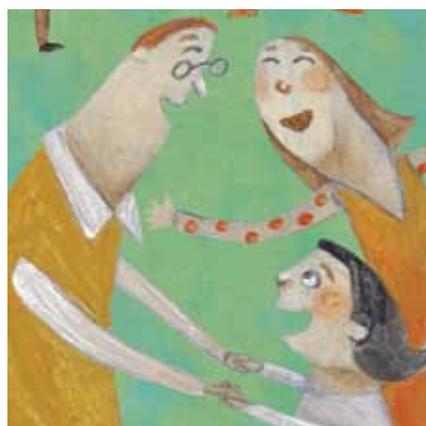


ORIENTACIONES
TÉCNICAS

EQUIPOS DIRECTIVOS



Líneas Estratégicas para
los Niveles de Transición



Ministerio de
Educación

Gobierno de Chile



.....

Orientaciones
Técnicas para
Equipos Directivos
de Escuelas
Subvencionadas
que cuentan con
Niveles de Transición

.....







Contenido

- Presentación 6
- Introducción 10
- 1. Metodología de Mejora Continua 13**
- 2. Importancia del Equipo Directivo como Gestor Curricular 19**
 - 2.1 Proceso de Observación y Retroalimentación 22
 - 2.2 Instancias de Reflexión Basadas en Experiencias de Prácticas Pedagógicas en Aula 28
- 3. Propuesta de Líneas Estratégicas para los Niveles de Transición 31**
 - 3.1 Trabajo con Familia 34
 - Estrategias para el Trabajo con Familia 38
 - a. Reuniones de apoderados 38
 - b. Entrevistas individuales con apoderados 39
 - c. Encuentros con familias 40
 - 3.2 Redes de Apoyo: Escuela-Salud-Protección Social 42
 - 3.3 Salud y Hábitos saludables 50
 - a. Alimentación Saludable 52
 - b. Higiene 54
 - c. Ausentismo escolar y salud respiratoria 56
 - d. Importancia del control de salud del niño/a 56
 - 3.4 Clima de Aula Positivo y Estrategias de Promoción de Función Ejecutiva y Conducta Prosocial en el Aula 58
 - a. Clima de aula positivo 59
 - b. Estrategias para el manejo de niños/as que presentan problemas de Función Ejecutiva y Conducta Prosocial en el aula 60
 - 3.5 Lenguaje 62
 - a. El aprendizaje de la lectura 62
 - b. Estrategias para la promoción de la iniciación a la lectura 64
- Anexos 67**
- Notas 74**
- Referencias Bibliográficas 75**

Presentación



La atención y educación en la primera infancia es un proceso de una importancia y reconocimiento que cruza diferentes contextos y culturas, tal como lo define UNESCO en su Informe sobre Atención y Educación de la Primera Infancia - AEPI (2007). Los programas de atención en esta etapa de la vida pueden comprender áreas muy diversas, como educación, salud, nutrición, desarrollo social y familiar, entre muchos otros, y su utilización no apunta a sustituir el rol de las familias en el desarrollo de los niños/as, sino más bien a apoyarlo y fortalecerlo.



Poniendo el foco en la educación inicial, hay un amplio consenso en los beneficios de comenzar este proceso a temprana edad. Sin embargo, estos beneficios sólo ocurren cuando se entrega un servicio con altos estándares de calidad¹. En Chile, diversos estudios muestran que es necesario avanzar en la calidad de las prácticas pedagógicas de Educación Parvularia en las escuelas². Esto se puede lograr trabajando en la vinculación del Equipo de Aula con el Equipo Directivo y el Técnico Pedagógico, la apropiación curricular de los Equipos de Aula, la implementación de un sistema de

planificación sistemático, además de la ampliación de experiencias de aprendizaje que incluyan el desarrollo del vocabulario en lenguaje.

Según un estudio desarrollado por el Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP), la **asistencia a los Niveles de Transición** implica efectos positivos en Primero y Segundo Básico, tanto en el desarrollo cognitivo como en el socioemocional, observándose mejoramiento en el rendimiento de los niños/as al finalizar el año escolar, progreso que es más notorio aquellos que comienzan con niveles de aprendizaje y desarrollo por debajo de lo esperado. Se detectó también que entre el 36% y el 49% de los casos que no asisten a la educación de los Niveles de Transición presentan un desarrollo cognitivo deficitario, siendo esta situación aún peor para la población rural (60%)³.

Otro estudio realizado por la Universidad de Chile demuestra que los efectos de asistir a los Niveles de Transición van más allá del Primero y Segundo año Básico, puesto que tras estudiar el puntaje SIMCE obtenido por alumnos de Segundo Medio el año 2001 en matemáticas y lenguaje, concluyen que la asistencia a Educación Parvularia tiene un impacto positivo y significativo sobre el logro educacional, el que fluctúa entre 8 y 18 puntos para la prueba de matemáticas y entre 5 y 14 puntos en lenguaje⁴.

Ofrecer una educación temprana de calidad en la escuela puede incidir en el éxito académico y socioemocional de los niños/as más allá de la escuela⁵, prepara y motiva a los niños/as para iniciar Primero Básico, aumenta el acceso, permanencia y aprendizaje en la escuela, y ofrece a aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad “una oportunidad para

salir de la pobreza, construirse un futuro más seguro y realizarse personalmente”⁶.

En un esfuerzo por contribuir al desarrollo del trabajo efectivo en el sector de Educación Parvularia, el presente documento sistematiza un conjunto de orientaciones técnicas y estrategias de trabajo con escuelas, derivadas de la experiencia acumulada por la Fundación Educacional Oportunidad en la implementación del Proyecto “Un Buen Comienzo” (UBC). Esta revisión y selección de elementos de UBC se realiza en el contexto del Convenio de Colaboración del Ministerio de Educación (MINEDUC) con la Fundación Educacional Oportunidad (OFE), y del análisis complementario de evidencias de prácticas efectivas en los Niveles de Transición de las escuelas, en un trabajo conjunto entre ambas instituciones.

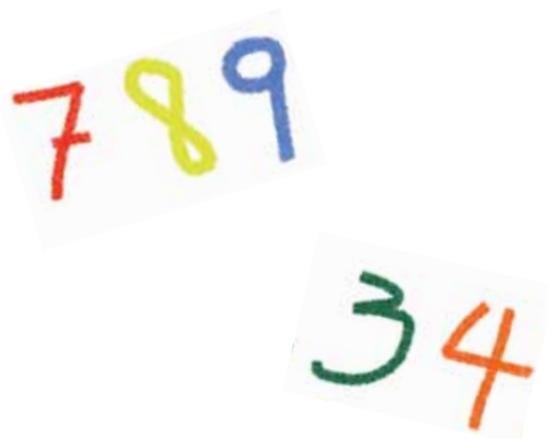
Llevar a cabo un esfuerzo por sistematizar estas experiencias, es necesario no sólo por la importancia que tiene la Educación Parvularia, por constituir una etapa clave en el desarrollo integral de los niños/as, sino también como una forma de aprovechar la experiencia y conocimiento acumulado en el área, y como un aporte a un sector que si bien, se encuentra en plena etapa de crecimiento en nuestro país, requiere también de diversos soportes y metodologías que permitan una adecuada proyección para una educación de calidad.

El análisis de las evidencias y prácticas que se han generado a partir de la implementación de UBC, pueden entonces convertirse en herramientas efectivas de trabajo para un conjunto de escuelas más amplio que las beneficiadas por el proyecto. De este modo, se contribuye a la generación de nuevas metodologías y enfoques para el trabajo en Educación Parvularia, ampliando las oportunidades de actuar de manera

efectiva sobre los múltiples y complejos desafíos que la Educación Parvularia enfrenta en su desarrollo y consolidación en nuestro país.

Considerando todo lo anterior, este documento asume el propósito de seleccionar y desarrollar dimensiones claves del trabajo que han mostrado buenos resultados en la práctica. La presentación de cada una de éstas, se ha hecho de manera que pueda ser significativa y útil en diferentes realidades,

apuntando a elementos y problemáticas transversales a la Educación Parvularia.



Esta propuesta no constituye un programa. Es una herramienta de apoyo para la etapa de implementación del Plan de Mejoramiento Educativo, a la cual cada escuela puede optar según los requerimientos establecidos en su diagnóstico.

La propuesta elaborada se articula en torno a las siguientes dimensiones:

- 1. Metodología de Mejora Continua.**
- 2. Equipo Directivo como Gestor Curricular.**
- 3. Líneas Estratégicas para los Niveles de Transición.**
 - 3.1 Trabajo con Familia.**
 - 3.2 Redes de Apoyo: Escuela-Salud-Protección Social.**
 - 3.3 Salud y Hábitos Saludables.**
 - 3.4 Clima de Aula Positivo y Estrategias de Promoción de Función Ejecutiva y Conducta Prosocial en el Aula.**
 - 3.5 Lenguaje.**

Cada una de estas dimensiones se operacionalizan en diferentes documentos de apoyo al trabajo de diversos actores claves del sistema educativo:

- Sostenedores
- Equipos Directivos de Establecimientos Educativos
- Equipos de Aula

La profundidad en el desarrollo y el énfasis de cada uno de los contenidos en los documentos, se relaciona con el actor al cual están destinados, de manera de que constituyan un aporte al desempeño de sus funciones y tareas.



Introducción



El presente documento está dirigido a los Equipos Directivos con el objetivo de apoyar su rol en la gestión curricular de las escuelas, mediante orientaciones para mejorar la calidad de la Educación Parvularia, aportando a través de ellas elementos claves y estrategias que han sido probadas en la práctica, y que han fortalecido la gestión técnica de los establecimientos, a favor de los aprendizajes de los niños/as en los Niveles de Transición.

El trabajo con los Equipos Directivos de las escuelas, se ha sustentado en las políticas públicas diseñadas e implementadas por el Ministerio de Educación, relacionadas con el aseguramiento de la calidad de la gestión escolar. Los principales elementos del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar son el Marco para la Buena Dirección, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar y los programas de Perfeccionamiento de Liderazgo Educativo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP).



Esta temática obedece a cambios estructurales de las políticas educativas, que incorporan tendencias internacionales relacionadas con el liderazgo efectivo de las unidades escolares, y que plantean, entre otros principios, el efecto que el liderazgo directivo tiene en los logros de aprendizaje de los niños/as⁷. A su vez, se considera que las tareas de los directivos son claves para dar sustentabilidad a los proyectos de mejoramiento educativo.

El Director/a es -en conjunto con su Equipo Directivo y Técnico Pedagógico- llamado a liderar y dirigir el proyecto educativo institucional de su establecimiento, a fin de lograr más y mejores aprendizajes de todos sus estudiantes. Además, deben velar por los logros institucionales y de satisfacción de la comunidad educativa, y han de establecer las definiciones pedagógicas, administrativas y de clima organizacional adecuadas para sus respectivas comunidades de aprendizaje⁸.

La experiencia práctica en las escuelas, ha demostrado que para las educadoras el trabajo del Equipo Directivo en relación a los Niveles de Transición, por lo general, tiende a ser más administrativo que curricular, y hay poco conocimiento de la labor que se realiza en el aula⁹. Sin embargo, éste es un nivel más dentro de los establecimientos educacionales y debe formar parte, al igual que los Niveles de Educación Básica y Media, de todos los procesos curriculares que involucran al establecimiento. Así, para el Equipo Directivo, los Niveles de Transición deben considerarse en los procesos de diagnóstico, planificación, implementación (monitoreo) y evaluación (retroalimentación) de los Planes de Mejoramiento

Educativo. A su vez, se deben generar espacios para relevar tanto los Niveles de Transición, como a las educadoras y técnicos, viéndolas también como actores clave en la trayectoria educativa y en los aprendizajes que se trabajan con los niños/as.

El presente documento se estructura de la siguiente forma, en el punto 1, se presentan aspectos teóricos sobre el modelo de Metodología de Mejora Continua, haciendo referencia a procesos similares que se han implementado en el ámbito de la educación chilena. El punto 2 se refiere a la importancia del Equipo Directivo como gestor curricular, destacando el proceso de observación y retroalimentación, que se explica en función de las fases de la Metodología de la Mejora Continua. El punto siguiente, se refiere a las líneas estratégicas para el trabajo en los Niveles de Transición, las que pueden aplicarse para todos los niveles de la escuela: Trabajo con Familia; Redes de Apoyo; Salud y Hábitos Saludables; Clima de Aula Positivo y Estrategias para el manejo de problemas de Función Ejecutiva y Conducta Prosocial en el Aula; y Lenguaje.

Cada uno de los temas del último punto es abordado con mayor detalle para su aplicación práctica en el documento "Orientaciones Técnicas para Equipos de Aula de los Niveles de Transición". Finalmente, se incluyen anexos que complementan el documento y la aplicación de las estrategias en terreno.







Metodología de
**Mejora
Continua**





Metodología de Mejora Continua



La implementación de planes de mejoramiento a nivel escolar es una tendencia que desde hace más de una década viene instalándose en nuestro país. Desde el Ministerio de Educación se han venido implementando programas y políticas que han llevado a las escuelas a incorporar prácticas de gestión e implementación en la línea del mejoramiento continuo. El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) es el principal precursor de esta mirada, y posteriormente, la Subvención Escolar Preferencial (SEP) amplía notoriamente la cantidad de escuelas que comienzan a ser gestionadas en base a una herramienta de planificación con elementos de corto, mediano y largo plazo. Actualmente, gran parte de las escuelas del país funcionan en base a un Plan de Mejoramiento Educativo (PME) como su principal carta de navegación.

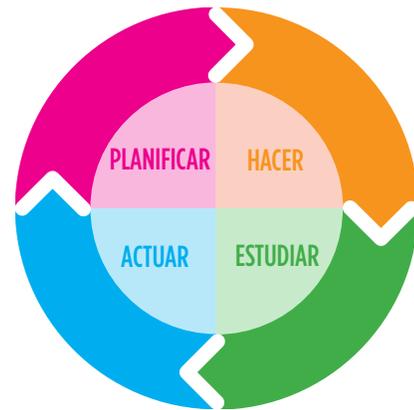
En este contexto, las escuelas que tienen Niveles de Transición cuentan con la oportunidad de que sus planes de mejoramiento favorezcan la trayectoria educativa, más que el trabajo específico en cada uno de los ciclos de la etapa escolar en forma independiente. En general, la idea de trabajar en base a un plan de mejoramiento incorpora también nuevas complejidades para la gestión de las escuelas, y la necesidad de prestar atención en forma constante y sistemática a los avances y retrocesos, a través del seguimiento de las acciones que permiten el cumplimiento de los objetivos fijados,

con estándares de calidad previamente definidos. Este nuevo escenario, exige también incorporar nuevas metodologías de trabajo que apunten a generar las condiciones que faciliten la gestión de los Planes de Mejoramiento Educativo.

A partir de estos antecedentes, surge la idea de implementar un proceso de mejora continua, entendida como una metodología de análisis permanente, durante la realización de los proyectos de mejoramiento educativos. Esta metodología tiende a definir metas para el corto y mediano plazo, con el objetivo de elevar sistemáticamente los resultados de la escuela en diferentes ámbitos¹⁰.

La Metodología de Mejora Continua implica la puesta en práctica de capacidades y habilidades específicas en los Equipos Directivos y de aula como por ejemplo, analizar datos, definir indicadores, monitorear desempeño, etc. Para ello no basta solo con conocer las características teóricas de esta metodología, sino también contar con las capacidades prácticas que permitan aplicarlas como una herramienta en la etapa de implementación del plan de mejoramiento de la escuela¹¹.





Este modelo de mejora, se estructura en base a un ciclo de trabajo (**PHEA: Planificar, Hacer, Estudiar, Actuar**) con cuatro fases claramente delimitadas:

PLANIFICAR

Fase inicial donde se realiza un diagnóstico acotado respecto de las grandes acciones planificadas en el PME, se define el objetivo a seguir a corto plazo y las actividades necesarias que deben ser implementadas.

HACER

Segunda fase, donde las acciones planificadas son llevadas a la práctica. Se implementan las acciones que provienen del diagnóstico y de la planificación.

ESTUDIAR

Tercera fase, corresponde a un proceso de análisis sobre los resultados de la implementación.

ACTUAR

Fase final, donde se toman decisiones respecto del estudio y análisis de los resultados del plan implementado, con el objetivo de mejorar los ciclos posteriores.

Este modelo se basa en la propuesta de sistematización realizada por la Fundación Educacional Oportunidad, a partir de una adaptación realizada de la propuesta desarrollada por el Instituto del Mejoramiento del Cuidado de la Salud (<http://www.ihl.org> www.ihl.org) y del modelo de gestión basado en el uso de datos Datawise, desarrollado por la Universidad de Harvard.

El ciclo está diseñado para realizar pequeños cambios de forma consecutiva en un proceso continuo de cuatro fases: Planificar, Hacer, Estudiar y Actuar. Así, las decisiones que se toman en el "Actuar" se incluyen en el ciclo siguiente. De esta forma, articulando cada ciclo, se conocen los resultados de las decisiones efectuadas, para tomar así nuevas y mejores decisiones en los ciclos posteriores. Esta secuencia conforma un ciclo de mejoramiento continuo, que favorece el logro de las metas anuales o de largo plazo.

Todas las estrategias que presenta este documento, pueden ser trabajadas desde el modelo de mejora

antes descrito. Para clarificar su utilización, en este documento se han seleccionado algunas de esas estrategias para ejemplificar la mejor manera de llevar el Modelo de Mejora Continua a terreno. Esto se hace mediante una descripción paso a paso del desarrollo de un ciclo de mejora PHEA en sus cuatro etapas: Planificar, Hacer, Estudiar y Actuar.

Sin embargo, la aplicación de este modelo es una opción que cada escuela puede elegir, según los requerimientos de su PME en la etapa de implementación, acorde a las **áreas** de intervención, las **metas** a lograr y los **indicadores** que van a

mostrar si efectivamente se está mejorando y en qué medida, además del plazo en el que se espera obtener resultados. La aplicación del modelo puede ser considerada como una herramienta de apoyo a los Planes de Mejoramiento de las escuelas, ya que orienta las acciones a seguir para el logro de un objetivo específico durante la etapa de implementación.

Al definir las metas e indicadores para los Planes de Mejoramiento, las escuelas están definiendo su carta de navegación. Ésta orienta a la escuela respecto de las acciones a tomar para lograr los objetivos de su PME, y de cómo medir el proceso. En el diseño y ejecución de este plan, los indicadores son una herramienta fundamental para el monitoreo de la efectividad de las acciones que toman las escuelas. Muchas veces, resulta difícil monitorear las acciones porque los indicadores no son los correctos, y no necesariamente porque las acciones hayan sido mal planificadas y ejecutadas. En la práctica, se suelen realizar cambios que no necesariamente impactan positivamente en los resultados. No basta sólo con efectuar cambios, ya que no necesariamente todo cambio implica una mejora.

Esto abre un espacio a las escuelas para innovar en sus métodos y estrategias en la implementación de sus planes de mejoramiento. En este caso, **se debe abrir paso a una cultura donde la planificación y la toma de decisiones se realice en base a un buen uso de la información disponible**, y por otra parte, incentivar y desarrollar la capacidad de la escuela de ir generando información ajustada a las necesidades de su plan de mejoramiento, que le permita evaluar si efectivamente está mejorando o no. **Se trata de vincular el análisis y procesamiento de datos con los planes de mejoramiento de las escuelas, como una herramienta potente para tomar decisiones pertinentes a la gestión de éstas.**

El Director/a o Equipo Directivo de la escuela tiene un rol clave en el liderazgo de este proceso, y en la forma en cómo se articulan los diferentes recursos humanos y técnicos de la escuela para poder implementar un proceso efectivo de mejoramiento. Los Planes de Mejoramiento pueden ser entonces una herramienta que permite organizar y enfocar las acciones de la escuela en pos de la mejora.

Este modelo no reemplaza el Plan de Mejoramiento Educativo, es una herramienta complementaria para la etapa de implementación de este plan.







Importancia del Equipo
Directivo como
Gestor
Curricular





Importancia del Equipo Directivo como Gestor Curricular





El trabajo del Equipo Directivo en todos los niveles, ha de enfocarse en la implementación curricular, prácticas docentes de calidad y en como éstas inciden en el aprendizaje de los niños/as. El trabajo que realizan los Equipos de Aula debe ser apoyado por el Equipo Directivo, para lo cual es de suma importancia conocer qué sucede con los niños/as en el aula, cómo es la participación de sus familias y otros factores que pudieran intervenir en su desarrollo y aprendizaje.

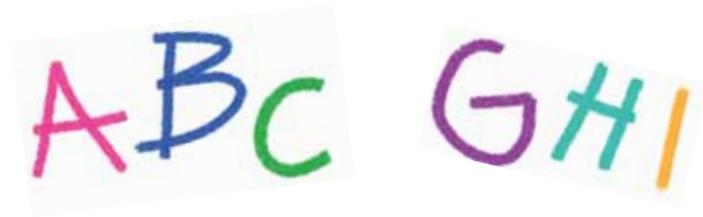
El Equipo Directivo es clave en el aseguramiento del aprendizaje efectivo en las aulas del establecimiento que conduce. Este proceso debe dar cuenta de los aspectos específicos de la escuela, de su propia cultura y proyecto educativo. Para lograr esto, es esencial que el Director/a y su Equipo Directivo conozcan las bases/marcos curriculares de todos los niveles y programas pedagógicos, incluyendo los de Educación Parvularia. Esto favorece el logro de los aprendizajes esperados, a objeto de asegurar una adecuada cobertura, implementación y evaluación del currículum.

El Marco para la Buena Dirección establece que el Director/a y Equipo Directivo, deben asegurar una organización efectiva del uso del tiempo y espacios institucionales para el desarrollo del proceso antes señalado, generando espacios tanto para planificar y organizar los contenidos de los programas de estudio,

como para definir las estrategias de enseñanza acorde con las necesidades de los niños/as¹². Así, se espera que el Equipo Directivo esté en conocimiento del tipo de experiencias de aprendizaje que se llevan a cabo en el aula, de sus objetivos y de la forma en cómo se evalúan, así como de sus resultados, con el propósito de apoyar técnicamente a los docentes, para lo cual es fundamental el proceso de observación y retroalimentación de la práctica pedagógica en el aula.

Por todo lo anterior, en este documento se propone que, en su rol como gestor curricular, el Equipo Directivo ponga énfasis en al menos dos aspectos, el trabajo en el aula, mediante la estrategia de observación y retroalimentación, y la gestión de jornadas o instancias de reflexión entre los docentes del establecimiento, donde se comparten experiencias pedagógicas, a fin de aprender sobre las prácticas de otros docentes.





2.1 Proceso de observación y retroalimentación

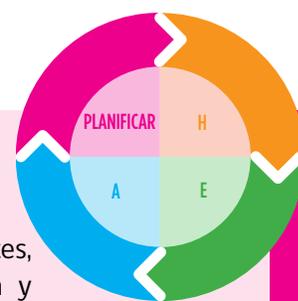
La observación de prácticas pedagógicas en el aula y la posterior retroalimentación, tienen por objetivo potenciar el desarrollo de las capacidades de los docentes. Esto se logra a partir de la asistencia técnica, el diálogo y la promoción de la reflexión del docente sobre su propia práctica. Estas herramientas permiten fortalecer una cultura de revisión y reflexión continua de los docentes y a la vez, validan el rol del Director/a o Equipo Directivo como un líder pedagógico y no solamente administrativo, reforzando el foco de la escuela en los aprendizajes efectivos de los niños/as.

La observación y retroalimentación son herramientas poderosas para generar cambios e innovación en las aulas, los que pueden tener un impacto en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los niños/as. La observación de clases debe ser **no participativa**, -es decir, el observador no interfiere en el desarrollo de la experiencia de aprendizaje- y posteriormente **debe complementarse con una**

adecuada retroalimentación, que resulta ser clave para la gestión pedagógica efectiva en la escuela.

El proceso de observación y retroalimentación será descrito a partir del Modelo de Mejora Continua, a modo de ejemplificar cómo se aplica esta metodología en terreno. De este modo, se propone seguir el siguiente esquema, que ordena la observación y retroalimentación en las cuatro etapas que componen el ciclo PHEA de mejora: **Planificar, Hacer, Estudiar, Actuar**. Siguiendo la lógica del ciclo, esta estrategia está diseñada para ser implementada por el Director/a o Equipo Directivo, y puede ser replicada sucesivamente en diferentes ciclos, realizando pequeñas modificaciones que lleven a una mejora, tal como se explica en el punto 1 de este documento.

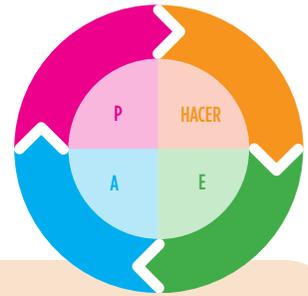




PLANIFICAR: antes de la observación

En esta etapa, el Equipo Directivo se prepara como observador e informa a los docentes, para que puedan afrontar de manera abierta y positiva, el proceso de observación y retroalimentación. En este punto, es muy importante considerar lo siguiente:

- Defina un objetivo para sus observaciones. Lo deseable sería que el Plan de Mejoramiento de la escuela incorporara acciones en esta área. De ser así, el objetivo de la observación debe estar claramente alineado con esas acciones. Este objetivo debe considerar plazos y frecuencia de la observación.
- Defina indicadores que le permitan saber si el cambio o las acciones que está realizando, conducen a una mejora. En el caso del primer ciclo de observación, considerando que habrán otros posteriormente, los indicadores pueden ser los que se proponen en la pauta de observación de la práctica pedagógica que se encuentra en el anexo, como por ejemplo: promueve la participación de los niños/as, relaciona aprendizajes nuevos con aprendizajes previos, etc. Si el objetivo es observar otros criterios o dimensiones, se requiere crear indicadores para ese nuevo objetivo.
- Comente a los docentes que el Equipo Directivo comenzará un proceso de observación y retroalimentación, que tiene por objetivo apoyar su labor. Indique la cantidad de observaciones y retroalimentaciones que serán realizadas en todas las aulas o espacios educativos (Biblioteca CRA, gimnasio, canchas, patio, etc.), enfatizando que se trata de una evaluación cuyo objetivo es mejorar las prácticas, no vigilar, sancionar, ni castigar. La declaración de este propósito es clave para instalar esta práctica como una actividad positiva en el trabajo de la escuela.
- Defina la frecuencia de las observaciones. Se sugiere realizar al menos una observación y retroalimentación al mes.
- Acuerde un día para realizar la primera observación, y su respectiva retroalimentación. Las observaciones siguientes deben siempre ser informadas, pero no es necesario hacerlo con mucha anticipación, sino que basta con informarlo un par de días antes.
- Dé a conocer previamente a los equipos de aula la pauta de observación y retroalimentación que utilizará, definiendo además el objetivo específico de cada observación y de su respectiva retroalimentación. Revise la pauta junto con el equipo, para aclarar dudas y unificar conceptos (ver pauta en anexo).
- Piense en un espacio cómodo y con disponibilidad para la retroalimentación. Debe ser un espacio protegido de interrupciones, en que los docentes se sientan acogidos.
- Motive a los docentes a solicitar visitas y a participar en instancias con sus pares en las que ellos también puedan situarse en el rol de observadores, de manera de poder nutrir mutuamente sus prácticas y experiencias.



HACER: durante el proceso de observación

En esta etapa, el Equipo Directivo se interna de lleno en el aula. En un principio, la observación puede resultar un tanto invasiva, puesto que ni los docentes ni los niños/as acostumbran tener visitas en el aula. Sin embargo, entre más observaciones se realicen, más natural será su presencia, lo que le permitirá tener una idea más acabada de la dinámica diaria del curso.

- Llegue 5 minutos antes de la experiencia de aprendizaje y busque un lugar en la sala que le permita observar y escuchar todo lo que sucede, sin afectar el curso normal de las actividades. Durante ese tiempo de espera, puede completar la primera parte de la pauta de observación si así lo desea. Es importante llegar antes del inicio de la experiencia de aprendizaje definida para no interrumpirla. De no ser posible llegar con anticipación, es mejor reagendar la observación. Disponga de al menos 1 hora para la observación.
- Sea cálido/a y comprensivo/a. Recuerde que las primeras veces el docente se sentirá algo incómodo y nervioso, y la primera observación definirá la actitud del docente frente al proceso de aquí en adelante.
- Registre lo observado. Se recomienda tener una idea de aquellos puntos que la pauta considera, pero no completarla hasta finalizada la observación. Es importante registrar de forma más libre (en una hoja aparte o en el espacio que la pauta considera para ello) aquellas conductas en detalle, que permitan obtener una visión lo más completa posible de lo que se observa. Esta descripción, proveerá de ejemplos que guiarán la conversación y reflexión con el Equipo de Aula. Es importante registrar evidencias, y no juicios respecto de lo que se observa.
- **No interfiera con la experiencia de aprendizaje. Recuerde que su labor es de observador y no de participante.**
- Al finalizar la **experiencia educativa**, dé una breve retroalimentación acerca de dos o tres puntos positivos a destacar, para disminuir la ansiedad del Equipo de Aula.
- Traspase su **registro de la observación** a la pauta. Recuerde que esto debe hacerse en **base a evidencias, y no a juicios.**
- Recuerde el día, lugar y horario para retroalimentar al Equipo de Aula observado. La retroalimentación debe hacerse no más allá de 3 días de realizada la observación, puesto que entre más tiempo pase, menos precisa podrá ser ésta. En esta instancia, se profundizará con mayor detalle sobre la experiencia observada.



ESTUDIAR: después de la observación, durante la retroalimentación

Esta etapa es esencial para que la observación tenga sentido. Cuando se reflexiona sobre lo observado y lo realizado en el aula, se logra identificar aquellos aspectos que pueden mejorarse, y proponer posibles acciones que permitan avanzar hacia una mejora.

- Complete la pauta de retroalimentación. Es de suma importancia realizar esto inmediatamente después de la observación, puesto que entre más tiempo deje pasar, más difícil será registrar las observaciones de manera precisa, lo que afectará la retroalimentación al docente.
- El día de la retroalimentación, prepare todo antes de reunirse con el docente. Revise su registro, la pauta de observación y la pauta de retroalimentación.
- Recuerde mantener una relación cordial en todo momento. Es probable que el docente se sienta incómodo/a, sobre todo en un principio.
- Permita que el docente comente, en primer lugar, sus puntos de vista en relación a la experiencia de aprendizaje desarrollada. De esta manera, el docente podrá expresar lo que siente y estará mejor dispuesto/a a recibir la retroalimentación.

Para iniciar la conversación, puede realizar preguntas abiertas como las siguientes:

- ¿Cómo se sintió durante la experiencia?
- ¿Cómo piensa que estuvo la experiencia realizada?
- ¿Cuál es el aprendizaje esperado a lograr, cree que se ha cumplido?
- ¿Resultó como lo había planificado?
- ¿Cuáles cree que fueron las fortalezas/debilidades?
- ¿Qué habría hecho distinto?
- ¿Qué llevó a que las cosas se desarrollaran de esa manera?

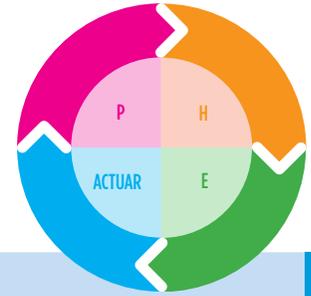
- Luego de haber escuchado al docente, realice la retroalimentación a partir de la pauta. Es importante comenzar por los aspectos positivos o fortalezas, ya que permite reforzar lo que el docente ya está haciendo bien.
- Se sugiere comentar posteriormente los aspectos generales (aspectos de normalización, clima de aula, experiencias de aprendizaje) para luego continuar con aspectos más específicos (tipo de preguntas realizadas a los niños/as, uso de estrategias para autorregulación, etc.).



ESTUDIAR: después de la observación, durante la retroalimentación

- Sea lo más específico posible en relación a las conductas, acciones o prácticas que se busca reforzar. Al hacer cada comentario, entregue siempre las evidencias o los ejemplos que lo sustentan, evite hacer juicios de valor que no tengan sustento en la experiencia observada. Por ejemplo, se sugiere decir “cinco niños se pusieron de pie en más de una ocasión”, en vez de decir “todos los niños se paraban”, o “nadie puso atención”.
- Cada vez que mencione un aspecto a fortalecer, indique posibles sugerencias de mejora. Así, el docente comprenderá que el objetivo no es “criticar por criticar” sino mejorar ciertos aspectos del trabajo realizado.
- Trabaje en el comportamiento de la persona observada y no en aspectos referente a sus características de personalidad. Por ejemplo, cambiar “es demasiado fuerte con los alumnos” por “me pareció que el comentario (dar el ejemplo específico) que le hiciste a los alumnos fue poco apropiado, te propongo que... o, ¿cómo crees que podrías haberlo dicho de una manera más positiva? ¿Qué habría sido mejor hacer?”.





ACTUAR: finalizando la retroalimentación

Una vez que se han identificado todos los aspectos positivos, y aquellos por mejorar, se deben tomar ciertas decisiones que permitan avanzar hacia una mejora. Siempre se encontrarán muchos detalles que pueden mejorarse, pero hay que priorizar, pensando en aquellos problemas que impidan llegar al objetivo último, que es el aprendizaje de los niños/as. Estas acciones o decisiones, son las que guían los ciclos PHEA siguientes. De este modo, no se vuelve a comenzar de cero, sino que los resultados se van incorporando en los ciclos posteriores, mejorando de manera progresiva. En esta etapa se recomienda lo siguiente:

- Escojan en conjunto con su Equipo Directivo y con el Equipo de Aula dos o tres aspectos por mejorar y establezcan un plan a corto plazo para trabajarlos. Es importante que fije metas y compromisos, y que se calendaricen los pasos a seguir (dejando clara la fecha tentativa para la próxima observación), puesto que es muy fácil dejar pasar el tiempo y olvidarse de los compromisos. Estos compromisos han de ser el punto de partida para la planificación del próximo proceso tanto de desarrollo de experiencias en el aula, como de observación y retroalimentación. Así, estas decisiones deben verse reflejadas en los objetivos e indicadores del próximo ciclo, a partir del cual podrán conocerse sus resultados.
- Para terminar, vuelva a comentar aspectos positivos de la práctica docente y de la experiencia de aprendizaje realizada, pregunte al docente cómo sintió el proceso de observación y con qué se queda de la retroalimentación.

En definitiva, el ciclo PHEA aquí mostrado presenta en términos sencillos cómo puede ser utilizada la observación y retroalimentación de clases como una herramienta de mejoramiento, desde una mirada práctica. Esto crea una instancia productiva de trabajo que puede ser altamente beneficiosa para las partes involucradas, abriendo un espacio de diálogo y reflexión que sirve para tomar decisiones y poder avanzar en nuevos ciclos de mejoramiento, incorporando el trabajo colaborativo como un elemento clave en la gestión de las escuelas.

El Modelo de Retroalimentación que se muestra en los anexos, permite visualizar en una sola hoja los elementos esenciales para la retroalimentación y seguimiento de los aspectos afectos a cambios e innovaciones por parte del Equipo Docente y Directivo. Se espera que dicho modelo, constituya un aporte a la sistematización del proceso de devolución de lo observado, y permita una retroalimentación de calidad hacia los docentes.



2.2 Instancias de reflexión basadas en experiencias de prácticas pedagógicas en aula

Además del proceso de observación de aula y retroalimentación a los docentes sobre su práctica pedagógica, existe otra instancia de trabajo colaborativo entre los docentes y el Equipo Directivo, que permite reflexionar en conjunto sobre las prácticas. Generar “instancias y tiempos para la reflexión docente sobre la incidencia de las prácticas pedagógicas en el logro de resultados”¹³, es una de las tareas que plantea el Marco para la Buena Dirección en el ámbito de Gestión Curricular. Una situación de este tipo, bien planificada, puede generar conocimiento pedagógico, además de difundir y enseñar estrategias de enseñanza adecuadas, donde el diálogo entre docentes y directivos sea parte de la estrategia para el desarrollo de capacidades en los distintos equipos de la escuela.

Las jornadas o reuniones de reflexión sirven tanto para compartir estrategias exitosas, como para revelar ciertos problemas de práctica que se repiten comúnmente en el aula. Sin embargo, para poder llegar a identificar problemas de práctica sobre los cuales se puede trabajar, es necesario recoger cierta información basada en datos concretos o situaciones específicas que hayan ocurrido en la escuela. Así, por ejemplo, si encontramos que en la gran mayoría de las aulas los niños/as son capaces de seguir las normas los primeros días, pero después de un tiempo dejan de respetarlas, podemos llegar a detectar un problema de práctica tras esa conducta, que podría ser, por ejemplo, la falta de consistencia por parte del docente. Estos problemas evidentes, como que los niños/as no respeten las normas después de cierto tiempo, pueden surgir a partir de las observaciones, pero también hay problemas



Se propone que el Equipo Directivo genere y dirija estos espacios de forma periódica, para que estas experiencias exitosas y problemas de práctica, puedan darse a conocer.

que pueden surgir a partir de las evaluaciones. Esta información debe ser lo más objetiva y específica posible, y será la base de la reflexión, puesto que el objetivo es estudiar la incidencia de las prácticas en el logro de los aprendizajes de los alumnos/as.

Se propone que el Equipo Directivo genere y dirija estos espacios de forma periódica, para que estas experiencias exitosas y problemas de práctica, puedan darse a conocer y sirvan de base para el proceso de mejora. Es importante que en estas instancias de reflexión se considere a todos los docentes del establecimiento, incluidas las Educadoras de Párvulos de los Niveles de Transición. De este modo, se otorga mayor presencia al nivel de Educación Parvularia dentro de la escuela, y se pueden dar a conocer estrategias exitosas diseñadas en sus orígenes para este nivel, que pueden ser aplicadas también en otros niveles, con pequeñas adaptaciones.

Estas instancias también pueden ser útiles para generar espacios de trabajo entre docentes, de manera que estos puedan reflexionar sobre estrategias, experiencias de aprendizaje o acciones tendientes a mejorar los aprendizajes de los niños/as. En resumen, se refuerza la idea de abrir los espacios de trabajo a la colaboración entre pares o con otros actores que participan en diferentes instancias de trabajo en las escuelas.







Propuesta de
Líneas
Estratégicas
para los Niveles
de Transición





Propuesta de

Líneas Estratégicas

para los Niveles de Transición



Para la educación infantil es relevante dar una atención integral, puesto que el niño/a es un ser indivisible que aprende en un contexto donde todo está relacionado. No obstante esto, se pueden destacar algunas líneas claves que aportan a un mejor desarrollo y aprendizaje:

1. Trabajo con Familia	LÍNEAS
2. Redes de Apoyo: Escuela - Salud - Protección Social	
3. Salud y Hábitos Saludables	
4. Clima de Aula Positivo y Estrategias de Promoción de Función Ejecutiva y Conducta Prosocial en el Aula	
5. Lenguaje	

El trabajo con familia es crucial, puesto que ésta es el primer espacio de socialización y aprendizaje de los niños/as. Extender el aprendizaje de la escuela a la familia es fundamental para fortalecer los aprendizajes logrados por los niños/as, de manera que puedan transferirlos a otros contextos.

La escuela debe trabajar de manera colaborativa incorporando a otras instituciones que directa o indirectamente se relacionan con la familia y con

los niños/as, de esa forma se extiende el trabajo realizado a las redes de apoyo, que pueden aportar al bienestar del niño/a desde perspectivas diferentes a las educacionales.

Una de estas perspectivas es la salud, puesto que proporciona la base y la disposición biológica para aprender en mejores condiciones, lo que se complementa con un adecuado clima de aula, que favorece los aprendizajes. **Un clima de aula positivo facilita la implementación curricular y por ende el logro de los aprendizajes.**

Desde el punto de vista curricular se considera relevante enfatizar el lenguaje verbal, ya que es un articulador de otros aprendizajes. El lenguaje ha sido relevado desde las políticas públicas en educación a nivel nacional e internacional, dado que además de aportar a la comprensión de mundo, es una habilidad básica para aprender otras áreas como ciencias sociales, naturales y matemáticas.

1 2 3 4 5

6 7 8 9

En el contexto de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se establecen distintos principios pedagógicos que contextualizan los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de favorecer una educación humanista y potenciadora, donde los niños/as aprendan confiados. Algunos de estos

Principio de Bienestar

Se refiere a que las situaciones educativas deben proporcionar al niño/a sentimientos de aceptación, confortabilidad, seguridad y plenitud, asimismo, la posibilidad de disfrutar de sus aprendizajes.

Principio de Unidad

El niño/a como persona es un ser indivisible, enfrenta las situaciones de aprendizaje desde su integralidad física, social y emocional, por lo que es necesario que las experiencias educativas que ofrezca el adulto, referidas a un "ámbito específico", se contextualicen y se vinculen con otros ámbitos de aprendizaje.

Principio de Relación

Establece que la enseñanza debe favorecer en el aprendizaje las relaciones interpersonales y situaciones sociales que favorezcan interacciones positivas entre niño/a-adulto y entre pares.

Principios son los de Bienestar, Relación y Unidad los cuales resulta adecuado destacar, ya que se vinculan con las líneas estratégicas: Trabajo con Familia, Trabajo de Redes, Salud y Hábitos Saludables, Clima de Aula Positivo y Manejo de Grupo, y Lenguaje.

3.1 Trabajo con Familia

El aprendizaje formal se enriquece con la colaboración de la familia, que es por excelencia el primer agente educador de sus hijos/as, y por tanto, es el entorno principal para el desarrollo integral de los niños/as, puesto que favorecen diversos aprendizajes, como el respeto y valoración por la diversidad, la participación democrática y la construcción de ciudadanía, entre otros¹⁴. Asimismo, la alianza que puede producirse entre las familias y la escuela trae beneficios significativos que se traducen en mejores resultados académicos sin importar su nivel educativo o económico¹⁵.

En el contexto familiar se dan los primeros espacios de interacción verbal, lo que se relaciona con el desarrollo de las habilidades tempranas de alfabetización. Por este motivo, es fundamental involucrar a la familia en el área del lenguaje, con el propósito de que se enriquezcan sus interacciones conversando con sus hijos/as sobre los acontecimientos diarios, leyendo juntos y motivando el gusto por la lectura y la discusión¹⁶. Esto permite influir positivamente en el desempeño lector de ellos/as, lo que resulta especialmente importante si se considera que el éxito académico está relacionado con la cantidad y calidad (riqueza y variedad) de lenguaje que un niño/a escucha antes de los tres años de edad¹⁷.

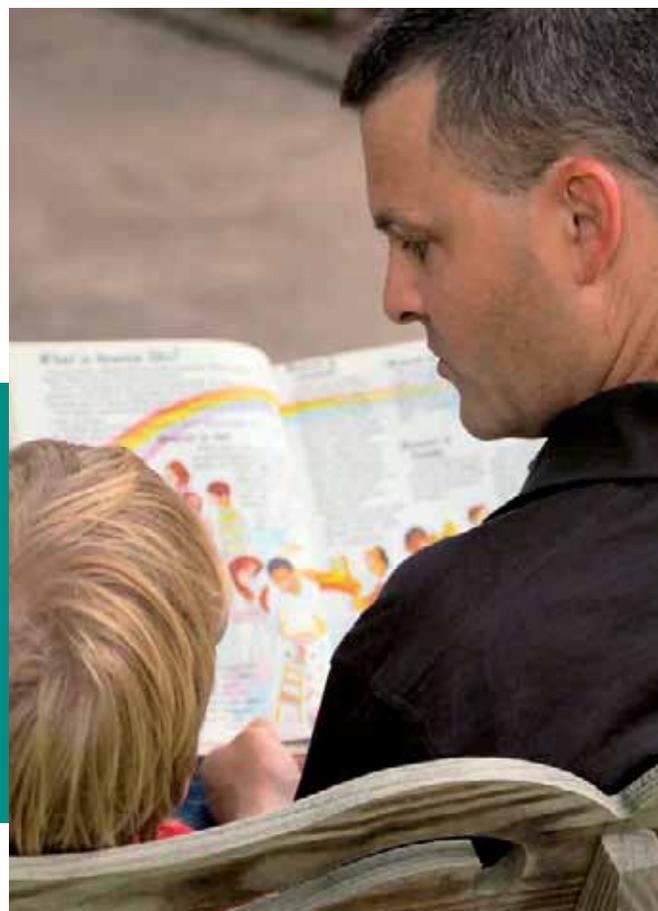


Lamentablemente, sabemos que muchos niños/as, especialmente aquellos provenientes de familias en situación de vulnerabilidad social, no reciben este tipo de interacción en su hogar. Éstos/as llegan al sistema escolar sin una base de lenguaje oral que les permita comprender adecuadamente lo que leen¹⁸. Por lo tanto, es responsabilidad de la escuela trabajar con las familias para ayudarles a valorar la importancia de estas capacidades y ofrecerles estrategias para fomentarlas en sus hijos/as.

El Ministerio de Educación ha abordado el tema del trabajo colaborativo y la relación de la familia con la escuela desde distintas áreas y estrategias. Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia definen de forma explícita el rol de la familia en la educación de los niños/as del nivel, y la necesidad de que se establezcan líneas de trabajo en común y se potencie el esfuerzo educativo de ambas partes, en pos del desarrollo de los niños/as. Por otro lado, según el Marco para la Buena Dirección, el Director/a y los Equipos Directivos

deben promover una cultura escolar donde las familias y apoderados sean considerados protagonistas del proceso de aprendizaje de los estudiantes. El rol del Equipo Directivo en este sentido, es determinar el enfoque respecto al trabajo a realizar con las familias, en el que se defina el nivel de participación que ésta tendrá dentro del establecimiento y de qué forma se dará esa participación.

Es fundamental involucrar a la familia en el área del lenguaje, con el propósito de que las familias y los apoderados conversen con sus hijos/as sobre los acontecimientos diarios, lean juntos y motiven el gusto por la lectura y la discusión.



El Ministerio de Educación destaca 5 niveles posibles de participación de los padres, madres y apoderados en el sistema educativo, en orden progresivo¹⁹. Las estrategias que se presentarán, pueden funcionar en varios de estos niveles. Sin embargo, como requisito para que estas se realicen de manera adecuada, es necesario que la participación de las familias sea al menos en el nivel colaborativo.



NIVELES DE PARTICIPACIÓN

1. Informativo

Nivel mínimo de participación, la escuela pone a disposición información clara y precisa sobre el sentido de la educación, sus actores, el proyecto educativo, formas de comunicación, normativas, etc.

2. Colaborativo

Nivel más común de participación, centrada en la cooperación de la familia, como por ejemplo, actos o eventos escolares, ayuda en reparación de infraestructura, recaudación de fondos, apoyo y mediación pedagógica en la adquisición de nuevos conocimientos y valores en el hogar, y eventualmente en el aula, entre otros.

3. Consultivo

Nivel en que se consulta a los padres, madres y apoderados sobre diversos temas para orientar la toma de decisiones de la escuela.

4. Toma de decisiones en relación a objetivos

Acciones y recursos, en un primer subnivel, los apoderados tienen voz y voto en las instancias máximas de decisiones de la escuela, asimismo, cuentan con cierta representatividad mediante cargos en un subnivel más alto.

5. Control y eficacia

Los padres, madres y apoderados participan supervisando el cumplimiento del proyecto educativo e implica la inclusión de los cuatro niveles previos de participación.

Se considera esencial que los padres, madres y apoderados tengan conocimiento de los avances de sus hijos/as, y de los procesos de aprendizaje que están viviendo, además de que participen activamente en ese aprendizaje al menos a nivel colaborativo. Esto puede lograrse mediante distintas estrategias, y es responsabilidad del Equipo Directivo generar los espacios necesarios y motivar tanto a los docentes como a las familias para participar en las instancias definidas, haciendo énfasis en cómo el apoyo y participación familiar influye en el rendimiento futuro de los niños/as.

Las **Reuniones de Apoderados, Entrevistas con Apoderados y Encuentros con Familias** son tres estrategias claves para el trabajo con familia. El rol del Director/a o Equipo Directivo es importante para implementar exitosamente estas estrategias, sobre todo en el caso del Encuentro con Familia o en actividades de apertura del aula a las familias, puesto que se requiere la voluntad para disponer de los tiempos y recursos necesarios, como también para motivar y convocar a las familias.

A continuación, se exponen algunas consideraciones relevantes para el desarrollo de estas estrategias.

GHI

Como requisito para que las estrategias se realicen de manera adecuada, es necesario que la participación de las familias sea al menos en el nivel colaborativo.



JKL

Estrategias para el Trabajo con Familia



a. Reuniones de apoderados

Esta es una instancia que planifica, organiza y ejecuta principalmente el Equipo de Aula. Sin embargo, el Director/a o Equipo Directivo pueden aprovechar también este espacio para conocer mejor a las familias y profundizar sobre la realidad de éstas, en los diferentes cursos de la escuela. A su vez, es una instancia en la

Involucrar a la familia en la escuela influye en el desarrollo y aprendizaje de los niños/as.

que el Equipo Directivo puede promover acciones conjuntas e informar sobre las metas logradas por el establecimiento en cuanto a la gestión en general, los desafíos y logros de aprendizajes. En el documento para los Equipos de Aula, se presentan algunas recomendaciones para planificar y realizar buenas reuniones de apoderados.



b. Entrevistas individuales con apoderados

Se trata de una instancia que permite al Equipo de Aula acercarse a las familias de los niños/as en general, y especialmente en aquellos que requieren atención especial en el aula (Ej: niños/as muy activos o tímidos), que presenten algún tipo de estrés que pueda afectar la adaptación de los niños/as a la escuela (Ej: pérdida de trabajo, enfermedad de algún miembro, problemas socioeconómicos, etc.), o niños/as de los que se tenga sospecha sobre vulneración de derechos. Las entrevistas son planificadas y ejecutadas por el Equipo de Aula, aunque es probable que en

algunos casos, sobre todo en aquellos relacionados con vulneración de derechos, se requiera de la participación o conocimiento del Equipo Directivo y/o Encargado de Redes para la realización de las mismas. En el documento para los Equipos de Aula, se presentan algunas recomendaciones para planificar y realizar buenas entrevistas con apoderados.



c. Encuentros con familias

Se trata de una estrategia que tiene por objetivo promover un mayor involucramiento familiar en la educación de los niños/as, a través de la interacción entre familias e hijos/as en instancias de aprendizaje en diversas áreas.

Los Encuentros con Familias son talleres que duran aproximadamente una hora y media, y que se realizan en la jornada escolar. Un representante por familia asiste a la escuela, participa de una breve charla relativa a un tema (lenguaje, desarrollo de conducta prosocial -conducta social positiva- y función ejecutiva -capacidad para una conducta eficaz, creativa y socialmente aceptada- y/o salud), y luego trabaja junto a su hijo/a pasando por cuatro estaciones diferentes. Aún cuando la mayor parte de la organización y actividad depende del Equipo de Aula, el apoyo y participación del Equipo Directivo es fundamental para que sea una experiencia exitosa.

Se requiere que el Equipo Directivo permita la apertura de la escuela a la familia, e incluso, que sea el mismo Director/a quien invite a los padres, madres y/o apoderados a participar, junto con los niños/as y el Equipo de Aula. A su vez, se requiere que se faciliten ciertos recursos materiales para las estaciones (fotocopias y otros), recursos audiovisuales disponibles para la realización de la charla previa con las familias y recursos humanos necesarios, en caso de que no haya técnico y la educadora requiera ayuda tanto para que un adulto responsable esté con los niños/as realizando una actividad pedagógica planificada durante la charla, como para el desarrollo mismo del trabajo/juego en las estaciones.

Además, es necesario que se permita a los Equipos de Aula disponer de dos horas aproximadamente en un horario conveniente para la escuela y la realización del encuentro. Es preciso que éste sea lo más atractivo posible, que propicie la convivencia y socialización, para lo cual se puede complementar con alimentos y refrescos saludables para el momento de la charla o para la finalización del taller de padres, madres e hijos/as.

Los encuentros se desarrollan en tres etapas:

1. Charla para las familias

Comienza con una bienvenida e introducción general a la actividad. Se les explica cada estación en la que participarán, y la importancia de las temáticas que están trabajando. Asimismo, se entregan consejos respecto de cómo realizar actividades que apunten al mismo objetivo en el hogar.

2. Estaciones

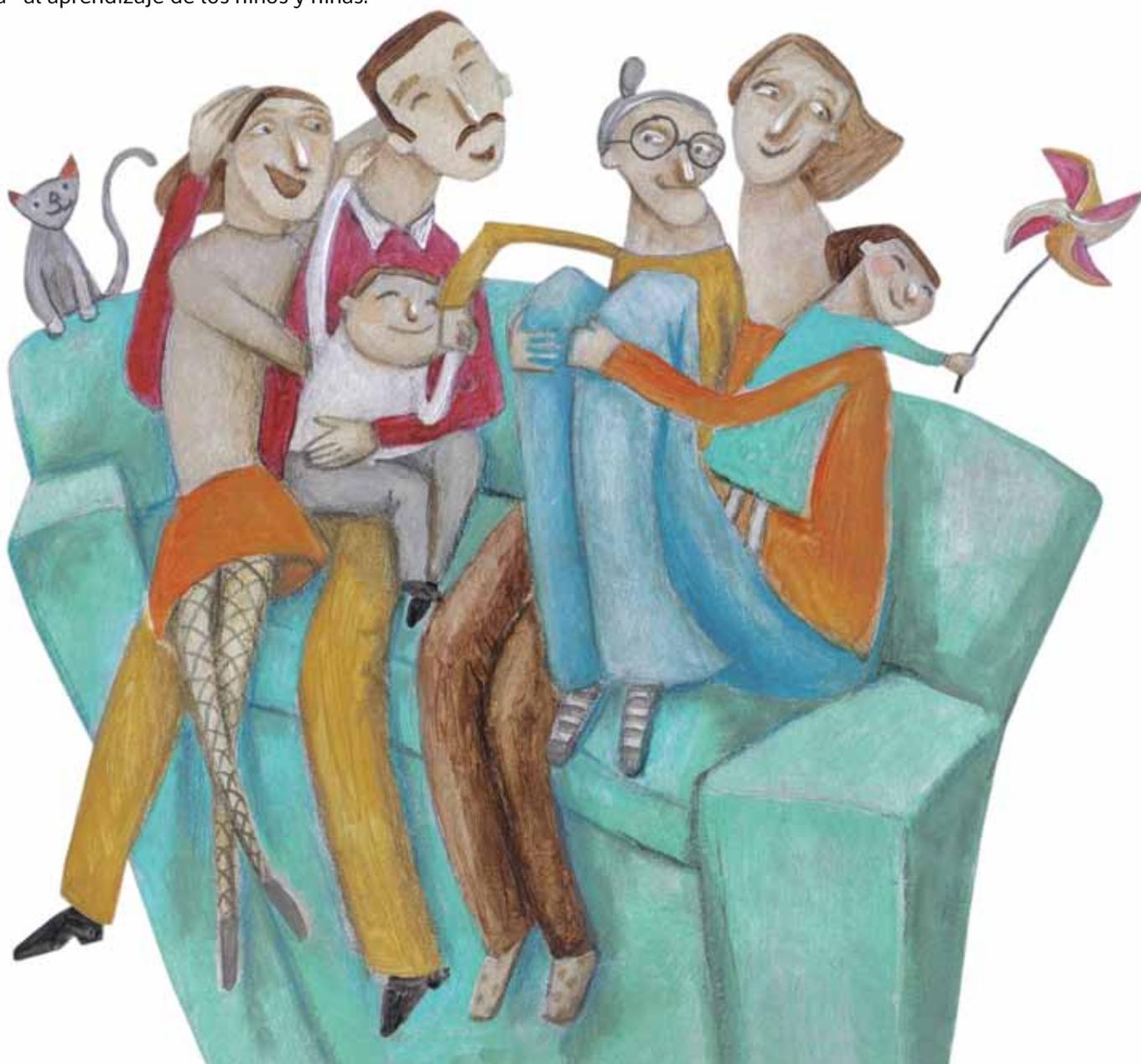
La sala se organiza en diferentes estaciones, en ellas, los padres, madres y/o apoderados trabajan y juegan con sus hijos/as en distintas temáticas relevantes para el nivel.

3. Actividades para el hogar

Consiste en un set de actividades para que las familias apoyen el aprendizaje de los niños/as en sus casas y vayan, poco a poco interesándose por las actividades y tareas que realizan sus hijos/as en la escuela.

La presencia del Equipo Directivo en una o varias de estas estrategias, otorga al encuentro un valor agregado, puesto que refuerza en las familias el apoyo que da la escuela en su conjunto -y no solo el Equipo de Aula- al aprendizaje de los niños y niñas.

En el documento para los Equipos de Aula, se presenta en extenso el tema "Encuentros con Familias".



3.2 Redes de Apoyo: Escuela-Salud-Protección Social



La coordinación con redes es de vital importancia a la hora de llevar a cabo un proyecto educativo inserto en la comunidad educativa, sobre todo pensando en las escuelas con un gran número de niños/as provenientes de diversas realidades familiares y en situación de vulnerabilidad social, pudiendo presentar factores de riesgo que obstaculicen su desarrollo integral. El aprendizaje de los niños/as, depende en gran medida de su bienestar personal, que se relaciona con su estado socio emocional, su salud, y el apoyo que la comunidad educativa pueda entregarle.

El trabajo en redes puede darse tanto con la red interna, mediante profesionales especialistas que forman parte del establecimiento, como con la red externa.

En este contexto, es crucial que el Director/a o Equipo Directivo conozca las redes presentes en su comuna, que active y articule una red de contactos para atender los casos o situaciones que no sean manejables por la escuela. Además, al contar con redes efectivas de apoyo, la escuela puede hacer frente de mejor manera a diferentes problemas que se presenten, y que no necesariamente se enmarcan en el ámbito educativo, sino que corresponden a dimensiones psicosociales, de salud o legales, entre otros, lo que complejiza aún más su tratamiento.

El trabajo en redes puede ocurrir tanto con la **red interna** (si es que cuenta con ella), mediante profesionales especialistas que forman parte del establecimiento (trabajador/a social, psicólogo/a, psicopedagogo/a, fonoaudiólogo/a, etc.), como con la **red externa**, vale decir, instituciones gubernamentales, ONGs y/o instituciones privadas que atiendan aquellos casos que la escuela no está en condiciones de manejar por sí sola.

El trabajo con la red externa es especialmente necesario, puesto que esta red recibe, entre otros, los casos de maltrato infantil identificados por la escuela. Por definición, **maltrato infantil** es uno de los tipos de violencia que se puede encontrar tanto al interior del establecimiento como en la familia, y ocurre cuando los padres, cuidadores u otros adultos ejercen violencia a niños/as y adolescentes menores de 18 años²⁰, la que puede provocar **daños físicos y/o psicológicos**. El maltrato infantil no sólo se refiere a acciones intencionales de un adulto hacia un niño/a (golpes y gritos), sino también a omisiones (**negligencia**) de un adulto hacia un menor que pongan en peligro su bienestar físico, social y/o emocional. El

abuso sexual es también maltrato infantil.

De este modo, para poder trabajar adecuadamente sobre esta problemática, es fundamental que el Director/a y el Equipo Directivo conozcan adecuadamente como se tipifican e identifican los distintos tipos de maltrato infantil. Esto tiene aristas tanto legales, como también psicosociales que deben ser consideradas en su tratamiento.

Por **maltrato infantil físico** se entiende cuando los padres o las personas que cuidan al niño/a lo agreden físicamente, por ejemplo, lo golpean, le dan palmadas, lo empujan, entre otros.

Por otra parte, el **maltrato infantil psicológico** contra un niño/a, ocurre cuando los padres o personas que lo cuidan lo agreden verbalmente y el **maltrato infantil por negligencia** ocurre cuando hay abandono físico o abandono emocional, es decir, cuando se presenta insatisfacción de las necesidades afectivas de los niños/as.



Mientras más pequeño sea el niño/a y mientras más tiempo se demore en recibir atención, más severas serán las consecuencias que puede presentar. Ser víctima de maltrato durante la primera infancia puede generar conductas evitativas y serias dificultades para adaptarse al entorno escolar, así como para establecer relaciones interpersonales adecuadas con sus pares. Es por esto que el rol de la escuela es clave en la detección y en el tratamiento de estas situaciones^{21,22}.

Es importante tener claro que denunciar una sospecha o certeza de maltrato infantil es una **obligación** de la Dirección del Establecimiento Educacional:

“Deberán denunciar los hechos constitutivos de maltrato de menores aquellos que en conformidad a las reglas generales del Código de Procedimiento Penal estuvieren obligados a hacerlo; la misma obligación y sanciones afectarán a los maestros y otras personas encargadas de la educación de los menores” (Ley de Menores 16.618, artículo 66; Diario Oficial).

“Los directores, inspectores y profesores de establecimientos educacionales de todo nivel, [deben denunciar] los delitos que afectaren a los alumnos o que hubieren tenido lugar en el establecimiento” (Ley 19.696, Artículo 175, Código Procesal Penal).

Si tiene dudas, es relevante pedir ayuda a instituciones como Carabineros, Policía de Investigaciones, Servicio Nacional de Menores (SENAME) o Fundación Integra, puesto que **la denuncia oportuna e inmediata permite a los diversos servicios sociales poner en acción las medidas pertinentes, para apoyar no sólo al niño/a vulnerado en sus derechos, sino también a la familia.**

Es necesario recordar en todo momento, que el sólo hecho de realizar la denuncia, es para la víctima en parte un acto reparatorio, ya que disminuye la sensación de indefensión.

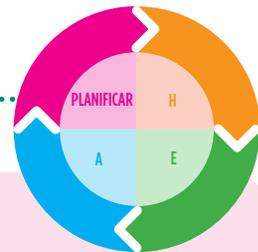


Ejemplo de estrategia de trabajo con redes para el tratamiento de situaciones de maltrato infantil en el hogar

Esta estrategia en particular será abordada desde el Modelo de Mejora Continua, a modo de ejemplificar cómo aplicar el modelo en el tratamiento de casos de vulneración de derechos que requieran derivación. De este modo, se propone seguir el siguiente esquema, que ordena la estrategia de trabajo en redes en las cuatro etapas que componen el ciclo PHEA de mejora: **Planificar, Hacer, Estudiar, Actuar**. Siguiendo la

lógica del modelo, esta estrategia está diseñada para ser implementada por el Director/a y Equipo Directivo como complemento al proceso de identificación de casos realizado por los docentes, y puede ser replicada sucesivamente, realizando pequeñas modificaciones que lleven a una mejora en el procedimiento y en sus resultados, tal como se explica en el punto 1 de este documento.



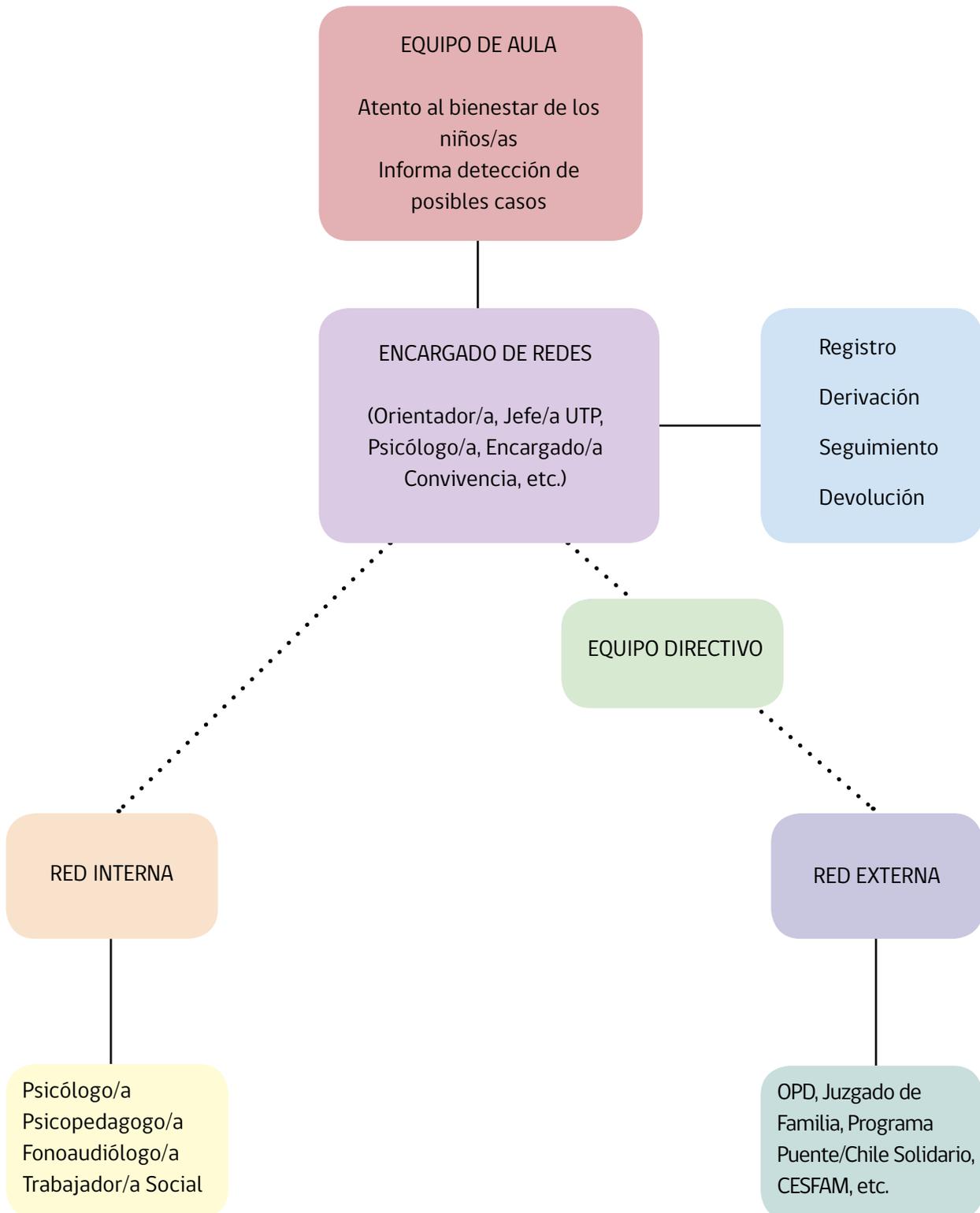


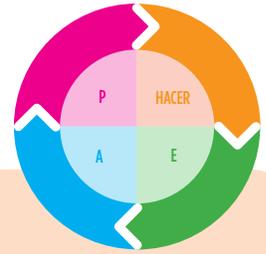
PLANIFICAR: identificando las redes de la escuela

En esta etapa, se prepara al establecimiento para la identificación de casos y las derivaciones necesarias. Para ello, se identifican las redes de apoyo locales, se define un procedimiento único conocido por todos los actores involucrados, y se enfatiza en la importancia de tratar y/o denunciar casos según corresponda.

- Defina un objetivo para el trabajo con redes. Lo deseable sería que el Plan de Mejoramiento de la escuela incorporara acciones referentes a esta área. De ser así, el objetivo del trabajo en red, debe estar claramente alineado con esas acciones.
- Defina indicadores que le permitan saber si las acciones que realizarán, conducen a una mejora. En el caso del trabajo con redes, esos indicadores podrán ser por ejemplo: N° de casos dados de alta o resueltos.
- Designe a un encargado/a de redes (puede ser algún integrante del Equipo Psicosocial o Equipo Directivo de la escuela), quien centralice los casos de todo tipo, a modo de mantener una relación más fluida con las redes disponibles a nivel local. Los pasos a seguir en adelante se orientan sobre todo a este encargado/a de redes, quien debe mantener una comunicación constante y directa con el Equipo Directivo, respecto de los casos que se manejan.
- Conozca y dé a conocer los aspectos legales relevantes en relación al tema. Según la Ley 19.617, es obligación de los establecimientos realizar la denuncia de casos constitutivos de delito. El artículo 175 del Nuevo Código Procesal Penal estipula que "estarán obligados a denunciar (...) los directores, inspectores y profesores de establecimientos educacionales de todo nivel, los delitos que afectaren a los alumnos o que hubieren tenido lugar en el establecimiento. La denuncia realizada por alguno de los obligados en este artículo eximirá al resto".
- Identifique las redes disponibles a nivel local, registrando en una tabla digital (Excel o Word) el tipo de casos que la red maneja, persona a cargo, y datos de contacto (teléfono, dirección y correo electrónico de contacto). Esto debe hacerse tanto para la red interna, como externa.
- Diseñe un flujograma, de conocimiento de toda la escuela, con la finalidad de que las educadoras tengan claridad a quién acudir de acuerdo a los casos detectados y que, de este modo, se proceda a la derivación o denuncia respectiva según la información otorgada. Este flujograma debe graficar de forma simple, la forma en que se estructuran las acciones para la detección de casos y la derivación tanto a la red interna como externa.
- Diseñe un protocolo de identificación y derivación de casos. Dé a conocer a la escuela la importancia de cautelar el bienestar de los niños/as y de estar atentos a cambios en su comportamiento habitual, que ameriten la participación de un profesional que pueda detectar qué está sucediéndole a los niños/as, y si se está en presencia de abuso o violencia infantil. Para ello es importante aplicar el protocolo de identificación y derivación correctamente, seguir cada uno de los casos, actualizar las redes de apoyo y lograr efectividad de cada uno de los miembros que participan en el proceso de tratamiento de los casos.

Flujograma de Redes





HACER: trabajando con los casos detectados

Esta etapa se refiere a la derivación de casos. En la medida en que se han identificado casos de vulneración de derechos, estos van siendo registrados y derivados a profesionales o instituciones especializadas correspondientes por el Encargado de Redes. Es de suma importancia que TODOS los casos sean derivados.

- Registre los casos que le son derivados por las educadoras u otros docentes. Para ellos, debe tener claridad de los datos del alumno/a (Nombre/Curso/Rut), datos del apoderado/a (Nombre/Tel. Contacto/relación), caracterización del caso (signos en los niños/as, cambios en su conducta habitual, etc.), e indicadores identificados.
- Con todos estos antecedentes, el Encargado de Redes, considerando especialmente la caracterización del caso, selecciona la red más adecuada para realizar la derivación. La red puede ser interna (si el establecimiento la tiene), o externa.

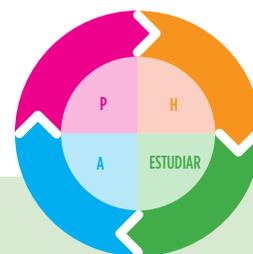
a. Red Interna

Está compuesta por todos los integrantes del equipo psicosocial de la escuela: psicólogo/a, psicopedagogo/a, fonoaudiólogo/a, trabajador/a social, etc. Se propone recurrir a las redes internas cuando los casos lo permitan, y luego, si no hay resultados positivos, solicitar ayuda a la red externa.

b. Red Externa

Está compuesta por instituciones que atienden tanto casos biopsicosociales (alteraciones físicas, psicológicas y sociales), como casos legales, respecto de vulneración de derechos. Cada comuna tiene instituciones -que pueden ser privadas o gubernamentales- de distinto tipo, por lo que es necesario que el Encargado de Redes del establecimiento realice una completa base de datos de las instituciones disponibles.

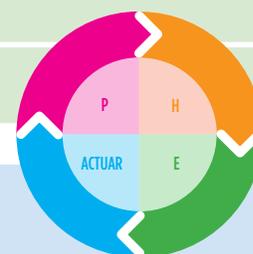
- Informe al Equipo Directivo sobre los casos más graves (aquellos relacionados con abuso sexual y maltrato infantil principalmente), y los pasos a seguir.
- Realice la derivación registrando siempre la fecha y la respuesta recibida, para realizar el posterior seguimiento del caso. A su vez, registre la información definida en los indicadores.



ESTUDIAR: realizando seguimiento

Una vez que se han derivado los casos, se debe conocer el estado de cada uno de ellos, para poder dar una retroalimentación oportuna al Equipo de Aula y a la familia, de ser necesario. El seguimiento, además, permite saber si las redes que se han escogido son las adecuadas para cada caso. Como Encargado de Redes:

- Haga seguimiento a los casos derivados. De este modo, se podrá conocer el estado de la derivación e identificar aquellas redes que no dan respuesta satisfactoria a las necesidades del caso.
- Registre antecedentes relevantes durante el seguimiento, como fecha, persona con la que se habla, plazos y acuerdos estipulados, etc. Esto permitirá recoger información, que pueda dar cuenta del funcionamiento de la red y la efectividad en el tratamiento de los casos. Retroalimente a los Equipos de Aula respecto de esos casos, informándoles la situación del caso y el procedimiento a seguir. A su vez, es importante que recoja nuevos antecedentes respecto del caso, puesto que tras la derivación, es probable que el docente sea capaz de identificar algunos cambios en el niño/a que permitan saber cómo evoluciona.
- Analice los datos recogidos, para evaluar si las derivaciones se están realizando de forma fluida y se están obteniendo resultados.
- Analice el logro de los indicadores de logro establecidos anteriormente.



ACTUAR: mejorando el trabajo en red

Es de suma importancia tener claridad como encargado respecto de las redes que no han funcionado adecuadamente, para buscar alternativas que den respuestas a las necesidades de la escuela. Una vez que se tiene claridad de lo que no está resultando, se pueden hacer ciertas modificaciones, que ayuden a lograr el objetivo definido por la escuela.

- A partir del seguimiento y análisis de los datos registrados, identifique aquellas redes que no funcionan de forma fluida, o con las cuales no se han obtenido resultados positivos.
- Informe al Equipo Directivo de la situación, para que evalúe si se puede hacer algo al respecto, que permita facilitar el trabajo con esa red.
- Si el Sostenedor o Director/a no pueden hacer nada para facilitar el trabajo con la red, busque alternativas que atiendan el mismo tipo de casos, y comience a trabajar con ellas.
- Si durante el proceso se identifican otras redes que no estaban consideradas, incorpórelas a su base de datos y comience a trabajar con ellas, retomando los casos que no fue posible de derivar.

3.3 Salud y Hábitos saludables

La educación en la infancia es fundamental para fomentar el desarrollo de muchos hábitos que propician una vida saludable, como la alimentación, la higiene, el descanso, etc. En la medida que los niños/as se sientan cómodos, pueden participar de mejor manera en las experiencias educativas de la escuela, objetivo que se logra conjuntamente con la familia.

Diferentes autores han planteado que los factores de salud tienen un efecto en las capacidades cognitivas de los niños/as, ya que existe evidencia de que aquellos con problemas de salud muestran peores resultados en sus capacidades cognitivas y no-cognitivas²³, por ejemplo factores como la malnutrición y la inasistencia

a controles sanos se relacionan causalmente con el nivel de desarrollo de los niños/as al entrar a la escuela²⁴.

Para promover espacios saludables y prevenir enfermedades, se pueden propiciar en el aula y en la escuela experiencias de aprendizaje con el fin de que los niños/as disfruten y experimenten el bienestar de sus capacidades físicas, mediante la distinción de la alimentación que les proporcione mayor beneficio para su salud, y adquieran independencia en su higiene y cuidado personal. Este trabajo pedagógico se puede complementar además con acciones que involucren a la familia.



El ejercicio y la alimentación sana contribuyen al buen desempeño escolar. Fomentar la actividad física es la base para ser adultos sanos.

Para desarrollar el tema de “Salud y Hábitos saludables” se han escogido cuatro aspectos, que impactan directamente en el bienestar y el desarrollo cognitivo de los niños/as en la primera infancia, estos son:

- Alimentación saludable
- Higiene
- Salud respiratoria y ausentismo escolar
- Control niño sano

El rol del Director/a y/o Equipo Directivo es apoyar y asesorar a los Equipos de Aula para generar condiciones que favorezcan la salud de los niños/as de manera de que éstos puedan desarrollar al máximo sus potencialidades. Asimismo, se espera que puedan asegurar la correcta administración de los recursos técnicos, humanos y financieros de la escuela, para que los Equipos de Aula puedan implementar las estrategias propuestas.



a. ALIMENTACIÓN SALUDABLE

Estudios realizados en Chile muestran que más de un tercio de los niños/as menores de 6 años tienen sobrepeso, y que de ellos una proporción importante presenta obesidad²⁵. La familia y los educadores resultan claves a la hora de promover hábitos de alimentación saludable y de actividad física, y por tanto es fundamental que se interioricen sobre las cantidades de alimento y lo que es más adecuado consumir para los niños/as en esta edad.



Para una educación integral en la primera infancia, es importante considerar en la planificación de las experiencias pedagógicas y actividades de la escuela, la presencia de aprendizajes esperados directamente relacionados con una alimentación saludable, para que los niños/as **identifiquen** paulatinamente cuáles son los alimentos que benefician su salud, y sus correspondientes características.

Una alimentación saludable propicia que los niños/as²⁶:

- Se concentren mejor
- Se sientan más seguros
- Se sientan bien consigo mismo
- Sean más sociables
- Prevengan el desarrollo de enfermedades futuras como la obesidad, diabetes, hipertensión, osteoporosis, caries dentales, etc.

Se ha demostrado que existe una directa relación entre lo que consumimos (dieta) y la presencia o ausencia de caries dentales.

Para promover espacios saludables se pueden propiciar en el aula y en la escuela experiencias de aprendizaje donde los niños/as disfruten y experimenten el bienestar de ejercitar sus capacidades físicas, y distingan la alimentación que les proporciona mayor beneficio para su salud.

Entre las actividades generales que el Director/a o Equipo Directivo puede realizar en su escuela para promover una alimentación saludable y equilibrada, se encuentran talleres de cocina saludable, orientar colaciones saludables, articular la red de salud, organizar charlas, talleres, reuniones de apoderados, etc.

Este tema se desarrolla con mayor amplitud en el documento para los Equipos de Aula.



b. HIGIENE

En todas las edades, la higiene resulta de especial relevancia tanto para el cuidado de sí mismo/a, como para la promoción de la salud y la prevención de enfermedades. El Director/a o Equipo Directivo debe promover en profesoras/es, educadoras/es, técnicos en Educación Parvularia y familias, los hábitos de higiene en los niños/as, concentrándose en el lavado de manos e higienización, así como en el lavado de dientes. Para lograrlo, es importante que el Equipo Directivo considere la disponibilidad del espacio físico adecuado e insumos necesarios para realizar efectivamente estas prácticas de higiene.

Lavado de manos

El lavado frecuente de manos es la **forma más sencilla y eficaz de prevenir infecciones**, y es la estrategia que propone la Organización Mundial de la Salud (OMS) para evitar la propagación de infecciones. Sin embargo en ocasiones, sobre todo cuando no hay agua disponible, se puede realizar una higienización con alcohol gel, disminuyendo los riesgos de contagio. Para este efecto se requiere contar con dispensadores de alcohol gel dentro de las aulas, que es un medio de higienización efectivo cuando los niños/as y equipo de la escuela lo necesiten. Es relevante que los adultos velen por el correcto uso del alcohol gel en los niños/as, evitando que éstos lo usen excesivamente, y eventualmente lo ingieran o aspiren directamente. Para ello es necesario contar con un dispensador y un bidón de alcohol gel de 5 litros por aula (la cantidad suficiente para un año académico con el uso adecuado, que es aproximadamente de 4 litros). Del mismo modo, se propone tener dispensadores de alcohol gel en

otros sectores de la escuela, como sala de profesores, comedor, cocina y recepción.

El Director/a o Equipo Directivo tiene un rol clave tanto para promover el lavado de manos como para la higiene bucal, que se debe realizar en forma paralela al trabajo del Equipo de Aula. Mediante distintas acciones de difusión, se puede trabajar la promoción de hábitos de higiene a través de láminas o afiches que refuercen esta idea, ubicados en salas y sectores comunes, como baños y comedor. Estos afiches deben ponerse a una altura adecuada para la estatura promedio de los niños/as, y su mensaje debe ser reforzado en todo momento, para crear un hábito en ellos/as.



Higiene bucal (cuidado de los dientes)

Para lograr una buena salud bucal, uno de los factores más importantes es el correcto cepillado dental, efectuado después de cada comida, el cual debe ser realizado de forma sistemática, ordenada y constante, con un cepillo suave y personal.

Debido a la falta de destreza manual fina en los niños/as de los Niveles de Transición, la técnica del cepillado más indicada es la circular. Ésta consiste en realizar movimientos circulares en las superficies dentales, con los dientes superiores e inferiores en oclusión, o sea mordiendo. El cepillo se debe colocar perpendicular a la cara exterior (vestibular) de los dientes y realizar movimientos de rotación sobre las superficies dentarias. Se avanza lentamente siguiendo

un orden, de derecha a izquierda, en los dientes superiores, y luego, en los inferiores, repitiendo de esta misma forma en las caras interiores (palatinas o linguales). Las caras de contacto (oclusales), se cepillan con movimientos desde adelante hacia atrás.

Una de las formas más efectivas de reforzar buenas conductas en los niños y niñas, es a través del ejemplo, por lo tanto, es importante que los/as educadoras/es y profesores/as responsables de esta actividad, motiven a sus alumnos/as no sólo a través de actividades específicas, sino principalmente mostrándoles que ellos y ellas realizan diariamente su cepillado dental. También es relevante involucrar a los padres y madres en este proceso, motivarlos en las reuniones de apoderados y hacerlos partícipes de esta actividad para que sea reforzada en casa.



Cepilla entre la encía y los dientes realizando movimientos circulares.



Cepilla la parte delantera de tus dientes superiores e inferiores con movimientos circulares de arriba hacia abajo.



Cepilla la parte trasera de tus dientes superiores de arriba hacia abajo y la parte trasera de tus dientes inferiores de abajo hacia arriba.



Al finalizar la limpieza, cepilla tus muelas en forma horizontal. Y no olvides cepillar tu lengua también.

c. AUSENTISMO ESCOLAR Y SALUD RESPIRATORIA

Comúnmente los niños/as con problemas de salud faltan a clases más frecuentemente que los niños/as saludables y consecuentemente están menos expuestos a situaciones pedagógicas. Existe clara evidencia del impacto que tiene el ausentismo escolar en los primeros años sobre los resultados académicos posteriores a lo largo de la vida²⁷. La investigación muestra que la inasistencia a un 10% o más de los días hábiles destinados a clases, sin importar el motivo por el cual el niño/a se ausenta, resulta perjudicial. Por ejemplo si un año escolar consta de 200 días hábiles, ausentarse 20 días o más constituye ausentismo crónico, lo que se traduce en problemas de rendimiento escolar en Primero Básico, y en niveles de logro más bajos en matemática y lectura²⁸.

Las Infecciones Respiratorias Agudas (IRA) son la principal causa de ausentismo escolar a nivel mundial²⁹. A su vez, existe clara evidencia del impacto que tiene el ausentismo escolar en los primeros años, en los resultados académicos posteriores a lo largo de la vida³⁰.



Tal como se señaló anteriormente, el uso del alcohol gel en la sala de clases ha sido estudiado y ha demostrado impactos positivos para disminuir el ausentismo escolar³¹. El Director/a o Equipo Directivo puede ser de gran apoyo en promover su uso.

Sin duda, los dispensadores de alcohol gel por sí solos no garantizan el logro de esta meta, por lo que es necesario planificar acciones pedagógicas concretas que incluyan, además, la importancia del lavado de manos y el uso adecuado del alcohol gel, la prevención del contagio de enfermedades, y trabajar en conjunto con la familia para reducir al máximo las ausencias escolares por este motivo.

d. IMPORTANCIA DEL CONTROL DE SALUD DEL NIÑO/A

El Programa Nacional de Salud de la Infancia del Ministerio de Salud tiene como propósito contribuir al desarrollo integral del niño/a a través de actividades de fomento, protección, recuperación de la salud y rehabilitación del daño, que permitan la plena expresión de su potencial de desarrollo biosicosocial y una mejor calidad de vida.

La prestación básica del programa es el control de salud del niño/a, que consiste en la atención sistemática y periódica proporcionada al niño/a con el objeto de vigilar su normal crecimiento, desarrollo, detección de riesgos y realizar acciones básicas de promoción y prevención de la salud desde los 0 a los 9 años. Este control de salud se suma al Programa Nacional de Alimentación Complementaria y al Programa Nacional de Inmunizaciones, de acuerdo a normas técnicas vigentes.

¿Qué se evalúa en un control de niño/a sano a los 4 y 5 años?

4 años:

- Control integral del niño/a.
- Examen físico completo.
- Evaluación agudeza visual.
- Toma de presión arterial.
- Control de salud bucal realizado por dentista, con énfasis en promoción de salud bucal y hábitos saludables, control de malos hábitos bucales y refuerzo de higiene bucal y alimentación saludable .

5 años:

- Control integral del niño/a.
- Examen físico completo.
- Evaluación agudeza visual.
- Toma de presión arterial.
- Medición de perímetro de cintura.
- Evaluación auditiva.

Es importante que los Equipos Directivos motiven a padres, madres y familias de los niños/as, a que asistan a sus controles de niño sano, a través de distintas estrategias, como recordatorios, breves intervenciones en reuniones de apoderados, invitación a la escuela de profesionales de la salud del consultorio más cercano y facilitando el acceso del equipo de salud a la escuela.



3.4 Clima de Aula Positivo y Estrategias de Promoción de Función Ejecutiva y Conducta Prosocial en el Aula.

Es relevante considerar que en el aula convergen tanto las características personales de cada niño/a y adulto, como las interacciones que se promueven en el grupo para crear un clima adecuado para el aprendizaje. El manejo de grupo que pueda tener el Equipo de Aula puede promover o entorpecer el proceso de enseñanza aprendizaje. Es importante que el Equipo de Aula pueda crear contextos saludables para aprender, que propicien el bienestar de los niños/as e identifiquen las dificultades que se presentan en la interacción, para así mediar con estrategias que modelen el aprendizaje de habilidades relacionadas con la Función Ejecutiva y Conducta Prosocial de los niños/as.

El Equipo Directivo a través de la observación de las experiencias de aprendizaje, puede apoyar a los docentes a identificar las fortalezas y dificultades presentes en el clima de aula, con el fin de reflexionar, proponerse metas en torno a acciones precisas y planeadas, implementarlas sistemáticamente y evaluarlas, a fin de incorporar estrategias ajustadas al grupo, que impacten positivamente el proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, el Equipo Directivo, puede facilitar el trabajo con la red interna y/o externa en caso de situaciones que no pueden ser abordadas por el Equipo de Aula.





a. CLIMA DE AULA POSITIVO

En términos generales el clima social escolarⁱ se refiere a la percepción que los individuos tienen sobre los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales. Es el escenario y las condiciones ambientales donde ocurre el proceso de aprendizaje, y están influidas por las relaciones que se establecen entre el Equipo de Aula y los niños/as, la manera en que se organizan las experiencias de aprendizaje y las condiciones físicas del lugar donde estas se implementan³².

El clima de aula es importante porque se considera como uno de los factores de mayor incidencia en los procesos de aprendizaje de los alumnos/as, siendo la variable que demuestra mayor efecto sobre el rendimiento en lenguaje y matemáticas³³.

Gran parte de las estrategias para fomentar un clima de aula positivo están dirigidas al adulto, puesto que este se constituye como un modelo de buenas prácticas. Por esto, el Director/a o Equipo Directivo pueden fomentar la implementación de diversas acciones en sus educadoras y docentes, a fin de promover un mejor clima de aula, y con esto, también el bienestar de los niños/as que forman parte de su escuela.

Una buena forma de abordar este tema es a través de diversas estrategias de manejo grupal, que se profundizan en el documento para los Equipos de Aula. Estas estrategias pretenden reforzar el trabajo con niños/as en los Niveles de Transición en el núcleo de aprendizaje de convivencia³⁴.

Es adecuado que un Equipo de Aula pueda crear contextos saludables para aprender, que propicien el bienestar de los niños/as e identifiquen las dificultades que se presentan en la interacción.



ⁱEn este documento se hará referencia a clima social escolar como sinónimo de clima de aula, aún cuando también es válido para referirse al clima institucional de un establecimiento educativo.

b. ESTRATEGIAS PARA EL MANEJO DE NIÑOS/AS QUE PRESENTAN PROBLEMAS DE FUNCIÓN EJECUTIVA Y CONDUCTA PROSOCIAL EN EL AULA.

Es común encontrarse en las salas de clases con niños/as que presentan conductas disruptivas que interfieren en el clima social positivo. Esto dificulta el normal desarrollo de aprendizajes significativos, tanto en ellos/as como en el grupo. Por otro lado, existen niños/as que presentan dificultades personales, que no son aparentes, y aunque no interfieren con el aprendizaje del grupo, dificultan su desarrollo individual.

Estas conductas responden a problemas en las áreas de Función Ejecutiva y Comportamiento prosocial de los niños/as. Ambos tipos de conductas están relacionadas con la autorregulación emocional.

Aquellos niños/as que aprenden a manejar sus

emociones tienen menores dificultades al relacionarse con otros en la casa y en la escuela³⁵, lo que impacta directamente en los aprendizajes, puesto que las habilidades sociales y la autorregulación están estrechamente relacionadas con el éxito académico futuro³⁶.

El documento para Equipos de Aula, propone estrategias para trabajar estas dificultades, pero resulta especialmente importante que el Equipo Directivo apoye y fomente el trabajo participativo entre escuela y familia, cuando se identifiquen casos difíciles de manejar por parte de la educadora, es decir, cuando las estrategias planificadas no son suficientes,



y se han implementado sistemáticamente sin obtener los resultados esperados, o cuando los apoderados no asisten a las entrevistas o no cumplen con los acuerdos. En estos casos, es necesario que el Equipo Directivo participe más activamente en el proceso, recabando información directamente o acompañando a la educadora en el planeamiento de acciones conjuntas, que apunten al bienestar del niño/a y del grupo en general, realizando un seguimiento de las mismas.





3.5 Lenguaje

El lenguaje verbal es uno de los núcleos de aprendizaje que se promueven con mayor énfasis en la Educación Parvularia, puesto que la comprensión oral y la consecuente comprensión lectora en las edades siguientes constituyen el eje para conocer y comprender el mundo natural, social y cultural que nos rodea. La alfabetización inicial es una de las metas a las cuales se ha adscrito Chile en conjunto con un gran número de países en el contexto de la Declaración de Jomtiem del año 1990 - Educación de Calidad



para Todos - donde el primer objetivo se centra en la atención y la educación de la primera infancia, y que se reafirmó posteriormente por 180 líderes mundiales el año 2000 en el Marco por la Acción de Dakar³⁷.

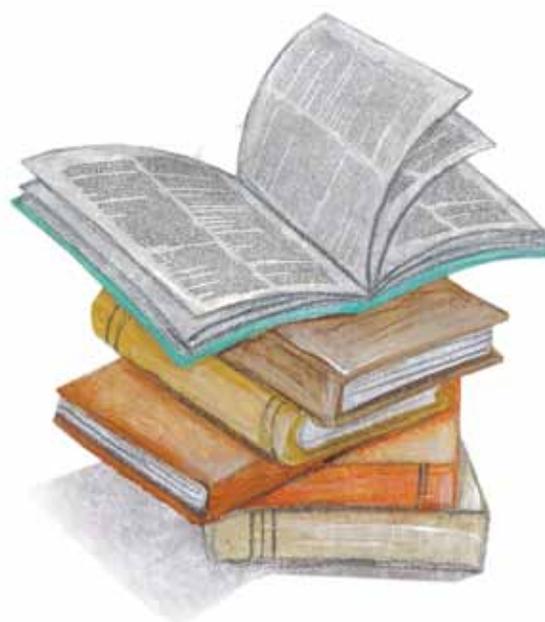
El lenguaje verbal se releva por sobre otros núcleos de aprendizaje, ya que contribuye desde el desarrollo de la comprensión al conocimiento del mundo, aún cuando los demás núcleos de aprendizaje como Seres Vivos y su Entorno, Grupos Humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes, entre otros son igualmente importantes en el contexto de una educación integral. A su vez, el lenguaje verbal aporta a la comprensión oral y lectora, lo que es primordial para acceder a otros campos del conocimiento.

a. EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

La iniciación a la lectura en los Niveles de Transición es fundamental para lograr la lectura autónoma y la comprensión lectora en los años posteriores. Iniciar a los niños/as en la lectura, implica crear contextos de aprendizaje que motiven el gusto por la lectura, el acceso a diversos textos escritos, la posibilidad de escuchar, leer y comentar las lecturas. Leer es una actividad cultural, a través de la cual se accede al desarrollo de la autonomía, y es, además, una herramienta de comunicación y de intercambio social y cultural³⁸. La lectura es también un proceso interactivo y constructivo, en ella se relacionan el lector, el texto y el contexto (educativo y familiar).

El desarrollo de la conciencia fonológica, la comprensión oral y el conocimiento estratégico de la lectura son trayectorias que avanzan conjuntamente desde el primer Nivel de Transición y que mejor predicen el logro de la lectura inicial y la comprensión lectora más allá de 3° y 4° de Enseñanza Básica³⁹.

Un estudio en Chile sobre "Alfabetización Inicial"⁴⁰ demuestra que en los Niveles de Transición la iniciación a la lectura se centra en mayor medida en la conciencia fonológica y en la comprensión oral, aún cuando es necesario cubrir otras habilidades y destrezas relacionadas con los componentes de la lectura inicial, que contribuyan al desarrollo de una lectura comprensiva e independiente a largo plazo, como es el incremento del vocabulario, una de las experiencias menos trabajadas en los Niveles de Transición según el mismo estudio.



En la medida en que se promueva el desarrollo de las distintas habilidades que apuntan hacia la comprensión lectora, los niños/as podrán elaborar respuestas más completas y compuestas por un vocabulario más enriquecido.





b. ESTRATEGIAS PARA LA PROMOCIÓN DE LA INICIACIÓN A LA LECTURA

En el contexto de la iniciación a la lectura y la necesidad de fomentar experiencias orientadas al aumento de vocabulario, al conocimiento de mundo y de lo impreso, se sugiere que el Equipo Directivo oriente a los Equipos de Aula a implementar sistemáticamente diferentes estrategias que la promuevanⁱⁱ.

1. Lectura diaria y/o narraciones de diversos textos, con el fin de que los niños/as disfruten de ese momento, promoviendo en ellos/as el interés por la lectura en un ambiente que propicie la conversación y favorezca la comprensión.

2. Utilización del diccionario para la ampliación de vocabulario⁴¹.

Los diccionarios de palabras, sinónimos y antónimos, temáticos, entre otros, son un recurso relevante de considerar al momento de planificar y/o desarrollar una experiencia de aprendizaje, puesto que la búsqueda del significado preciso de una palabra, su sinónimo, antónimo o el contexto en que se utiliza, facilita la comprensión.

3. Ampliación del vocabulario mediante experiencias de aprendizaje.

El vocabulario es uno de los componentes esenciales para desarrollar el lenguaje. Un vocabulario deficitario redonda en un obstáculo para muchos niños/as en su aprendizaje^{42,43}, y su desarrollo influye directamente en la comprensión oral y escrita⁴⁴.

La propuesta que se desarrolla para el trabajo con vocabulario se basa en los Niveles de Palabras establecido por Beck, McKeown y Kuncan⁴⁵, específicamente con **Palabras de Nivel 2**, vale decir, palabras que se utilizan con frecuencia en distintos contextos, que no son usadas constantemente en el lenguaje común y, a la vez, tampoco corresponden a palabras sofisticadas propias del lenguaje técnico.

Para el proceso de enseñanza y aprendizaje sistemático de vocabulario se consideran las palabras de este nivel porque, si bien no son de uso muy común, tampoco son de uso sofisticado, y pueden aplicarse en las conversaciones de la escuela y la familia, contribuyendo a la comprensión oral y escrita.



ⁱⁱMás estrategias puede encontrar en los textos del Plan Nacional de Fomento de la Lectura "Guía para las Educadoras de Párvulos de los Niveles de Transición" años 2010 y 2011.

Para el desarrollo de estas 3 estrategias, es de suma importancia que los niños/as dispongan de **una biblioteca de aula variada**, adecuada para el nivel, y **de buena calidad**. Para esto, se espera que el Equipo Directivo destine recursos para enriquecer la biblioteca de aula si no se cuenta con los libros y materiales suficientes.

En la medida en que se promueva el desarrollo de las distintas habilidades que apuntan hacia la comprensión lectora, los niños/as podrán elaborar respuestas más completas y compuestas por un vocabulario más enriquecido.



.....

Anexos



Pauta de Observación de Experiencias de Aprendizaje

La siguiente pauta tiene por objetivo recoger información de la observación de la interacción entre el equipo de aula y los niños/as, durante el desarrollo de una experiencia de aprendizaje, a fin de facilitar el proceso de acompañamiento al aula y posterior retroalimentación. Se recomienda que el Equipo de Aula conozca esta pauta antes de que se lleve a cabo la observación.

Aprendizaje esperado:
Establecimiento: _____
Curso: _____ Fecha: _____
Nombre Educadora y Técnico: _____
Registro de lo observado:
¿Qué se destaca de la experiencia de aprendizaje observada?
¿Qué se podría mejorar de lo observado?
Posibles cambios a realizar:
Fecha próxima visita:

Marcar con ✓ la presencia de:

Ambiente Físico	
1. Luminosidad suficiente en la sala	
2. Sala aireada	
3. Sala limpia y en orden	
4. Ambientación de aula	
4.1 Abecedario	
4.2 Muro de palabras	
4.3 Espacio de salud al alcance de los niño/as (Existe un espacio establecido dedicado a salud, con dispensador de alcohol gel, papel higiénico, papelerero, etc.)	
4.4 Jornada Diaria (cartel de rutina)	
4.5 Cartel de normas	
4.6 Biblioteca de aula y materiales (lápices, hojas...) al alcance de los niños/as	
<p>Observaciones en relación al ambiente físico Anotar aspectos específicos o evidencias observadas</p>	

Para calificar los siguientes indicadores, asigne valores de acuerdo a las siguientes categorías:

2	Conducta lograda	La acción se desarrolla plenamente
1	Conducta medianamente lograda	La acción se desarrolla parcialmente
0	Conducta no lograda	La acción no se desarrolla
N/O	No observado	No observado

Aspectos formales	Categoría	Evidencia (dar ejemplos)
1. Se respetan los momentos de inicio, desarrollo y cierre de la experiencia de aprendizaje considerando períodos de tiempo adecuados a la atención de los niños/as. (Alrededor de 20 minutos por cada actividad de la experiencia de aprendizaje observada)		
2. La planificación se encuentra en el aula y a disposición de quien la necesite		
3. Se observa la estructura general de una experiencia de aprendizaje (Inicio: se anticipa lo que se trabajará, se introduce la experiencia, se relacionan las experiencias previas con los aprendizajes esperados a lograr, se incentiva a los niños/as a participar. Desarrollo: propuesta de trabajo central, en donde se observa claramente la experiencia de los niños/as y la guía del adulto, es decir, donde se desarrolla el proceso principal de enseñanza - aprendizaje. Cierre: presencia de conclusiones finales, se comparte lo realizado, se reconstruye el proceso de aprendizaje, procedimientos, comprobación de aprendizajes).		
Condiciones para trabajar y aprender		
<i>El Equipo de Aula, durante la experiencia..</i>		
1. Utiliza material de apoyo apropiado para el logro de los aprendizajes esperados de la experiencia de aprendizaje.		
2. Promueve la participación de los niños/as.		
3. Mantiene el dominio y la atención del grupo de niños/as. (Se utilizan estrategias para mantenerlos atentos: uso de pausa activa, fragmentación de la actividad u otra).		
4. Utiliza una metodología motivadora y apropiada para lograr los aprendizajes esperados de la experiencia de aprendizaje, la participación y atención de los niños/as.		
5. Promueve la interacción entre los niños/as como medio de aprendizaje.		
6. Promueve nuevos aprendizajes, a partir de errores o dificultades evidenciados.		

Desarrollo de los aprendizajes esperados		
<i>El Equipo de Aula durante la experiencia...</i>		
1. Presenta y explica la experiencia con claridad, favoreciendo la comprensión de los niños/as.		
2. Relaciona aprendizajes nuevos con aprendizajes previos. (Conecta conceptos nuevos con conceptos vistos anteriormente, con conocimientos previos, etc.)		
3. Utiliza un lenguaje rico y variado con los niños/as. (Utiliza una variedad de sustantivos, verbos, adverbios, adjetivos, preposiciones y otras formas de lenguaje que son nuevas para los niños/as y, que están acompañados de conceptos ya aprendidos por ellos. Se expresa en oraciones completas, utiliza sinónimos, hay ausencia de muletillas).		
4. Promueve la participación verbal oral de los niños/as para que desarrollen sus ideas. (En gran parte de la experiencia se observan oportunidades para que los niños/as hablen y se expresen. Presta atención a las intervenciones de los niños/as).		
5. En el caso que se realice una experiencia de lenguaje verbal, el adulto lee el texto de manera atractiva, con precisión, velocidad y entonación adecuada.		
Clima		
<i>El Equipo de Aula, durante la experiencia...</i>		
1. Muestra un estilo cálido hacia los niños/as. (Al conversar, establece contacto visual con los niños/as, se ubica gran parte del tiempo a la altura de los niños/as, etc.)		
2. Promueve un ambiente de respeto y escucha atenta, generando espacio para la expresión de sentimientos y opiniones.		
3. Provee apoyo individual de acuerdo a las necesidades que cada niño/a requiere (Otorga mayor apoyo a los niños/as que lo requieren y considera actividades alternativas, tanto para aquellos/a que presentan dificultades como para los más avanzados).		
4. Utiliza estrategias para enfrentar conductas disruptivas. (Utiliza alguna estrategia como por ejemplo: asignar responsabilidades a niños/as más disruptivos, ubicarlos estratégicamente, entregar espacio u objeto tranquilizador, mencionar consecuencias lógicas, etc.)		
5. Refuerza positivamente las respuestas y conductas adecuadas, de forma específica. (Se verbaliza la conducta lograda, felicitando al niño/a por esa conducta)		
6. Se observa trabajo en equipo entre la educadora y técnico. Participación activa de ambas en la experiencia, sin importar quien lidera.		

Otras observaciones:

Empty space for observations.

Equipo de Aula

Director/a - Jefe/a de UTP

Modelo de Retroalimentación Docente

Nombre docente: _____

Curso observado: _____

Fecha de retroalimentación: _____

Fortalezas observadas:

Aspectos por lograr:

Sugerencias:

Plan de cambio:

Cambio esperado:	Acciones:	Tiempo:	Recursos:

Notas

- 1 UNESCO, 2007
- 2 Universidad de Concepción, 2007, Universidad Central, 2009, Universidad Diego Portales, 2010, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2011
- 3 Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP), 1998
- 4 Contreras, Herrera & Leyton, 2007
- 5 National Forum and Early Childhood Program Evaluation, 2007; Shonkoff & Phillips, 2000; Yoshikawa, 1994; Heckman & Cunha, 2007
- 6 UNESCO, 2010, pp. 46
- 7 Bravo, D., Sevilla, P., Miranda, L., 2008.
- 8 Mineduc, Marco para la Buena Dirección, 2005. p. 6-7
- 9 Encuesta Realizada a Equipos de Aula de establecimientos educacionales participantes a Un Buen Comienzo VI Región. Año 2011
- 10 Hopkins, D., Reynolds, D. & Gray, J., 1999
- 11 Reynolds et al., 2011
- 12 Cfr. Mineduc, Marco para la Buena Dirección, 2005
- 13 Mineduc, Marco para la Buena Dirección, 2005. p.18
- 14 MINEDUC, 2001.
- 15 Henderson & Berla, 1994
- 16 Walberg, 1984
- 17 Hart & Risley, 1999.
- 18 Strasser & Lissi, 2006
- 19 Centro de Investigación y Desarrollo Educativo (CIDE), UNICEF, 2002
- 20 Valdebenito, Lorena (2010). "La violencia le hace mal a la familia". UNICEF
- 21 Ison-Zintilini, MS & Morelato-Gimenez, GS. (2008)
- 22 Oliva Delgado, A. (2004), 4 (1).
- 23 Paxson y Schady, 2007 y Uauy, R. et. al., (1996).
- 24 Morris, Gennetian, & Duncan, 2005 y Pan, Rowe, Singer, & Snow, (2005).
- 25 Ministerio de Salud, 2011
- 26 Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP), 2010
- 27 Chang H. & Romero M.J., 2008; Romero M y Lee Y., 2007
- 28 Chang H. & Romero M.J., 2008
- 29 Astudillo, P. 2006
- 30 Romero M y Lee Y., 2007
- 31 Hammond, B. Ali, Y., Fendler, E. Dolan, M. Donovan, S., 2000, Dyer, D. et al, 2000
- 32 Arón & Milicic, 2004
- 33 Op. cit.
- 34 MINEDUC, 2008.
- 35 Shonkoff, J.P. & Phillips, D. A. 2000
- 36 Trister, D., Colker, I. & Heroman, C. 2004
- 37 UNESCO, 2010
- 38 MINEDUC, Medina, A., 2009
- 39 Mackenna & Stahl, 2009
- 40 Pontificia Universidad Católica, 2011
- 41 MINEDUC, Medina, A., 2011
- 42 Nagy, 1996
- 43 Beck, Perfetti y McKeown, 1982
- 44 Coronado, V., 2009
- 45 Beck, McKeown y Kucan, 2002

Referencias Bibliográficas

- Astudillo P. Asma infantil en Chile. *Neumología Pediátrica* 2006; 1: 91-3.
- Arón, Ana M. y Milicic, Neva. (2004). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile.
- Beck, I.L., Perfetti, C.A., & McKeown, M.G. (1982). Effects of long term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 506-521.
- Beck, I.L, Mckeown, M.G., Kuncan, L. (2002) *Bringing Words to life. Robust Vocabulary Instruction*. New York: Guilford Press
- Bravo, D., Sevilla, P., Miranda, L. (2008) *Equipos directivos y resultados de los estudiantes: Evidencia a partir de la Asignación de Desempeño Directivo*. Centro de Micro datos, Departamento de economía. Universidad de Chile. https://microdatos.cl/docto_publicaciones/Directivos_Aprendizajes.pdf
- Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP) (1998). "Evaluación de programas de Educación Parvularia en Chile: Resultados y Desafíos". Santiago. En Universidad Alberto Hurtado (2009) "Estudio Caracterización de los hogares e identificación de las razones por las cuales no matriculan a sus hijos e hijas de 4 años en el Primer Nivel de Transición de la escuela". Santiago.
- Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP) (2010) *Tiempo de Crecer: Guía para la Familia*. Santiago de Chile
- Centro de Investigación y Desarrollo Educativo (CIDE), UNICEF (2002) *Participación de los Centros de Padres en la Educación*. http://www.unicef.cl/archivos_documento/30/Centro_Padres1.pdf
- Contreras D., Herrera R. y Leyton G. (2007) *Impacto de la educación preescolar sobre el logro educacional. Evidencia para Chile*. Universidad de Chile.
- Coronado.V. *Comprensión de Lectura*. En: Rolla.A., Coronado.V., Rivadeneira.M., Arias.M., Romero.S. (2009) *Didáctica de la lectoescritura II*. Universidad estatal a distancia (Material didáctico para uso exclusivo de los estudiantes UNED)
- Chang H. & Romero M.J. (2008) "Present, engaged and accounted for The Critical Importance of Addressing Chronic Absence in the Early Grades". National Center for Children in Poverty (NCCP) en <http://www.aecf.org/-/media/PublicationFiles/CAreport3text.pdf>
- Dyer D, Shinder A, Shinder F. (2000). Alcohol-free instant hand sanitizer reduces elementary school illness absenteeism. *Familv Medicine*. 32:633-638.
- Hammond B; Ali Y; Fendler E; Dolan M; Donovan S, (2000). Effect of Hand Sanitizer Use on Elementary School Absenteeism. *American Journal of Infection Control* 2000;28:340-346.
- Hart, B., & Risley, T.R. (1999). *The social world of children: Learning to talk*. Baltimore: Brookes.
- Henderson, A. T., & Berla, N. (Eds.). (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Heckman. James & Cunha, Flavio (2007). *The Evolution of Inequality, Heterogeneity and Uncertainty in Labor Earnings in the U.S. Economy*, NBER Working Papers 13526, National Bureau of Economic Research, Inc.
- Hopkins D, Reynolds D & Gray J (1999) 'Moving on and moving up: confronting the complexities of school improvement in the improving schools project' in *Education Research and Evaluation*, Vol. 5(1), pp. 22-40

- Ison-Zintilini, MS & Morelato-Gimenez, GS. Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. Univ. Psychol. [online]. 2008, vol.7, n.2 [citado 2012-08-28], pp. 357-367 . Disponible en: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672008000200005&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1657-9267.
- McKenna, MC. & Stahl, K.D.(2009) Assessment for reading instruction.The Guilford press. 2nd. Ed. (2009) p.23
- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2005) Marco para la Buena Dirección. Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño.
- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2001). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2008). Programas Pedagógicos, Primer Nivel de Transición. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2008). Programas Pedagógicos, Segundo Nivel de Transición. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación (MINEDUC), Medina, A., Unidad de Educación Parvularia (2009) "Leer y Aprender Juntos".Biblioteca de Aula 1° y 2° Nivel de Transición, Guía para su utilización pedagógica. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación (MINEDUC), Medina, A., Unidad de Educación Parvularia (2011) Plan Nacional de Fomento de la lectura, Guía para las Educadoras de Párvulos de los Niveles de Transición. Santiago de Chile.
- Ministerio de Salud (2011). Encuesta Nacional de Salud ENS. Chile 2009-2010.
- Morris, P, Gennetian, L., & Duncan, G. (2005). Effects of Welfare and Employment Policies on Young Children: New Findings on Policy Experiments Conducted in the Early 1990's. Social Policy Report, Society for Research in Child Development. Vol. XIX (2), 3-14.
- Nagy, W. (1996) "On the role of context in first and second language vocabulary learning", en Brown, G., Malmkjaer, K. and Williams, Y. (eds) Performance and competence in second language acquisition. 1996. C.U.P
- National Forum on Early Childhood Program Evaluation (2007). A science-based framework for early childhood policy. Cambridge, MA: Center on the Developing Child, Harvard University. Disponible en : http://www.developingchild.harvard.edu/content/downloads/Policy_Framework.pdf.
- Oliva Delgado, A. (2004) Estado Actual De La Teoría Del Apego. Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente, 2004, 4 (1); 65-81
- Paxson,C., & Schady. N. (2007). "Cognitive Development among Young Children in Ecuador: The Roles of Wealth, Health, and Parenting," Journal of Human Resources, University of Wisconsin Press, vol. 42(1)
- Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D., & Snow, C. E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. Child Development, 76, 763-782.
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2011) "Alfabetización en establecimientos subvencionados". Santiago.
- Romero, M., & Lee, Y.-S. (2007). Brief #1: A National Portrait of Chronic Absenteeism in the Early Grades. "What data tell us about the role of chronic absenteeism in early schooling?" New York, NY: National Center for Children in Poverty, Columbia University, Mailman School of Public Health. (available at http://www.nccp.org/publications/pdf/text_771.pdf)

- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Townsend, T., Van Damme, J. (2011) Educational effectiveness research: A state of the art review. International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus, 2011.
- Shonkoff, Jack P. & Phillips, Deborah A. (Ed.) (2000) From neurons to neighborhoods: the science of early child development. National Academy of Sciences. p. 112-113
- Strasser, K. & Lissi, M. R. (2006). Countries do matter: Home and Instruction Effects on Literacy Skills in a Developing Country. Trabajo presentado en el Thirteenth Annual Meeting of the Society for the Scientific Study of Reading, Vancouver, Canada, July 6-8.
- Trister, D., Colker, L., & Heroman, C. (2004). El currículo Creativo para educación preescolar. Teaching Strategies, Inc. Washington DC, 4º Ed. Cap. 1 y 5
- Uauy R, Peirano P, Hoffman D, Mena P, Birch D, Birch E. (1996) Role of essential fatty acids in the function of the developing nervous system. *Lipids*. 1996 Mar;31 Suppl:S167-76. Review.
- UNESCO (2007) Informe de Seguimiento de la Educación para todos en el mundo 2007: Bases Sólidas. Atención y educación de la primera Infancia. París.
- UNESCO "Education for All Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized", <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2010-marginalization/>
- Universidad Central de Chile (2009) "Estudio sobre las necesidades de Especialización para la Formación Inicial y Continua de los/as Educadores de Párvulos que atienden a niños y niñas de 4 a 6 años". Santiago
- Universidad de Concepción (2007) Proyecto Prácticas Pedagógicas de Calidad. Informe Final. Concepción.
- Universidad Diego Portales (2010) "Seguimiento y evaluación de la implementación de los Programas Pedagógicos para el primer y segundo nivel de transición en escuelas municipales del país". Santiago
- Valdebenito, Lorena (2010). La violencia le hace mal a la familia. UNICEF. Santiago de Chile. Disponible también en www.unicef.cl.
- Walberg, H. (1984). Families as partners in educational productivity. *Phi Delta Kappa*, 65, 397-409.
- Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin*, 115, 28-54.

Impresión:

Editora e Imprenta Maval Ltda.

Diseño:

M. Soledad Céspedes M.
www.ilustrasole.com

Ilustraciones:

Fabiola Solano L.
www.solanoluna.com

Todos los derechos reservados
Unidad de Educación Parvularia
División de Educación General
Ministerio de Educación
www.mineduc.cl
2012

ISBN
978-956-292-354-5



Otros títulos de la Colección



Orientaciones Técnicas
Asesores Técnicos Pedagógicos
Líneas Estratégicas para los Niveles de Transición



Orientaciones
Sostenedores
Líneas Estratégicas para los Niveles de Transición



Orientaciones Técnicas
Equipos de Aula
Líneas Estratégicas para los Niveles de Transición

