear algunas dificultades que no se abordan desde el programa y que son recurrentes a otros casos de la muestra. A pesar de ello, la aplicación de las escalas ITERS-R y ECERS-R y la percepción que tiene el equipo del jardín, evidencian resultados positivos desde todos los aspectos evaluados; y si bien, no se cumplieron todas las expectativas que había en un comienzo, la directora junto a su equipo tiene la certeza de que ello ocurrirá con la próxima dimensión que escojan, es decir, visualizan al programa Quik como un continuo, como un trabajo que seguirá integrado a su quehacer.

## Caso 2: Cerritos de Esmeralda

El jardín infantil Cerritos de Esmeralda, está formado por dos salas correspondientes al nivel de Sala Cuna y dos salas de Niveles Medios. Durante el proceso de implementación del programa Quik, este fue uno de los jardines que no tuvo rotación de personal, por lo que sus educadoras y técnicos tuvieron un acercamiento a la información relacionada con el programa, desde un comienzo.

Esto mismo generó en ellas expectativas muy altas, pues desde un inicio creyeron que era posible recibir materiales nuevos, la construcción de una sala nueva, cursos de perfeccionamiento, llegando incluso a pensar que tendrían la posibilidad de cursar estudios de postgrado. A medida que fue avanzando el proceso de implementación, notaron que sus expectativas no se cumplirían, puesto que lo que ellas esperaban no era parte del programa. Sin embargo y a pesar de la decepción manifestada por el equipo, respecto a su propia perspectiva de la implementación del programa, éstos reconocen desde donde algunos cambios que provocó su instalación.

Un primer cambio que se devela desde el discurso de los actores, radica en el reconocimiento de un giro en la mirada, que hoy tiene al **niño como centro**. El personal comenta que ahora planifican y evalúan en función de los niños, hay modificaciones en las prácticas pues ahora existe una mayor intencionalidad pedagógica. Esto se puede evidenciar en el gráfico que está a continuación; especialmente en las subescalas “Interacción” que aumenta 1,4 puntos y también “Actividades” que mejora 1,3 puntos.

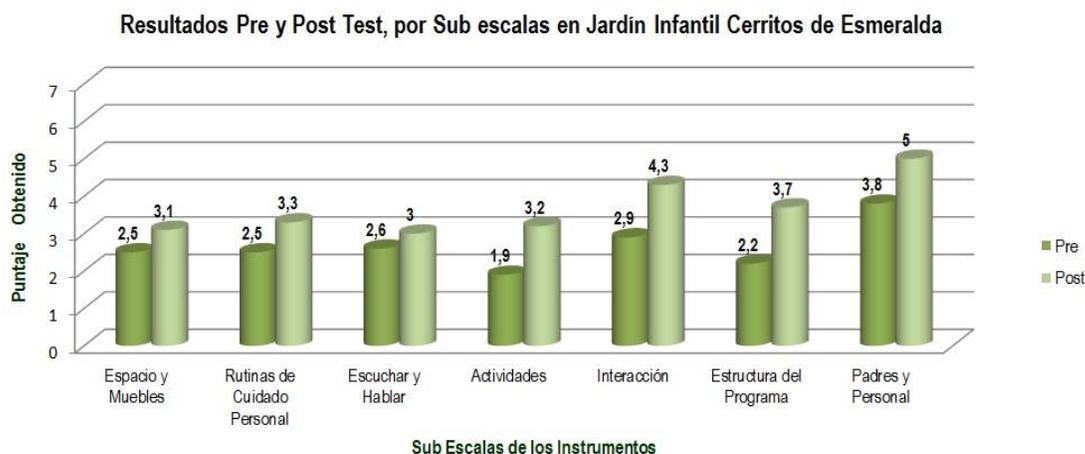


Gráfico N° 2: Resultados Pre y Post Test, por subescalas en Jardín Infantil Cerritos de Esmeralda.

Otro cambio, se sitúa en la gestión del jardín infantil. Este **cambio estructural** se observa en la instalación de reuniones semanales donde se informan y toman decisiones en conjunto, revelando la institucionalización de espacios de reflexión al interior del equipo. Esto se relaciona con la mayor intencionalidad pedagógica mencionada en el punto anterior, ya que es en estos espacios donde se orienta la planificación para promover los aprendizajes de los niños. En este sentido, se puede vincular lo anterior a la mejora en la subescala “Estructura del Programa” que aumenta en 1,5 puntos, y que corresponde al puntaje que obtuvo la mayor diferencia positiva, respecto a de la evaluación pre-test.

Dentro de este mismo cambio estructural, se identifica la creación de periodos fijos de arte dentro de la jornada diaria lo que es percibido como un aspecto positivo para los adultos, favoreciendo un **mejor clima laboral** e impactando así la dinámica general de la institución; como para los niños, quienes disfrutaban más y proponen ideas. Sin embargo, desde la percepción del personal, estos cambios no son atribuidos directamente a la implementación del programa Quik, sino a las características y compromiso del equipo del centro.

#### **A. Obstaculizadores de la Implementación**

Los principales obstaculizadores que se evidencian en el jardín infantil Cerritos de Esmeralda, en la implementación del programa Quik, se relacionan con la **falta de recursos materiales** y la **falta de tiempo**. En este sentido, tanto las educadoras como el personal técnico indican que poseen pocos materiales para trabajar la dimensión y además del poco tiempo para preparar las actividades, debido a que la mayoría después de su jornada laboral, cursa estudios en modalidad vespertina, en institutos o universidades.

Otro elemento obstaculizador que dificultó la implementación del programa, es la **falta de información**. El personal manifiesta que ha sido difícil saber como proceder, pues la información la reciben solo en reuniones técnicas, donde además se trabajan otros aspectos del jardín infantil. En este sentido, una de las recomendaciones propuestas tiene que ver con la participación e incorporación de todo el personal en el proceso de capacitación.

## B. Recomendaciones

- **Contextualizar:** se plantea la necesidad de considerar el diagnóstico de cada centro previo a la implementación del programa, llevar a cabo un trabajo diferenciado, debido a que desde las realidades particulares surgen necesidades y fortalezas específicas. Esta necesidad de considerar el contexto alude también a la petición de los actores, para que los capacitadores del Programa Quik visiten, conozcan y consideren en terreno la realidad de cada centro.
- Aporte de **recursos materiales, tiempo e información:** referido al aporte de recursos materiales que permitan mejorar el trabajo de arte con los niños, espacios más adecuados, más tiempo para trabajar el programa. Información que permita que todos los adultos involucrados sean parte del trabajo de Quik. En este contexto, surge la urgencia de integrar al equipo técnico a las capacitaciones en que hasta ahora, solamente han participado las directoras y también la necesidad de generar con los padres un trabajo conjunto, en donde aporten con materiales e ideas para trabajar la dimensión seleccionada con los niños y niñas.
- **Ajuste inicial de expectativas:** parece fundamental explicitar desde el inicio de la implementación del programa, aquellos aspectos que se van a trabajar y las acciones que involucran. El equipo educativo muestra una gran decepción frente a lo que *“creían que iba a hacer”* y *“lo que fue”*. El dar un espacio inicial de trabajo para el ajuste mutuo de expectativas parece fundamental, evitando el desencuentro generalizado debido a las altas expectativas construidas al interior de los equipos de los centros.

## Caso 3: Niñito Jesús de Praga

El proceso de implementación del programa en el jardín infantil Niñito Jesús de Praga, estuvo marcado por la rotación constante de personal. Durante este período fueron reemplazadas del equipo algunas personas por licencia maternal y otras por razones de salud.

A pesar de la situación descrita anteriormente, la directora aseguró pudieron mantener el trabajo sin problemas y que el personal de reemplazo fue inmediatamente integrado e informado sobre el programa Quik, ésta afirmación es posible interpretarlo en su relato: *“a pesar de todos los cambios de personal que hemos tenido, igual he logrado mantener lo que hacíamos en todo ámbito, en lo que hacíamos habitualmente, e integrarlas a Quik, entonces la que llega se sube no más, se sube al crucero...”* (ENT.NJP.DIR.POST: 103-106)

Lo anterior, es posible de relacionar con los resultados obtenidos en la aplicación de las escalas ITERS-R y ECERS-R. En el siguiente gráfico, se presenta un aumento en la subescala “Padres y Personal” con 0,9 puntos. Esta alza, se puede interpretar de acuerdo a los comentarios de la directora: “a pesar de todos los cambios de personal que hemos tenido, igual he logrado mantener lo que hacíamos en todo ámbito, en lo que hacíamos habitualmente, e integrarlas a Quik, entonces la que llega se sube no más, se sube al cruce...” (ENT.NJP.DIR.POST: 103- 106).



. Gráfico N° 3: Resultados Pre y Post Test, por subescalas en Jardín Infantil Niñito Jesús de Praga.

Otro de los cambios atribuibles a la mejora de la subescala anteriormente mencionada, tiene relación a lo que el equipo describe como un mejor clima de trabajo, existe la percepción generalizada de un “goce laboral”. Se reconoce una gestión más participativa, un mayor involucramiento del equipo en el trabajo y en la toma de decisiones, como también la integración de los padres en la creación de material y además la sensación de apropiación de la dimensión del programa Quik. Esta situación de descrita, ha pasado a formar parte importante del trabajo diario en el jardín infantil, tanto en los proceso de planificación, como en la rutina.

Un cambio importante que es reconocido por el equipo de este jardín infantil, es el esfuerzo por centrar la atención en los niños. En este sentido, la información revela que el equipo presta mayor atención a los intereses de los niños, trabaja y media de manera constante durante las actividades pedagógicas; como son: el juego libre, el tiempo de aprendizaje en los rincones, entre otros. En este sentido, se evidencia un logro en la modificación de las prácticas; aunque no es posible asegurar que este cambio, se instituya desde el aprendizaje de los niños. Lo anterior se relaciona con los resultados de las subescalas “Actividades”, en la cual se puede observar un aumento de 0,8 puntos y en la subescala “Interacciones” que mejora 0,4 puntos.

### **A. Obstaculizadores de la Implementación**

De la misma manera que en los casos explicados anteriormente, el equipo del jardín infantil Niñito Jesús de Praga comentó que lo que más dificultó la implementación del programa, fue la **falta de recursos**; especialmente la **falta de tiempo** para llevar a cabo las reuniones, planificar experiencias educativas y elaborar material para trabajar la dimensión seleccionada, entre otros.

También fue reportada **la escasez de material e infraestructura**, pues todas las actividades se realizaron en la misma sala, y solo usaron el patio cuando el clima lo permitió.

La **falta de información** es otro de los obstaculizadores que se reporta también en este jardín infantil. En este sentido, el equipo manifiesta que el hecho de no haber participado de las capacitaciones, fue una dificultad en el acceso rápido a la comprensión de la información relacionada con el programa Quik.

## **B. Recomendaciones**

- **Contextualizar la implementación** de acuerdo a la realidad del Jardín Infantil, brindando la posibilidad de seleccionar el ámbito a trabajar.
- Apoyar las prácticas pedagógicas, especialmente las referidas al trabajo en sala. Que las capacitadoras responsables de la implementación del programa puedan **modelar las prácticas esperadas** y no se limiten en una actitud pasiva, solo de observación y control.
- **Capacitar a todos los actores** que son parte del proceso; ya que ésta, sólo fue dirigida a las directoras.
- Brindar mayor **información a los padres**, respecto a la implementación del programa, como una manera de mejorar la circulación de la información y al mismo tiempo potenciar la participación de éstos.

## **Caso 4: Dulce Melodía**

El equipo de trabajo del jardín infantil Dulce Melodía manifestó que la dimensión de arte música y danza, respondió al sello del jardín infantil, por lo que esta dimensión, ha sido trabajada en forma cotidiana. El equipo que las reflexiones del equipo releva el valor educativo que tiene el trabajo en ésta área, destacando además, el valor del aprendizaje que representa para el niño.

En este sentido, el trabajo con la dimensión seleccionada, ha generado algunos cambios que si bien, no están íntimamente relacionados a los aprendizajes de los niños, han modificado algunos aspectos; como el trabajo en aula, las experiencias que se llevan a cabo, las interacciones y el trabajo en equipo. Estos cambios señalados incidieron directamente en los aprendizajes de los niños y en la forma de cómo aprenden.

Dentro de los cambios más importantes que se mencionan, está la redistribución de los recursos, lo que ha significado una modificación en la manera de utilizar los recursos de que disponen. Se observan prácticas más solidarias en las salas; como por ejemplo: se prestan los materiales, se han modificado los espacios y el personal que posee habilidades artísticas distribuye su tiempo para trabajar en los distintos niveles. Esta nueva mirada, ha permitido un cambio en el enfoque en las prácticas pedagógicas, privilegiando el protagonismo de los niños en las experiencias de aprendizaje.

Así entonces, es posible establecer, una relación entre la distribución de recursos y los resultados obtenidos en las subescalas que se presentan a continuación. Como se observa en el gráfico, existe un aumento en la subescala “Espacio y Muebles” con 1,6 puntos, “Estructura del Programa” que mejora en 1 punto e “Interacción” con un aumento de 1,2 puntos. Estas mejoras tienen sentido si se piensa que dentro del jardín infantil, se redistribuyen y flexibilizan espacios, tiempos y personal; modificando la manera de trabajar, lo que ha permitido que con los niños, “se expresen libremente” y tengan una mejor interacción adulto-niño.

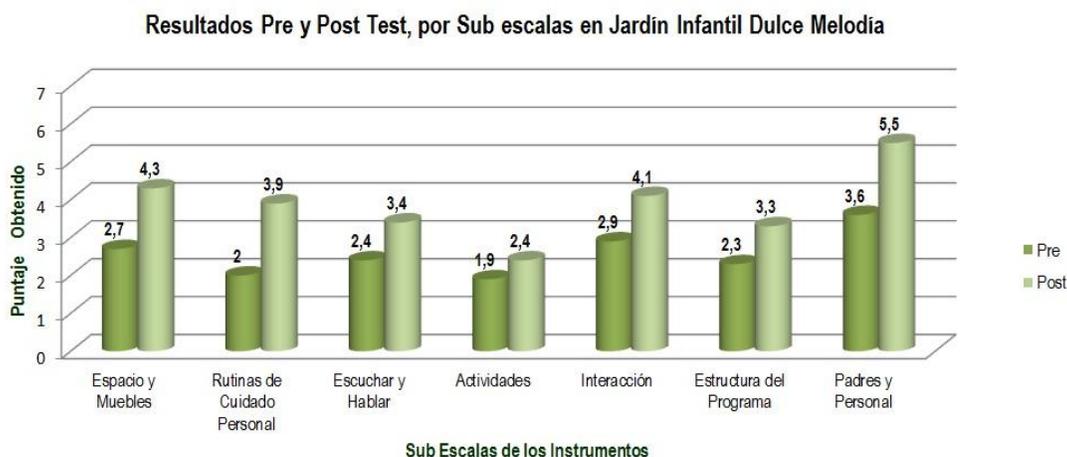


Gráfico N° 4: Resultados Pre y Post Test, por subescalas en Jardín Infantil Dulce Melodía.

En relación al trabajo del equipo, se identifica una mejora en cuanto al tipo de reflexiones que se han generado, atribuidas a la implementación del programa Quik. La directora las describe como “*más cabezonas las reflexiones*” (ENT.DM.DIR.POST: 67), refiriéndose al logro de un mayor nivel de profundidad. Estas mejoras se han manifestado en una mayor participación del equipo en la toma de decisiones, en el establecimiento de ideas para trabajar la dimensión, y en el trabajo en aula, entre otras. Estos cambios se pueden apreciar en el resultado obtenido en la subescala “Padres y Personal” que aumenta en 1,9 puntos, siendo la mejor subescala evaluada.

#### **A. Obstaculizadores de la Implementación**

En el jardín infantil Dulce Melodía, se identifican como obstaculizadores la **falta de recursos humanos y materiales** para concretar iniciativas en el marco de las actividades de implementación, la **falta de tiempo y espacio** para reuniones técnicas; como también, **falta de recursos específicos** que favorezcan la vivencia de experiencias relacionadas al arte, música y danza con los niños.

Este obstaculizador relacionado a los recursos, ha promovido la participación de los padres en la implementación del programa, invitándolos a talleres de confección de materiales específicos, que son necesarios y no se dispone de ellos en el centro.

## B. Recomendaciones

- Realizar un **acompañamiento en terreno** en el proceso de la implementación del programa. En este caso, se busca un modelaje de prácticas vinculadas al ámbito, evaluación y retroalimentación constante de lo que se realiza.
- Implementar **instancias de formación** y capacitación para todo el personal del centro, con el fin de adquirir mayor conocimiento en relación al ámbito seleccionado.

## Caso 5: Hansell y Grettel

El jardín Hansell Grettel está compuesto por dos niveles: una sala cuna y un nivel heterogéneo. En este centro durante los meses de implementación del programa Quik, hubo cambios frecuentes en su personal; específicamente de educadora. Es en este contexto donde se dieron los puntajes promedio por subescala de pre y post-test que se presentan a continuación.

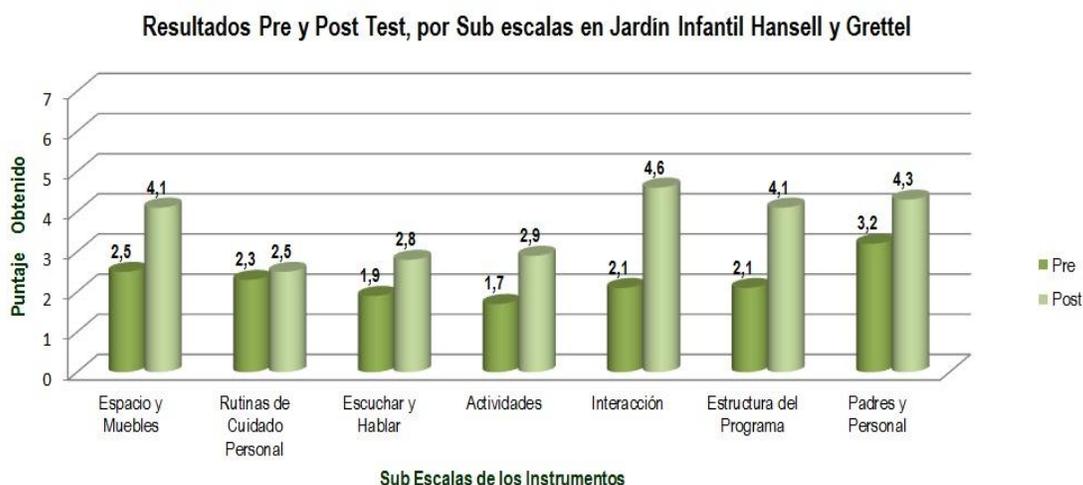


Gráfico N° 5: Resultados Pre y Post Test, por subescalas en Jardín Infantil Hansell y Grettel.

En las dos salas que componen este Jardín Infantil, se observaron alzas en los puntajes de las escalas aplicadas, las cuales se pueden asociar a los cambios develados por los actores de esta institución educativa. El cambio más evidente tras la implementación del programa Quik, es que el equipo trabaja con **mayor intencionalidad pedagógica**. Se percibe una mayor organización para trabajar con los niños y una finalidad pedagógica a las actividades realizadas.

Lo anterior se podría relacionar con el alza en los puntajes de las subescalas “Actividades”, “Estructura del programa” y “Espacio y muebles”, (entre 1,1 y 2 puntos). Estos puntajes dan cuenta de un espacio organizado, en el que es posible vivenciar distintas experiencias a lo largo de la jornada.

Cabe destacar que en este caso, entre pre y post test en la subescala “interacción” se produjo la mayor alza de puntaje (de 2,1 a 4,6 puntos) a pesar de la rotación de personal.

#### **A. Obstaculizadores de la Implementación**

Un factor identificado a través de las entrevistas como el obstaculizador, fue la **rotación del personal**, éste impidió una implementación fluida del programa en el centro.

#### **B. Recomendaciones**

De acuerdo a lo anteriormente señalado, se sugieren algunas recomendaciones para la implementación del programa Quik en este centro:

- **Ampliar el trabajo específico a otras dimensiones**, el equipo de del jardín infantil Hansell y Grettel considera que es más oportuno abarcar más de una dimensión en forma paralela.
- Realizar **capacitación**, para todo el equipo y no solo a las directoras. Recibir **tutorías y acompañamiento** directo que apoye en terreno la implementación del programa.

En síntesis, se puede evidenciar que la implementación del programa Quik, en el Jardín Infantil Hansell y Grettel, ha logrado generar cambios en el trabajo realizado por los adultos, quienes tras la intervención señalan trabajar con una mayor intencionalidad.

### **Caso 6: Bambi**

La Sala Cuna Bambi constituye un caso singular de la muestra de los seis (6) casos del estudio. Ello tanto por lo anterior debido a tanto a condiciones estructurales, como por su proceso de implementación y por los resultados obtenidos.

En términos estructurales, este centro, es el único caso que se incorpora al proceso de implementación Quik en condiciones organizacionales sustancialmente diferentes al resto de los centros estudiados. Este jardín infantil es la única Sala cuna dependiente de la fundación Integra; siendo también, el único caso sin educadoras en las salas de actividades. Solamente cuentan con una educadora, que cumple el rol de directora que no dispone de tiempos de permanencia para la gestión curricular; lo que lo ubica en una situación de franca desventaja.

En términos de la implementación del programa, la Sala Cuna Bambi experimentó un cambio de directora en el transcurso de cuatro (4) meses de iniciado el proceso Quik. En opinión tanto de la nueva directora, como de los técnicos que permanecen, este hecho no es específicamente abordado por la implementación Quik, cuestión que redundó en la no implementación del programa en el centro.

En efecto, este centro, es el único caso de la muestra cuyos resultados de calidad de ambientes de aprendizaje descendieron y dónde los sujetos involucrados no reconocen cambios atribuibles al proceso Quik.

Resultados Pre y Post Test, por Sub escalas en Jardín Infantil Bambi



Gráfico N° 6: Resultados Pre y Post Test, por subescalas en Jardín Infantil Bambi.

Como se presenta en el gráfico N° 6, la aplicación post test, tanto en sala cuna menor como en la sala cuna mayor, evidenciaron una baja sustantiva en 4 de 7 subescalas. De hecho, descendieron precisamente las subescalas ante las cuales se esperaría una mejora sustancial, dada la dimensión de calidad seleccionada.

Las subescalas “Escuchar y Hablar”, “Actividades”, “Interacción” y “Estructura del Programa”, no se vieron más fortalecidas con la intervención en Arte, Música y Danza, realizada desde Quik. Si bien, las subescalas de “Espacio y Muebles” y “Padres y Personal” mejoran ambas en un punto, esto no es atribuido al proceso Quik, sino a decisiones y estilos de la nueva dirección, que exceden a la intervención. En este sentido, la expectativa inicial de mejorar los aprendizajes no se reporta cumplida; ya que *“Quik no bajó a los niños”* (ENT.BA.DIR.POST: 152) y en opinión de las involucradas *“todo lo que se realiza es por el programa de Integra”* (ENT.BA.DIR.POST: 154-155).

#### A. Obstaculizadores de la Implementación

El primer obstaculizador de la implementación en este caso estudiado, fue el **cambio de directora, como se ha señalado anteriormente**. Este factor obstaculizador es destacado por la Directora y técnicos, como el principal impedimento en la implementación de Quik, incidiendo directamente en una inadecuada circulación de la información en el equipo, lo que fue determinante en la toma de decisiones, como también en las motivaciones y expectativas. En este escenario se destaca el apoyo y actualización que provee otra directora de Colina a la nueva directora del centro, en una suerte de inmersión del programa, supliendo por una parte el déficit señalado y por otra, la falta de apoyo del equipo implementador de Quik.

Un segundo obstaculizador de la implementación que aparece en este centro, es la **fuerza estructurante del programa Integra, que no se articula claramente con la intervención de Quik**, es decir, el programa de Integra parece estructurar y contener con suficiente claridad las prácticas educativas de la Sala cuna, haciendo innecesaria la intervención adicional de Quik.

#### B. Recomendaciones

A partir de los resultados y de los obstaculizadores de la implementación en este centro, surgen las siguientes recomendaciones:

- **Incorporación de “Inducción Quik”**, para sujetos que se incorporan durante el proceso y que no inician la implementación del programa desde el primer paso. Esta inducción parece especialmente necesaria para enfrentar el recambio de directoras, pero no es ajena a la rotación de personal, cuya tasa es más alta aún. A propósito de la experiencia Bambi, pareciera posible aprovechar en esta inducción, no sólo las orientaciones del equipo implementador, sino también la legitimidad que reviste la mediación de los pares, es decir, el proceso de inducción de directoras, apoyado por otras directoras, o bien los procesos de inducción de educadoras y técnicos, apoyados por otras educadoras y técnicos más experimentadas.
- **Articulación de Quik y Programas Institucionales.** Parece prioritario, desde los primeros pasos desarrollados en el proceso Quik, mostrar e intencionar las formas y momentos a través de los cuales los programas institucionales se articulan y potencian con Quik. La fragmentación del quehacer educativo para los distintos interlocutores, sólo debilitó los procesos de gestión pedagógica y obligó a los sujetos a priorizar por aquel con mayor autoridad y poder Quik quede postergado la implementación del programa en las prácticas educativas.

Presentados los casos individuales es importante relevar dos comentarios generales que surgen del análisis de los resultados promedios de la aplicación pre y post test por centro entre ellos, presentados en el gráfico siguiente.

**Puntajes Generales Pre y Post Test por Centro**

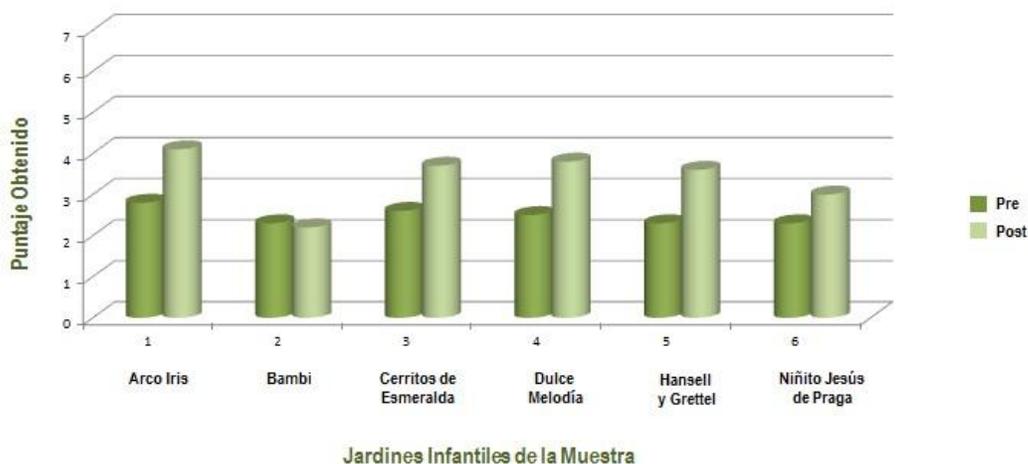


Gráfico N° 7: Puntajes Generales Pre y Post test por Centro.

El primer comentario se relaciona directamente con el aumento de los puntajes de todas las subescalas del instrumento aplicado, a excepción del Jardín Infantil Bambi, lo cual se puede entender aludiendo al análisis del contexto individual del caso, presentado anteriormente.

El segundo comentario se relaciona con la metodología utilizada en este estudio que ha permitido caracterizar a cada uno de los contextos analizados, en un tiempo y espacio único; por lo tanto, los resultados presentados en este informe, no son generalizables y las características detectadas en cada uno de los casos estudiados, no se pueden proyectar en el tiempo.

### III. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El análisis caso a caso de la implementación y sus resultados, permite evidenciar algunos elementos generales obstaculizadores y facilitadores, del programa Quik en los jardines infantiles. Sin embargo, éstos también dan cuenta de cambios sustantivos en la calidad de los ambientes de aprendizaje, así como en las percepciones y expectativas de los participantes. En este sentido, la implementación de un ciclo completo del programa Quik, durante un año en los jardines infantiles de Colina, reporta evidencia que constata cambios positivos en la calidad educativa de los centros participantes.

En este punto del trabajo, es importante recordar que el presente informe se limita a un periodo de tiempo acotado y que desde esta perspectiva, sólo da cuenta de resultados directos (no de impactos) y situados en ese contexto específico (no generalizables ni predictivos, a otros contextos de implementación Quik). Si bien este informe sólo reporta los resultados y cambios ocurridos a partir de la implementación de Quik en seis jardines de Colina, ello no invalida nuevos resultados y percepciones que puedan surgir del desarrollo de esta implementación, una vez transcurrido un periodo mayor de valoración y revisión por parte de los sujetos involucrados; “el desarrollo de la calidad nunca es un proceso concluido, sino que constituye un ciclo que conduce permanentemente a nuevas optimizaciones” (Tietze, Viernickel, Dittrich, & Grenner, 2010, pág. 36).

De acuerdo al Modelo Quik, la calidad de los jardines infantiles se explica por la integración de tres tipos de variables, a saber: 1) variables estructurales, 2) variables de orientación y 3) variables de proceso educativo. A partir de estas variables, se detectan los factores obstaculizadores y facilitadores que configuraron la forma en que el modelo Quik permeó el trabajo cotidiano de los jardines infantiles y fue aprehendido por los sujetos participantes.

Los obstaculizadores y facilitadores de la implementación Quik que a continuación se discuten, son el resultado de la triangulación de los datos obtenidos tanto de la medición cuantitativa con ECERS-R/ITERS-R; como también del levantamiento cualitativo de las categorías correspondientes a expectativas y percepciones de los diferentes actores participantes.

#### A. Obstaculizadores de la implementación

De acuerdo con el segundo objetivo específico del estudio: “identificar eventuales elementos facilitadores y/u obstaculizadores, que intervienen en la implementación del programa Quik”, fue posible evidenciar la existencia de obstaculizadores y facilitadores. Unos y otros se presentan categorizados de acuerdo al tipo de variable que configura la calidad, en la institución educativa de la primera infancia.

##### 1. Vinculados a las Variables Estructurales

Las variables de estructura comprenden todas las condiciones marco, personales y de espacio, entre las que se desarrolla el trabajo pedagógico concreto de una institución educativa para la primera infancia (Tietze, 2006). Es así como estas variables se operacionalizan en el tamaño del grupo, la ratio educador-niño, el nivel de formación del personal pedagógico, las condiciones de espacio interno y externo, el equipamiento con material pedagógico y el porcentaje de tiempo que las educadoras han dedicado a la preparación del trabajo pedagógico.

Por lo general, las variables de estructura están condicionadas tanto a las políticas de las instituciones como por los reglamentos y decretos de la política pública; en la mayoría de los casos, no pueden ser fácilmente cambiadas.

En los seis casos estudiados, existe una alta convergencia en dos variables estructurales que obstaculizaron la implementación Quik: **la rotación de personal y la falta de recursos materiales**. Resulta importante recalcar que ambos factores son propios de las institucionalidades estudiadas y preexistentes a la implementación del programa.

La rotación del personal afectó negativamente en términos de interrumpir la circulación de la información sobre el programa y la apropiación de Quik por parte de los equipos de los centros. Cabe destacar que en los casos estudiados, la rotación de personal resulta más obstaculizadora cuando se trata de la Directora del jardín infantil (caso Bambi); y si bien no fue posible discriminar cuantitativamente si este factor afecta mayormente los ambientes de aprendizaje al tratarse de educadoras o técnicos, sí queda establecido que limitó la puesta en marcha del modelo.

Por otra parte, **la falta de recursos** tanto de tiempo, como materiales (tanto en cuanto a espacio y equipamiento) y humanos, obstaculizó la concreción de iniciativas para la implementación Quik. La falta de recursos materiales de todo tipo, hizo difícil la realización de experiencias educativas de calidad que ayudaran a potenciar el arte, la música y la danza con los niños. Asimismo en cuanto al espacio, se requirió de mejores espacios para trabajar con los niños, como también para la realización de las reuniones técnicas del personal. En este sentido, se refiere por parte de los actores a la falta de tiempo, como una situación que no favorece la adecuada implementación, esgrimiendo que durante las reuniones técnicas era necesario dividirse para poder abarcar todos los temas que correspondían al jardín, además de la planificación para el programa Quik.

## 2. Vinculados a Variables de Orientación

Las variables de orientación se refieren a las creencias, valores y principios que sostienen los adultos que rodean al niño y la niña (Tietze, Viernickel, Dittrich, & Grenner, 2010). En definitiva, son las orientaciones que guían o deberían guiar la actuación pedagógica, en los diferentes niveles de gestión del jardín infantil. Estas variables se operacionalizan por ejemplo en la concepción de niño, en un currículo válido que guíe el trabajo pedagógico concreto, en la comprensión sobre el rol de los padres y la institución, así como su cooperación y mucho más.

En la implementación Quik, una variable de orientación que obstaculizó la adecuada puesta en marcha del programa, fue la **desarticulación de éste con otros programas institucionales**. El desarrollo de otras iniciativas institucionales simultáneas (programas y proyectos con otras orientaciones), en los jardines infantiles que fueron parte de este estudio, no se articularon ni integraron para favorecer especialmente la instalación de Quik. Esta situación descrita, contribuyó a confundir especialmente al personal, lo que se pudo apreciar en una falta de participación, como también en una falta de apropiación institucional del programa Quik.

Es necesario mencionar que la estrategia de capacitación, no logró configurarse en un dispositivo que permitiera integrar el Modelo Quik, con los otros programas institucionales en ejecución. Al respecto, se puede comentar que este proceso fue percibido por los actores como poco aportador, pues estos no se sintieron incluidos; más bien fue percibido como un control lejano, de poca interacción y ausente de modelaje.

Lo anterior también influyó en los tiempos de apropiación del programa, generando un ritmo lento y una inadecuada autoeficacia.

En cuanto a las variables de orientación, se pudo observar que no se integraron sentidos del programa Quik y de otros, en una gestión estructurada. En síntesis, se puede decir que en términos de orientaciones, aun no se logra incorporar una cultura de mejora continua, donde el programa Quik represente no solo la dimensión seleccionada, sino el modelo global de calidad.

### 3. Vinculados a Variables de Proceso

Las variables de proceso se desarrollan mediante las interacciones que tienen el niño y la niña con los adultos que los rodean, así como con sus pares y con los diversos materiales. Las variables de proceso describen el acontecer pedagógico concreto, que el niño experimenta directamente en el jardín infantil. La calidad de orientación y la de estructura tratan solo las condiciones generales, que el niño experimenta indirectamente. En cambio, las de proceso, dan cuenta de las condiciones específicas y concretas en las que acontecen la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, probables diferencias en el tamaño del grupo (variable estructural) son significativas para la experiencia infantil, si a través de eso varían los procesos pedagógicos para el niño (interacciones, oportunidades, etc.). Si contrariamente una educadora actúa pedagógicamente de la misma forma en un grupo de 15 niños que en un grupo de 30 niños, entonces la variable estructural “tamaño del grupo”, es insignificante.

En cuanto a las variables de proceso, se detectaron dos obstaculizadores que hicieron difícil la instalación del programa Quik; por una parte, la **forma jerárquica de instalación** de éste y por otra, la **descontextualización en la toma de decisiones macro**. El trabajo y capacitación exclusiva de una comunidad de directoras, obstaculizó la circulación de información y participación ampliada en la toma de decisiones, lo que impidió tanto el sentido de pertenencia a la iniciativa, como su apropiación.

Por otra parte, la elección de una dimensión de Quik, que no fue pensada tomando en consideración las distintas realidades de los centros y sus miembros, contribuyó a la disconformidad con la misma y a un posicionamiento secundario de educadoras y técnicos, en sus inicios. Esta situación descrita, fue determinante en la participación de los equipos pedagógicos, pues no se sintieron parte del desafío; cuestión que redundó en una incorporación o bien muy lenta, o marginal y de poco compromiso a la implementación.

## **B. Facilitadores y Cambios Significativos de la Implementación**

El análisis de los datos tanto, cuantitativos como cualitativos, también permitió identificar los cambios significativos atribuibles a la implementación del Modelo Quik y sus facilitadores<sup>1</sup>. A continuación se desarrollan éstos, en relación con las grandes categorías para comprender la calidad educativa, ya mencionadas.

---

<sup>1</sup> En este apartado se desarrolla el objetivo número 3 y 4 de nuestro estudio: “analizar los cambios que se evidencian en los ambientes de aprendizaje, asociados a la implementación del Modelo Quik” e “identificar e interpretar los cambios en la gestión de los jardines infantiles, percibidos por los actores involucrados en la implementación Quik”, respectivamente.

### 1. A Nivel de Estructura

Un factor estructural que facilitó la implementación Quik, fue la **existencia de un momento de reflexión para los equipos pedagógicos de los centros**. Es decir, la tarde de permanencia, la reunión técnica semanal o bien los encuentros planificados para la coordinación del trabajo pedagógico, permitieron abrir un espacio de comprensión y apropiación del modelo. En efecto, el único caso estudiado que no reportó ni implementación Quik, ni cambios significativos, fue precisamente el jardín infantil que no contaba con este espacio de gestión.

Asimismo, en términos estructurales, se observa que **Quik logra cambiar significativamente la presencia de estos momentos en la jornada laboral**. Se releva una mayor frecuencia de éstas o bien la creación de instancias relacionadas, previamente inexistentes. Adicionalmente se reporta mayor interés por participar en estas reuniones técnicas de trabajo, las que se orientaron con un carácter más reflexivo, centradas en tópicos más técnicos y cada vez menos administrativas. En este mismo sentido, se destaca un mayor trabajo en equipo, una mayor cohesión que contribuyó al permanente intercambio de experiencias educativas y un sentido colectivo de responsabilidad compartida; ante la calidad educativa del centro. En opinión de los sujetos involucrados y de las investigadoras, este cambio es atribuible a la implementación del Modelo Quik en los jardines infantiles.

Otro cambio estructural dice relación con la modificación de la jornada pedagógica. Se identifica la **creación de periodos fijos de arte** dentro de la jornada diaria, lo que es percibido como muy positivo para la comunidad educativa, en tanto intenciona la potenciación de nuevos aprendizajes en los niños y favorece un mejor clima laboral e impactando en la dinámica general de la institución;

### 2. A Nivel de Orientaciones

Un facilitador relevante, a nivel de orientaciones fue el **alto nivel de expectativas de logro, que tenían educadoras y técnicos, en relación a los aprendizajes de los niños**. Se percibe empoderamiento, compromiso y motivación por un trabajo potenciador de los aprendizajes de los niños, por parte del personal de los centros. Esta condición permitió situar el Modelo Quik en perspectiva, hacia una enseñanza y educación parvularia de calidad. Esta situación es reportada por los diferentes actores y específicamente en relación con la dimensión Arte, Música y Danza, seleccionada para trabajar el programa Quik.

Un cambio significativo que se releva como especialmente positivo, es el hecho de que algunos padres se hayan **integrado al trabajo educativo**, aportando en la confección de material didáctico para sus hijos.

Otro cambio significativo, que se evidencia tanto en la información cuantitativa como cualitativa, es el **mejoramiento en la calidad de los ambientes de aprendizaje**. Éstos se reportan como más centrados en los intereses y elecciones de los niños, y configurados por el adulto, para la entrega de más y mejores oportunidades de desarrollo y aprendizaje.

### 3. A Nivel de Proceso Educativo

Como factor facilitador de la implementación Quik, se puede mencionar especialmente el **liderazgo preexistente, que manifestaban algunas directoras**. El reconocido liderazgo de algunas directoras y/o sus capacidades efectivas de gestión, lograron generar credibilidad en el programa y su implementación. Este fenómeno apoyó una disposición positiva hacia la tarea, en lugar de resistencias a esta nueva labor. En

efecto, la fuerte presencia de este factor facilitador instituir entre niños y adultos un clima positivo y procesos más propositivos y creativos.

Se observa que en términos de cambios significativos, las interacciones son las que evidencian la modificación **positiva más sustancial**. Es decir, en términos cuantitativos es la Subescala de Interacciones (ECERS-R e ITERS-R), la que reporta una mayor alza en su medición pre-post test. Si bien la observación de cambios en las prácticas pedagógicas, excede las posibilidades metodológicas del estudio, es posible constatar que en términos de procesos educativos existe un progreso que cristaliza en la mejora de las interacciones niños-adultos.

#### IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El propósito central de este estudio ha sido el de **caracterizar la puesta en marcha del modelo de aseguramiento de la calidad del Programa Quik y evaluar sus resultados inmediatos en los ambientes de aprendizaje**, de una muestra intencionada de seis jardines infantiles pertenecientes a la Comuna de Colina.

Para ello se planteó un enfoque metodológico no experimental, con una aproximación mixta de predominancia cuantitativa (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006). Específicamente, se trató de un **estudio de casos** (Vasilachis, 2006) **con evaluación pre y post test**, conducido a través de la aplicación del instrumento de medición estandarizado ECERS-R e ITERS-R y de técnicas de entrevista cualitativa.

Si bien la metodología del estudio no permite generalizar ni proyectar los resultados a otros contextos de implementación Quik, sí es necesario destacar que **reportan evidencia de cambios positivos, en la calidad de los ambientes de aprendizaje de los jardines**. Es decir, tanto en términos de medición cuantitativa, como desde la calidad percibida por los sujetos participantes, es posible atribuirle a Quik la mejora de la calidad de los ambientes de aprendizaje. Resulta interesante destacar la alta consistencia entre los resultados obtenidos cuantitativa y cualitativamente. Es decir, se constata a nivel de subjetividades de los participantes, los mismos resultados evidenciados por ECERS-R e ITERS-R. Desde ambas perspectivas, se demuestra que la implementación del Modelo Quik en los jardines infantiles incide positivamente en la calidad de los ambientes de aprendizaje. En promedio, los jardines infantiles que implementaron Quik mejoran significativamente 1 punto la calidad de sus ambientes de aprendizaje (siendo estas mejoras más relevantes en los niveles medios y heterogéneos, que para los niveles de sala cuna). Asimismo, las participantes perciben una mejora general de la calidad en los jardines, que con mayor o menor atribución a la implementación Quik, amerita continuidad y consolidación.

Los resultados muestran que estos cambios positivos ocurren en las tres categorías de variables, desde las cuales es posible explicar la calidad de los jardines infantiles (Cryer, 2006; Tietze, Viernickel, Dittrich, & Grenner, 2010). Es decir, la implementación del **Modelo Quik permitió mejoras tanto a nivel estructural de los jardines infantiles, como de sus orientaciones y procesos**. Si bien la implementación de Quik logra distinta penetración en estas categorías de calidad, resulta interesante que los resultados de la implementación se expresen en todas ellas, pues esto da cuenta de un abordaje integral de la gestión educativa en estas organizaciones.

A nivel de estructura, **la implementación del programa instituye nuevos espacios de reunión y reflexión pedagógica para el personal, nuevos periodos educativos en la jornada de los niños y nuevas instancias de participación parental**. Ello cobra una especial relevancia tanto en el discurso de los sujetos participantes, como en los resultados de la *Subescala Padres y Personal* que mejora 1,2 puntos. Asimismo, las mejoras estructurales se ven reflejadas en las *Subescalas de Rutinas de Cuidado Personal* y en la de *Espacio y Muebles*. Estos cambios estructurales medidos por ECERS-R e ITERS-R, encuentran explicación en las percepciones de los equipos pedagógicos que le atribuyeron a la implementación Quik, las nuevas posibilidades intercambio de experiencias y planificación. Si bien, la literatura especializada (Herrera & Villalón, 1998; Reveco Vergara, 2010; Tietze, Viernickel, Dittrich, & Grenner, 2010; Villalón, 2001) ha reportado que estas variables estructurales de la calidad son las más difíciles de cambiar, pues suelen estar

fuertemente sujetas a las reglamentaciones institucionales; en los casos estudiados evidencian modificaciones significativas atribuibles a la implementación Quik.

**Entre estas variables estructurales, la implementación de Quik encontró también sus principales obstaculizadores.** Fundamentalmente estos se relacionaron con la rotación de personal y la falta de distintos tipos de recursos (materiales, humanos y temporales), que la instalación del programa no tenía planificado suplir, ni tuvo como propósito compensar durante el proceso. Lo importante de rescatar en relación a este punto, no es la relevancia de subsanar la carencia material de los jardines, sino la de considerar las “expectativas iniciales de enriquecimiento” que las comunidades tienen al aceptar la implementación de Quik. Sin dejar de reconocer la importancia de mejorar los insumos materiales del aprendizaje, resulta fundamental prestar atención a la dimensión subjetiva de los actores del proceso pedagógico (Tedesco, 2004). Es decir, establecer y negociar *con las comunidades*, de qué forma y hasta qué punto el Modelo Quik permite un enriquecimiento material y simbólico de los procesos y productos que la comunidad posee. En definitiva, la hipótesis de trabajo que se plantea es que la resolución de los obstaculizadores estructurales podría resolverse mediante un ajuste de expectativas y la negociación de co-responsabilidad ante la generación de nuevos recursos para la implementación del modelo.

La calidad de los ambientes de aprendizaje en los jardines infantiles, mejora también en términos de las orientaciones que guían la toma de decisiones y que se encuentran a la base de las prácticas pedagógicas. Desde esta perspectiva fue posible constatar que **la implementación de Quik parece modificar la concepción de niño como sujeto de aprendizaje y por lo tanto, su posicionamiento en el mismo proceso educativo.** En este sentido, desde las percepciones de los equipos pedagógicos se reporta un tránsito hacia la planificación y el desarrollo de experiencias de aprendizaje más centradas en la participación y en los intereses de los niños. La implementación del Modelo Quik parece reorientar “el lugar” del niño como aprendiz, situándolo como centro del quehacer pedagógico. Desde las entrevistas iniciales ello surge como expectativa, hasta cristalizar como un resultado percibido al cabo de los 7 pasos del programa. Sin embargo, de acuerdo a las mediciones realizadas con ECERS-R e ITERS-R, **ello no redundó en una mejora de la calidad de las actividades educativas.** Si bien los resultados no logran dar cuenta de un fortalecimiento de la intencionalidad pedagógica<sup>2</sup> o de las prácticas, sí se evidencia que la calidad de las relaciones entre adultos, niños y material, mejora sustantivamente con la implementación Quik. De hecho, esto se evidencia con el resultado de la Subescala de Interacciones, que en los jardines de la muestra es la que obtiene en promedio, el resultado post test y la mejora incremental más importante.

Resulta fundamental destacar a nivel de orientaciones, la importancia que tuvo en la mejora de los resultados, el alto nivel de expectativas docentes y la confianza en los aprendizajes de los niños. Un fenómeno que se revela al respecto en este estudio, es precisamente el correlato entre esta alta confianza de los equipos y la capacidad de implementación efectiva del Quik; son justamente los jardines infantiles con equipos de mayores expectativas y más confiados pedagógicamente (con un locus de control y gestión más interno), los que mejor implementan el Modelo Quik, los que mejor perciben sus resultados finales y los que obtienen mejores resultados en la medición.

---

<sup>2</sup> Aunque la implementación Quik aparece como una estrategia que resitúa al del niño al centro de la experiencia educativa en el aula, la Subescala de Actividades, es la que obtiene un el más bajo logro y la que menos diferencia incremental reporta al final de la implementación.

Esta evidencia nos remite ineludiblemente a la consideración de la confianza y las expectativas de logro, como variable fundamental de calidad en los jardines infantiles. En efecto la confianza ha sido objeto de frecuentes análisis en los estudios sobre el papel que juegan las expectativas docentes sobre la capacidad de aprendizaje de los niños<sup>3</sup>. No obstante los estudios y la experiencia indican que la confianza es un objeto difícil de administrar. Ésta se relaciona inextricablemente con las representaciones que tanto niños como educadores tienen de sí mismos o de los otros. Así, estas representaciones de aprendices y educadores, son objetos contruidos en forma lenta y sólida; siendo durables y difíciles de modificar. Aquí es dónde la gestión pedagógica de calidad suele enfrentar una de sus barreras más serias, ya que la modificación de estos estigmas implica un trabajo “contra-cultural” (Tedesco, 2004). Sin embargo, en la implementación Quik, esto emerge como una variable relativamente resuelta. Por lo tanto, el punto central de la discusión radica en cómo la implementación del Modelo Quik logra traducir dicho compromiso, en actitudes y procedimientos pedagógicos técnicamente eficaces. Si bien se sabe que la confianza y la modificación de las representaciones, pasa por dimensiones de la personalidad que exceden la dimensión cognitiva, resulta necesario para una adecuada instalación de Quik, considerar el trabajo con la afectividad y las interacciones positivas, para reorientar o bien consolidar las altas expectativas docentes y la confianza en el logro de aprendizajes.

A nivel de procesos educativos, la mejora en la calidad de las interacciones aludida, ya resulta un cambio significativo atribuible a la implementación Quik. Si bien, desde esta categoría de calidad, la implementación del modelo parece tener menor efecto que a nivel de estructura y orientaciones, es necesario destacar que ello también puede encontrar explicación en dos condiciones de instalación del programa: 1) La percepción social de implementación Quik en los jardines infantiles, no comienza con el Paso 1 del programa; sino con la instalación de Quik en las aulas, lo que corresponde al paso 4, al cabo de casi 6 meses de iniciada la intervención. 2) Las implementadores de Quik en aulas, no son quienes reciben la capacitación directa y generan el empoderamiento de primera fuente. Desde esta perspectiva, la instalación de Quik en aulas pierde fuerza y “se diluye”, al llegar al seno del proceso educativo que transcurre en los grupos.

Los procesos educativos aparecieron significativamente mejorados por Quik en los jardines infantiles, cuando estos contaron (como factor preexistente de entrada) con una Directora reconocida en su liderazgo, o con una alta credibilidad pedagógica. Si bien los instrumentos estandarizados no miden el liderazgo directivo (y en este sentido no es posible reportar si esta variable se modifica por “efecto Quik”), las percepciones (y satisfacción de expectativas) de los sujetos participantes tampoco evidencian el fortalecimiento de la gestión directiva, el liderazgo pedagógico o la efectividad educativa, como resultados de la implementación Quik. Parece importante destacar este aspecto, dado que es justamente la visión de un modelo de mejora continua de la calidad en el jardín infantil, lo que la implementación Quik no logra instalar a nivel de procesos educativos, en los casos estudiados. Es decir, las mejoras de proceso educativo que pueden atribuírsele a Quik, se encuentran directamente relacionadas con las interacciones ocurridas en el marco de la dimensión elegida (Música, el Arte y la Danza). Sin embargo, estas mejoras no logran trascender a otros procesos educativos (otras experiencias educativas, otros periodos de la jornada, otros niveles de gestión distintos del aula, etc.) para instalar una cultura de mejora continua, de la gestión pedagógica global.

En definitiva, desde la perspectiva de los procesos educativos, el mayor desafío para la implementación exitosa de Quik resulta ser la instalación articulada de éste, con otros programas en desarrollo. La

---

<sup>3</sup> El clásico estudio de Rosenthal sobre el “efecto Pygmalion”, es uno de los más frecuentemente evocados para justificar la importancia que reviste la actitud del docente y sus expectativas, en la determinación del fracaso o éxito escolar.

implementación de Quik deberá proyectarse y contextualizarse en función de los sentidos del proyecto educativo de los jardines, más que en las tareas y pasos específicos del mismo programa Quik. De acuerdo con la triangulación de resultados, el fortalecimiento del proyecto educativo de los jardines (Subescala Estructura del Programa), ocurrió en aquellos casos donde los sujetos participantes logran integrar el modelo Quik, con los otros que se encuentran en curso. Fortalecer la capacidad de los sujetos participantes de producir un relato unificado y articulador de sus tareas, a través del cual dar sentido, carácter y orientación a todo su quehacer educativo, parece una estrategia crítica de éxito para la implementación del Modelo Quik.

En función de los resultados ya discutidos y de acuerdo al quinto objetivo específico del estudio, de “formular recomendaciones para la continuidad de la implementación del modelo Quik”, se presenta a continuación un conjunto de estrategias orientadas a la mejora de su implementación. Los mecanismos que aquí se presentan, abordan en su conjunto el mínimo de aceptable para su mejora; pero en ningún caso saturan las posibilidades de perfeccionamiento y progreso.

1. **Incorporación de un Sistema de Inducción y Actualización** para los diversos agentes de la implementación Quik. Este sistema debiera hacer frente tanto a las ausencias prolongadas del personal, como a la rotación del mismo y al impacto que ello tiene en la continuidad de la implementación Quik. El propósito de éste, es el de mantener a todos los participantes con algún tipo de responsabilidad en el programa, motivados, actualizados y claramente orientados respecto de su labor. El sistema en cuestión deberá considerar diferentes tipos de inducción y actualización, de acuerdo a rol de los participantes (directoras, educadoras y técnicos requieren distinto tipo de inducción), condiciones de entrada del jardín, competencias laborales de los sujetos, etc.
2. **Instalación de una estrategia de Monitoreo de la implementación**, en el contexto educativo y con los distintos actores. Más allá de la inducción de participantes nuevos o rezagados, la implementación del modelo requiere un dispositivo de acompañamiento y monitoreo “in situ”, que de seguridad y empodere a los diversos participantes. Tal como se ha argumentado, el cambio simbólico más duro que el Modelo Quik debe enfrentar, es una transformación “contra-cultural” que desafía estigmas trivializadores de los jardines infantiles, concepciones reduccionistas sobre el aprendizaje infantil y prácticas desprofesionalizadas sobre la enseñanza en la primera infancia. Ello requiere una “entrada más profunda” en las culturas organizacionales. Depositar esta responsabilidad exclusivamente en una comunidad de Directoras o Círculo de trabajo directivo, resulta insuficiente. La experiencia con los 6 casos estudiados reveló la fuerte demanda por un acompañamiento contextualizado desde el hacer mismo; inductivo y situado, en lugar de deductivo y genérico.
3. **Mecanismos de difusión permanente del programa a nivel territorial**. Se hace necesario un dispositivo que visibilice el modelo de mejora continua, y no sólo las iniciativas generadas a propósito de la dimensión seleccionada. Resulta estratégico evidenciar a lo largo del proceso de implementación, los avances de instalación de Quik en el territorio (comuna, institución, localidad, etc.) a partir de experiencias contextualizadas). Este mecanismo de difusión debiera mostrar los productos intermedios del Modelo Quik en el territorio específico (no sólo la dimensión escogida) y fortalecer la responsabilización colectiva por procesos y resultados. El propósito de esta herramienta es justamente mantener un sentido de continuidad, un permanente ajuste de expectativas de las comunidades, así como el reconocimiento “público” (extra comunidad educativa) de su compromiso y labor a la calidad educativa de todos.

4. **Nuevos formatos de capacitación y formación de los participantes.** Romper con la reproducción de prácticas pedagógicas instaladas requiere innovación en los mecanismos tradicionales de formación. La capacitación piramidal utilizada en la implementación evaluada, conforme baja en los niveles de gestión, pierde precisión y efectividad. Se requieren nuevos formatos de capacitación Quik que sea: 1) más participativo y ampliado a distintos niveles de gestión y miembros de la comunidad educativa. 2) más contextualizado y reconocedor de las potencialidades y recursos existentes en las mismas comunidades. 3) más intermediado por pares, que puedan transmitir sus experiencias con Quik y al mismo tiempo, “traducir en los propios códigos culturales”, los propósitos y tareas del programa en implementación.

## V. BIBLIOGRAFIA

- Arzola, S., & Vizcarra, R. (2007). Sociedad del conocimiento y gestión en educación: tensiones y. *Foro Educativo*, 85-113.
- Bedregal, P. (2006). Eficacia y efectividad en la atención de niños entre 0 y 4 años. *En Foco Expansiva*.
- Bellei, C., & Herrera, M. O. (2002). *¿Qué se sabe sobre la calidad de la educación parvularia chilena?* Santiago: Unicef y Universidad de Concepción.
- Bernard Van Leer Foundation. (2008). La Educación Infantil. El Desafío de la Calidad. *Espacio para la Infancia*.
- Blanca, J., & García, F. (1997). La Verdadera Reforma Empieza a los Tres Años. *Investigación en la Escuela*, 9.
- Browne. (2004). *Gender Equity in Early Years*. Buckinghamshire: Open University Press.
- Brunner, J. J., & Elacqua, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Santiago: Universidad Adolfo Ibañez.
- Carneiro, P., & Heckman, J. (2003). Human Capital Policy. *NBER Working paper 9495*.
- Casassus. (2000). *Problemas de la Gestión Educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Santiago: UNESCO.
- Casassus, J. (2003). *La Escuela y la (Des) Igualdad*. Santiago: Ediciones LOM, Colección Escafandra.
- Contreras, D., Herrera, R., & Leyton, G. (2007). Impacto de la Educación Preescolar sobre el Logro Educativo. Evidencia para Chile. *Departamento de Economía Universidad de Chile*, 20-33.
- Cryer, D. (2006). Variables Decisivas en la Calidad de la Educación. En M. d. Paraguay, *Modelos Conceptuales y metodológicos en la Evaluación de la Calidad Preescolar*. Asunción.
- Da Costa, M. R. (2007). La Infancia desde una perspectiva posmoderna. (Re)Conceptuando la Educación Preescolar. *Revista Enfoques Educativos*, 11-32.
- Dahlberg, G., & Ásen, G. (1994). Evaluation and Regulation. A Question of Empowerment. En P. Moss, & A. Pence, *Valuing Quality in Early Childhood Services* (págs. 45-62). New York: Paul Chapman Publishing.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2005). *Más allá de la Calidad en Educación Infantil*. Barcelona: Graó.
- Delgado, L. (1998). Las Visiones Actuales del Liderazgo en las Instituciones Educativas. En M. Lorenzo Delgado, & J. Ortega, *Enfoques en la Organización y Dirección de Instituciones Educativas Formales y No Formales* (págs. 23-38). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Diker, G. (2007). *Organización y Perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: Principales Tendencias*. Buenos Aires: OEI-Organización de Estados Americanos.

- Fisher, K. (2007). *Next Generation Learning Enviroments*. Edinburgo: Scottish Executive Publications. Scottish Government.
- Fullan, M. (2004). *Las Fuerzas del Cambio. La Continuación*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Herrera, M. O., Elena, M. M., Villalón, M., & Suzuki, E. (2001). Calidad de los Ambientes Educativos Preescolares y su Incidencia en el Desarrollo Infantil. *Boletín de Investigación Educativa* , 161-178.
- Herrera, M., & Villalón, M. (1998). *Calidad Educativa en Centros Preescolares y su Efecto en el Desarrollo Infantil: Region Metropolitana y Region del Bio-Bio*. Santiago: CONICYT.
- La Rocca, S. (2008). Mitos y Leyendas de Infancia. Perspectivas filosóficas. En M. Minnicelli, *Infancia e Institución(es)* (págs. 49-70). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Moss, P. (1995). Defining Objectives in Early Childhood Services. *5° Conferencia Sobre la Calidad de la Educación Infantil*. Paris.
- Moss, P. (2006). *From Children´s Services to Children´s Spaces*. Bristol, UK: Routledge Falmer.
- Moss, P., & Penn, H. (1994). *Transforming Nursery Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Narodowski, M., & Baez, L. (2008). Una Mirada Crítica Sobre la Mercantilización de las Relaciones Educativas y la Calidad Educativa como Satisfacción del Cliente. En D. Brailovsky, *Sentidos Perdidos de la Experiencia Escolar* (págs. 57-83). Buenos Aires: Noveduc.
- Pacheco, P., Elacqua, G., & Brunner, J. (2005). *Educación Preescolar. Estrategia Bicentenario*. Santiago: Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
- Penn, H. (2000). *Early Childhood Services. Theory Policy and Practice*. London: Open University Press.
- Peralta, M. V. (2008). La calidad como un derecho de los niños a una educación oportuna y pertinente. *Espacio para la Infancia* , 3-14.
- Pollit, C. (1988). Bringing Consumers into Performance Measurement: Concepts, Consequences and Constrains. *Policy and Politics* , 77-87.
- Porter, L. (2006). Políticas de Subjetividad para la Igualdad de Oportunidades Educativas. Un diálogo con Juan Carlos Tedesco y Luis Porter. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* , 8 (1).
- Reveco Vergara, O. (2010). La Educación Parvulari chilena. Una Reflexión Sobre sus Avances y Desafios en el Bicentenario. En M. V. Peralta, *El Saber y el Hacer Pedagógico del Centenario en Educación Parvularia. Un Análisis desde el Bicentenario* (págs. 135-149). Santiago: Serie: Historia de la Educación Infantil. Universidad Central-IDEI.
- Rodriguez, C., Mathiesen, M., & Herrera, M. (2006). Percepciones de los Padres Acerca de la Calidad Educativa del Centro Preescolar. *Estudios Pedagógicos de Valdivia* .

- Rolla, A., & Rivadeneira, M. (2006). ¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad? *En Foco Expansiva* .
- Scarr, S. (1998). American Childcare Today. *American Psychologist* , 95-108.
- Singer, E. (1993). Shared Care for Children. *Theory and Psychology* , 429-449.
- Strasser, K. (2010). Evaluación de programas de intervención temprana. *En Foco Expansiva* , 1-26.
- Strasser, K., M.R., L., & Silva, M. (2009). Gestión del Tiempo en 12 Salas Chilenas de Kindergarten: Recreo, Colación y Algo de Instrucción. *PSYKHE* .
- Sylva, K. (2003). The effective provision of preschool education project (EPPE): a longitudinal study funded by DfES. Briefing information prepared for the House of Commons Education Committee Enquiry into the early years education.
- Tedesco, J. C. (2004). Igualdad de Oportunidades y Política Educativa. En J. E. García Huidobra, *Políticas Educativas y Equidad. Reflexiones del Seminario Internacional* (págs. 59-68). Santiago: UNICEF.
- Tietze, W., Viernickel, S., Dittrich, I., & Grenner, K. (2010). *Desarrollo de la Calidad Educativa en Centros Preescolares. Catálogo de Criterios de Calidad*. Santiago: LOM Ediciones.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Villalón, M. (2001). Análisis de la calidad de la educación infantil chilena: Aplicación de la Escala ECERS-R en distintos contextos educativos. *International Journal of Early Childhood Years* , 1-26.
- Young, M. (1995). *Investing in Young Children. World Bank Discussion Papers 275*. Washington D.C.: The World Bank.
- Zabalza, M. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

## VI. ÍNDICE DE ANEXOS

### I. ARCO IRIS

#### A. PRE-TEST

##### 1. ENTREVISTAS

- 1.a. Directora (archivo: ENT.AI.DIR.PRE)
- 1.b. Educadora (archivo: ENT.AI.EDU.PRE)

##### 2. ITERS-R/ECERS-R

###### 2.a. Sala Cuna

- 2.a.1. ITERS Sala Cuna Pre-test 1 (archivo: ITERS.AI.SC.PRE1)
- 2.a.2. ITERS Sala Cuna Pre-test 2 (archivo: ITERS.AI.SC.PRE2)
- 2.a.3. ITERS Sala Cuna Pre-test Consenso (archivo: ITERS.AI.SC.PRECON)

###### 2.b. Heterogéneo

- 2.b.1. ECERS Heterogéneo Pre-test 1 (archivo: ECERS.AI.HET.PRE1)
- 2.b.2. ECERS Heterogéneo Pre-test 2 (archivo: ECERS.AI.HET.PRE2)
- 2.b.3. ECERS Heterogéneo Pre-test Consenso (archivo: ECERS.AI.HET.PRECON)

#### B. POST-TEST

##### 1. ENTREVISTAS

- 1.a. Directora (archivo: ENT.AI.DIR.POST)
- 1.b. Educadora (archivo: ENT.AI.EDU.POST)

##### 2. ITERS-R/ECERS-R

###### 2.a. Sala Cuna

- 2.a.1. ITERS Sala Cuna Menor Post-test 1 (archivo: ITERS.AI.SCMe.POST1)
- 2.a.2. ITERS Sala Cuna Menor Post-test 2 (archivo: ITERS.AI.SCMe.POST2)
- 2.a.3. ITERS Sala Cuna Menor Post-test Consenso (archivo: ITERS.AI.SCMe.POSTCON)
- 2.a.4. ITERS Sala Cuna Mayor Post-test 1 (archivo: ITERS.AI.SCMa.POST1)
- 2.a.5. ITERS Sala Cuna Mayor Post-test 2 (archivo: ITERS.AI.SCMa.POST2)
- 2.a.6. ITERS Sala Cuna Mayor Post-test Consenso (archivo: ITERS.AI.SCMa.POSTCON)

###### 2.b. Niveles Medios

- 2.b.1. ITERS Medio Menor Post-test 1 (archivo: ITERS.AI.MMe.POST1)
- 2.b.2. ITERS Medio Menor Post-test 2 (archivo: ITERS.AI.MMe.POST2)
- 2.b.3. ITERS Medio Menor Post-test Consenso (archivo: ITERS.AI.MMe.POSTCON)
- 2.b.4. ECERS Medio Mayor Post-test 1 (archivo: ECERS.AI.MMa.POST1)
- 2.b.5. ECERS Medio Mayor Post-test 2 (archivo: ECERS.AI.MMa.POST2)
- 2.b.6. ECERS Medio Mayor Post-test Consenso (archivo: ECERS.AI.MMa.POSTCON)

## **II. CERRITOS DE ESMERALDA**

### **A. PRE-TEST**

#### **1. ENTREVISTAS**

- 1.a. Directora (archivo: ENT.CE.DIR.PRE)
- 1.b. Educadora 1 (archivo: ENT.CE.EDU1.PRE)
- 1.c. Educadora 2 (archivo: ENT.CE.EDU2.PRE)

#### **2. ITERS-R/ECERS-R**

##### **2.a. Sala Cuna**

- 2.a.1. ITERS Sala Cuna Menor Pre-test 1 (archivo: ITERS.CE.SCMe.PRE1)
- 2.a.2. ITERS Sala Cuna Menor Pre-test 2 (archivo: ITERS.CE.SCMe.PRE2)
- 2.a.3. ITERS Sala Cuna Menor Pre-test Consenso (archivo: ITERS.CE.SCMe.PRECON)
- 2.a.4. ITERS Sala Cuna Mayor Pre-test 1 (archivo: ITERS.CE.SCMa.PRE1)
- 2.a.5. ITERS Sala Cuna Mayor Pre-test 2 (archivo: ITERS.CE.SCMa.PRE2)
- 2.a.6. ITERS Sala Cuna Mayor Pre-test Consenso (archivo: ITERS.CE.SCMa.PRECON)

##### **2.b. Niveles Medios**

- 2.b.1. ECERS Medio Menor Pre-test 1 (archivo: ECERS.CE.MMe.PRE1)
- 2.b.2. ECERS Medio Menor Pre-test 2 (archivo: ECERS.CE.MMe.PRE2)
- 2.b.3. ECERS Medio Menor Pre-test Consenso (archivo: ECERS.CE.MMe.PRECON)
- 2.b.4. ECERS Medio Mayor Pre-test 1 (archivo: ECERS.CE.MMa.PRE1)
- 2.b.5. ECERS Medio Mayor Pre-test 2 (archivo: ECERS.CE.MMa.PRE2)
- 2.b.6. ECERS Medio Mayor Pre-test Consenso (archivo: ECERS.CE.MMa.PRECON)

### **B. POST-TEST**

#### **1. ENTREVISTAS**

- 1.a. Directora (archivo: ENT.CE.DIR.POST)
- 1.b. Educadora 1 (archivo: ENT.CE.EDU1.POST)
- 1.c. Educadora 2 (archivo: ENT.CE.EDU2.POST)

#### **2. ITERS-R/ECERS-R**

##### **2.a. Sala Cuna**

- 2.a.1. ITERS Sala Cuna Menor Post-test 1 (archivo: ITERS.CE.SCMe.POST1)
- 2.a.2. ITERS Sala Cuna Menor Post-test 2 (archivo: ITERS.CE.SCMe.POST2)
- 2.a.3. ITERS Sala Cuna Menor Post-test Consenso (archivo: ITERS.CE.SCMe.POSTCON)
- 2.a.4. ITERS Sala Cuna Mayor Post-test 1 (archivo: ITERS.CE.SCMa.POST1)
- 2.a.5. ITERS Sala Cuna Mayor Post-test 2 (archivo: ITERS.CE.SCMa.POST2)
- 2.a.6. ITERS Sala Cuna Mayor Post-test Consenso (archivo: ITERS.CE.SCMa.POSTCON)

##### **2.b. Niveles Medios**

- 2.b.1. ITERS Medio Menor Post-test 1 (archivo: ITERS.CE.MMe.POST1)
- 2.b.2. ITERS Medio Menor Post-test 2 (archivo: ITERS.CE.MMe.POST2)
- 2.b.3. ITERS Medio Menor Post-test Consenso (archivo: ITERS.CE.MMe.POSTCON)
- 2.b.4. ECERS Medio Mayor Post-test 1 (archivo: ECERS.CE.MMa.POST1)

- 2.b.5. ECERS Medio Mayor Post-test 2 (archivo: ECERS.CE.MMa.POST2)
- 2.b.6. ECERS Medio Mayor Post-test Consenso (archivo: ECERS.CE.MMa.POSTCON)

### **III. NIÑITO JESÚS DE PRAGA**

#### **A. PRE-TEST**

##### **1. ENTREVISTAS**

- 1.a. Directora (archivo: ENT.NJP.DIR.PRE)
- 1.b. Educadora 1 (archivo: ENT.NJP.EDU1.PRE)
- 1.c. Educadora 2 (archivo: ENT.NJP.EDU2.PRE)

##### **2. ITERS-R/ECERS-R**

###### **2.a. Sala Cuna**

- 2.a.1. ITERS Sala Cuna Menor Pre-test 1 (archivo: ITERS.NJP.SCMe.PRE1)
- 2.a.2. ITERS Sala Cuna Menor Pre-test 2 (archivo: ITERS.NJP.SCMe.PRE2)
- 2.a.3. ITERS Sala Cuna Menor Pre-test Consenso (archivo: ITERS.NJP.SCMe.PRECON)
- 2.a.4. ITERS Sala Cuna Mayor Pre-test 1 (archivo: ITERS.NJP.SCMa.PRE1)
- 2.a.5. ITERS Sala Cuna Mayor Pre-test 2 (archivo: ITERS.NJP.SCMa.PRE2)
- 2.a.6. ITERS Sala Cuna Mayor Pre-test Consenso (archivo: ITERS.NJP.SCMa.PRECON)

###### **2.b. Niveles Medios**

- 2.b.1. ECERS Medio Menor Pre-test 1 (archivo: ECERS.NJP.MMe.PRE1)
- 2.b.2. ECERS Medio Menor Pre-test 2 (archivo: ECERS.NJP.MMe.PRE2)
- 2.b.3. ECERS Medio Menor Pre-test Consenso (archivo: ECERS.NJP.MMe.PRECON)
- 2.b.4. ECERS Medio Mayor Pre-test 1 (archivo: ECERS.NJP.MMa.PRE1)
- 2.b.5. ECERS Medio Mayor Pre-test 2 (archivo: ECERS.NJP.MMa.PRE2)
- 2.b.6. ECERS Medio Mayor Pre-test Consenso (archivo: ECERS.NJP.MMa.PRECON)

#### **B. POST-TEST**

##### **1. ENTREVISTAS**

- 1.a. Directora (archivo: ENT.NJP.DIR.POST)
- 1.b. Educadora 1 (archivo: ENT.NJP.EDU1.POST)
- 1.c. Educadora 2 (archivo: ENT.NJP.EDU2.POST)

##### **2. ITERS-R/ECERS-R**

###### **2.a. Sala Cuna**

- 2.a.1. ITERS Sala Cuna Menor Post-test 1 (archivo: ITERS.NJP.SCMe.POST1)
- 2.a.2. ITERS Sala Cuna Menor Post-test 2 (archivo: ITERS.NJP.SCMe.POST2)
- 2.a.3. ITERS Sala Cuna Menor Post-test Consenso (archivo: ITERS.NJP.SCMe.POSTCON)
- 2.a.4. ITERS Sala Cuna Mayor Post-test 1 (archivo: ITERS.NJP.SCMa.POST1)
- 2.a.5. ITERS Sala Cuna Mayor Post-test 2 (archivo: ITERS.NJP.SCMa.POST2)
- 2.a.6. ITERS Sala Cuna Mayor Post-test Consenso (archivo: ITERS.NJP.SCMa.POSTCON)

###### **2.b. Niveles Medios**

- 2.b.1. ITERS Medio Menor Post-test 1 (archivo: ITERS.NJP.MMe.POST1)

- 2.b.2. ITERS Medio Menor Post-test 2 (archivo: ITERS.NJP.MMe.POST2)
- 2.b.3. ITERS Medio Menor Post-test Consenso (archivo: ITERS.NJP.MMe.POSTCON)
- 2.b.4. ECERS Medio Mayor Post-test 1 (archivo: ECERS.NJP.MMa.POST1)
- 2.b.5. ECERS Medio Mayor Post-test 2 (archivo: ECERS.NJP.MMa.POST2)
- 2.b.6. ECERS Medio Mayor Post-test Consenso (archivo: ECERS.NJP.MMa.POSTCON)

#### **IV. DULCE MELODÍA**

##### **A. PRE-TEST**

###### **1. ENTREVISTAS**

- 1.a. Directora (archivo: ENT.DM.DIR.PRE)

###### **2. ITERS-R/ECERS-R**

###### **2.a. Sala Cuna**

- 2.a.1. ITERS Sala Cuna Menor Pre-test 1 (archivo: ITERS.DM.SCMe.PRE1)
- 2.a.2. ITERS Sala Cuna Menor Pre-test 2 (archivo: ITERS.DM.SCMe.PRE2)
- 2.a.3. ITERS Sala Cuna Menor Pre-test Consenso (archivo: ITERS.DM.SCMe.PRECON)
- 2.a.4. ITERS Sala Cuna Mayor Pre-test 1 (archivo: ITERS.DM.SCMa.PRE1)
- 2.a.5. ITERS Sala Cuna Mayor Pre-test 2 (archivo: ITERS.DM.SCMa.PRE2)
- 2.a.6. ITERS Sala Cuna Mayor Pre-test Consenso (archivo: ITERS.DM.SCMa.PRECON)

###### **2.b. Niveles Medios**

- 2.b.1. ECERS Medio Menor Pre-test 1 (archivo: ECERS.DM.MMe.PRE1)
- 2.b.2. ECERS Medio Menor Pre-test 2 (archivo: ECERS.DM.MMe.PRE2)
- 2.b.3. ECERS Medio Menor Pre-test Consenso (archivo: ECERS.DM.MMe.PRECON)
- 2.b.4. ECERS Medio Mayor Pre-test 1 (archivo: ECERS.DM.MMa.PRE1)
- 2.b.5. ECERS Medio Mayor Pre-test 2 (archivo: ECERS.DM.MMa.PRE2)
- 2.b.6. ECERS Medio Mayor Pre-test Consenso (archivo: ECERS.DM.MMa.PRECON)

##### **B. POST-TEST**

###### **1. ENTREVISTAS**

- 1.a. Directora (archivo: ENT.DM.DIR.POST)
- 1.b. Educadora 1 (archivo: ENT.DM.EDU1.POST)
- 1.c. Educadora 2 (archivo: ENT.DM.EDU2.POST)

###### **2. ITERS-R/ECERS-R**

###### **2.a. Sala Cuna**

- 2.a.1. ITERS Sala Cuna Menor Post-test 1 (archivo: ITERS.DM.SCMe.POST1)
- 2.a.2. ITERS Sala Cuna Menor Post-test 2 (archivo: ITERS.DM.SCMe.POST2)
- 2.a.3. ITERS Sala Cuna Menor Post-test Consenso (archivo: ITERS.DM.SCMe.POSTCON)
- 2.a.4. ITERS Sala Cuna Mayor Post-test 1 (archivo: ITERS.DM.SCMa.POST1)
- 2.a.5. ITERS Sala Cuna Mayor Post-test 2 (archivo: ITERS.DM.SCMa.POST2)
- 2.a.6. ITERS Sala Cuna Mayor Post-test Consenso (archivo: ITERS.DM.SCMa.POSTCON)

- 2.b. Niveles Medios
  - 2.b.1. ITERS Medio Menor Post-test 1 (archivo: ITERS.DM.MMe.POST1)
  - 2.b.2. ITERS Medio Menor Post-test 2 (archivo: ITERS.DM.MMe.POST2)
  - 2.b.3. ITERS Medio Menor Post-test Consenso (archivo: ITERS.DM.MMe.POSTCON)
  - 2.b.4. ECERS Medio Mayor Post-test 1 (archivo: ECERS.DM.MMa.POST1)
  - 2.b.5. ECERS Medio Mayor Post-test 2 (archivo: ECERS.DM.MMa.POST2)
  - 2.b.6. ECERS Medio Mayor Post-test Consenso (archivo: ECERS.DM.MMa.POSTCON)

## **V. HANSELL Y GRETTEL**

### **A. PRE-TEST**

#### **1. ENTREVISTAS**

- 1.a. Directora (archivo: ENT.HG.DIR.PRE)
- 1.b. Educadora (archivo: ENT.HG.EDU.PRE)

#### **2. ITERS-R/ECERS-R**

##### **2.a. Sala Cuna**

- 2.a.1. ITERS Sala Cuna Pre-test 1 (archivo: ITERS.HG.SC.PRE1)
- 2.a.2. ITERS Sala Cuna Pre-test 2 (archivo: ITERS.HG.SC.PRE2)
- 2.a.3. ITERS Sala Cuna Pre-test Consenso (archivo: ITERS.HG.SC.PRECON)

##### **2.b. Heterogéneo**

- 2.b.1. ECERS Heterogéneo Pre-test 1 (archivo: ECERS.HG.HET.PRE1)
- 2.b.2. ECERS Heterogéneo Pre-test 2 (archivo: ECERS.HG.HET.PRE2)
- 2.b.3. ECERS Heterogéneo Pre-test Consenso (archivo: ECERS.HG.HET.PRECON)

### **B. POST-TEST**

#### **1. ENTREVISTAS**

- 1.a. Directora (archivo: ENT.HG.DIR.POST)

#### **2. ITERS-R/ECERS-R**

##### **2.a. Sala Cuna**

- 2.a.1. ITERS Sala Cuna Post-test 1 (archivo: ITERS.HG.SC.POST1)
- 2.a.2. ITERS Sala Cuna Post-test 2 (archivo: ITERS.HG.SC.POST2)
- 2.a.3. ITERS Sala Cuna Post-test Consenso (archivo: ITERS.HG.SC.POSTCON)

##### **2.b. Heterogéneo**

- 2.b.1. ITERS Heterogéneo Post-test 1 (archivo: ITERS.HG.HET.POST1)
- 2.b.2. ITERS Heterogéneo Post-test 2 (archivo: ITERS.HG.HET.POST2)
- 2.b.3. ITERS Heterogéneo Post-test Consenso (archivo: ITERS.HG.HET.POSTCON)

## **VI. BAMBI**

### **A. PRE-TEST**

#### **1. ENTREVISTAS**

- 1.a. Directora (archivo: ENT.BA.DIR.PRE)

## 2. ITERS-R/ECERS-R

### 2.a. Sala Cuna

- 2.a.1. ITERS Sala Cuna Menor Pre-test 1 (archivo: ITERS.BA.SCMe.PRE1)
- 2.a.2. ITERS Sala Cuna Menor Pre-test 2 (archivo: ITERS.BA.SCMe.PRE2)
- 2.a.3. ITERS Sala Cuna Menor Pre-test Consenso (archivo: ITERS.BA.SCMe.PRECON)
- 2.a.4. ITERS Sala Cuna Mayor Pre-test 1 (archivo: ITERS.BA.SCMa.PRE1)
- 2.a.5. ITERS Sala Cuna Mayor Pre-test 2 (archivo: ITERS.BA.SCMa.PRE2)
- 2.a.6. ITERS Sala Cuna Mayor Pre-test Consenso (archivo: ITERS.BA.SCMa.PRECON)

## B. POST-TEST

### 1. ENTREVISTAS

- 1.a. Directora (archivo: ENT.BA.DIR.POST)

### 2. ITERS-R/ECERS-R

#### 2.a. Sala Cuna

- 2.a.1. ITERS Sala Cuna Menor Post-test 1 (archivo: ITERS.BA.SCMe.POST1)
- 2.a.2. ITERS Sala Cuna Menor Post-test 2 (archivo: ITERS.BA.SCMe.POST2)
- 2.a.3. ITERS Sala Cuna Menor Post-test Consenso (archivo: ITERS.BA.SCMe.POSTCON)
- 2.a.4. ITERS Sala Cuna Mayor Post-test 1 (archivo: ITERS.BA.SCMa.POST1)
- 2.a.5. ITERS Sala Cuna Mayor Post-test 2 (archivo: ITERS.BA.SCMa.POST2)
- 2.a.6. ITERS Sala Cuna Mayor Post-test Consenso (archivo: ITERS.BA.SCMa.POSTCON)

## **VII. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN CON DIVERSOS ACTORES**

### A. PRE-TEST

#### 1. FOCUS

- 1.a. Focus Técnicos 1 Pre-test (archivo: FOC.TEC1. PRE)
- 1.b. Focus Técnicos 2 Pre-test (archivo: FOC.TEC2. PRE)

### B. POST-TEST

#### 1. FOCUS

- 1.a. Focus Padres 1 Post-test (archivo: FOC.PAD1.POST)
- 1.b. Focus Padres 2 Post-test (archivo: FOC.PAD2.POST)

#### 2. GRUPOS DE DISCUSIÓN

- 2.a. Grupo de Discusión Educadoras Post-test (archivo: GD.EDU.POST)
- 2.b. Grupo de Discusión Técnicos Post-test (archivo: GD.TEC.POST)

## **VIII. INFORME DE ANÁLISIS ESTADÍSTICO**

### A. INFORME DE ANALISIS ESTADISTICO