



**UNIVERSIDAD  
ALBERTO HURTADO**

LA UNIVERSIDAD JESUITA DE CHILE

***PROPUESTAS DE MEJORAMIENTO PARA LA  
FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE EDUCACIÓN  
PARVULARIA***

**INFORME 3**

María Teresa Rojas  
Solange Gorichon  
Alejandra Falabella  
Maira Lee

Facultad de Educación  
Santiago, enero 2008

## Índice

	Página
INTRODUCCIÓN.....	2
METODOLOGÍA DEL TRABAJO.....	5
<b>I. ENFOQUES INTERNACIONALES EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS.....</b>	<b>6</b>
A modo de conclusión: Tópicos de interés para pensar la formación inicial de educadoras de párvulos en Chile.....	23
<b>II. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y REFERENCIALES DE LA PROPUESTA....</b>	<b>26</b>
1. El concepto de competencia.....	26
2. Incorporación de la noción de competencia a la formación inicial.....	28
3. El límite entre la formación inicial y la formación continua.....	30
4. Modelos profesionales basados en competencias: los casos nacionales.....	32
4.1 Perfiles de Educadoras de Párvulos.....	32
4.2 Perfiles de Técnicos en Educación Parvularia.....	39
4.3 Síntesis preliminar.....	43
<b>III. PROPUESTA DE COMPETENCIAS FUNDAMENTALES PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES Y TÉCNICOS DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA.....</b>	<b>45</b>
ÁREAS DE COMPETENCIAS FUNDAMENTALES.....	45
ÁREAS DE COMPETENCIAS FUNDAMENTALES DE LA FORMACIÓN INICIAL DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS.....	48
1. COMPETENCIAS BÁSICAS.....	48
2. COMPETENCIAS GENÉRICAS.....	51
3. COMPETENCIAS PROFESIONALES: FORMACIÓN ESPECÍFICA DE LAS EDUCADORAS DE PÁRVULOS.....	54
ÁREAS DE COMPETENCIAS FUNDAMENTALES DE LA FORMACIÓN INICIAL DE TÉCNICOS DE PÁRVULOS.....	61
1. COMPETENCIAS BÁSICAS.....	61
2. COMPETENCIAS GENÉRICAS.....	62
3. COMPETENCIAS PROFESIONALES: FORMACIÓN ESPECÍFICA.....	64
<b>IV. SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES DE POLÍTICA PÚBLICA ORIENTADA A FAVORECER EL MEJORAMIENTO DE LA FORMACIÓN INICIAL DE EDUCADORAS Y TÉCNICOS DE PÁRVULOS.....</b>	<b>68</b>
Bibliografía.....	75
ANEXOS.....	78
Anexo 1 : Informe de Avance 1.....	79
Anexo 2 : Informe de Avance 2.....	147

## INTRODUCCIÓN

En diciembre del año 2006, el Ministerio de Educación, INTEGRA y JUNJI encargaron a la Universidad Alberto Hurtado un estudio sobre la formación inicial de educadoras y técnicas de educación parvularia. Los objetivos centrales de la investigación eran dos: (i) catastrar y analizar la oferta de formación inicial a nivel de la educación superior y (ii) elaborar una propuesta curricular general que especificara las competencias mínimas que debían desarrollar en el marco de la educación superior las profesionales y técnicas de la educación parvularia en Chile.

La investigación se desarrolló en tres etapas:

- la primera, un estudio cuantitativo que trabajó con una muestra de 95 carreras de todo el país con el fin de identificar sus características curriculares. Además, se realizó un breve estudio cualitativo sobre los roles y funciones de las educadoras y las técnicas del ámbito de la educación pública (INTEGRA, JUNJI y comités comunales) para conocer las necesidades y demandas que este sector identificaba como tareas de la formación inicial;
- la segunda, consistió en un estudio cualitativo que indagó en profundidad a siete carreras, tanto en temas administrativos y de gestión como curriculares y de formación. Estos dos estudios permitieron levantar los nudos críticos de la oferta de formación actual, así como identificar y analizar algunas experiencias académicas de gran interés.
- La tercera etapa de la investigación, se abocó a la elaboración de una propuesta curricular que explicitara aquellas competencias mínimas y fundamentales que podrían considerarse en la formación de profesionales y técnicas. En esta etapa, se utilizaron tres fuentes:
  - sistematización de los resultados de los estudios de los informes 1 y 2
  - revisión y análisis de mallas de universidades extranjeras
  - consulta a seis especialistas de universidades chilenas con el fin de retroalimentar los resultados de la investigación.

En los informes de avance 1 y 2 se presentaron los resultados de la primera y segunda fase de la investigación. En ellos quedó en evidencia que la oferta de formación inicial en Chile es heterogénea, tanto a nivel curricular, como en lo relativo a las condiciones administrativas y de gestión de las instituciones que imparten la carrera. Se apreció en el primer informe que la oferta curricular posee bastante dispersión y que abundan las mallas que no contienen líneas curriculares claras ni que incorporan las temáticas más actuales de la formación. Además, se constató que las directoras de carrera aprecian que la debilidad fundamental de la oferta curricular radica en el perfil de ingreso de las alumnas, pues estas poseen carencias culturales y cognitivas muy importantes.

El segundo informe indagó en profundidad en la oferta de siete casos. Se analizó la gestión de cada carrera y su oferta curricular a través de entrevistas a académicos, estudiantes y directivos y, además, se analizaron los perfiles de egreso y el proyecto de formación de cada institución junto a los programas de estudio de las distintas asignaturas. El estudio concluye que la mayoría de los casos está en procesos de renovación curricular que son de gran interés. Las carreras instalan dispositivos de reflexión que han impactado lo que se realiza en la formación inicial. No obstante, la debilidad de gran parte de las instituciones radica en la gestión y administración de las

carreras. El cuestionamiento central que puede levantarse es a las condiciones de funcionamiento de las carreras, pues la mayoría cuenta con pequeñas plantas docentes, escaso trabajo de investigación y bajo nivel de especialización de los académicos, entre otros problemas.

No obstante lo anterior, se recomendaba mirar con atención algunos casos de estudio, pues evidencian un trabajo interesante, altamente reflexivo y muy sensible a las demandas a la formación inicial que existen en la actualidad.

La segunda etapa de la investigación planteó tensiones que requieren una discusión que convoque a diferentes actores vinculados a la educación parvularia. Entre ellas, es preciso analizar las propuestas curriculares centradas en el desarrollo de competencias, pues plantean perfiles de egreso que no se condicen con el tiempo real de estudio ni menos con el perfil de ingreso de las estudiantes de esas carreras. Si bien, resulta altamente interesante elaborar un proceso de formación centrado en competencias, todo indica que se trata de una tarea ardua, pues es preciso saber planificar el desarrollo gradual de las competencias intermedias y terminales, acompañadas de sistemas de evaluación efectivos y permanentes.

La especialización de la educadora es otro tema que requiere mayor debate. Mientras el contexto nacional exige una ampliación de la cobertura en educación inicial para niños de 0 a 3 años, la oferta de educación superior resulta insuficiente. A pesar de que los temas vinculados al cuidado de los infantes o a los avances en el conocimiento de los niños forman parte de varias carreras, ello no significa que las egresadas se especialicen en la educación de este grupo etéreo. Aquí surge una interrogante sobre la formación, pues no es evidente que las carreras puedan satisfacer autónomamente esta demanda de especialización de la profesional. El análisis de mallas internacionales evidencia una clara tendencia a pensar la formación de las educadoras desde una perspectiva interdisciplinaria que integra miradas de la psicología, sociología, trabajo social o medicina. En Chile, por el contrario, son escasos los ejemplos de carreras que poseen vínculos o diálogos permanentes con áreas que no estén directamente relacionadas a la pedagogía.

Lo mismo ocurre con las especializaciones en el primer ciclo de educación básica. Si bien, la articulación curricular entre la educación infantil y la educación básica es deseable y necesaria, no es claro que el método más efectivo para lograrlo sea especializar a la educadora de párvulos. Por una parte, la especialización descansa en un número de asignaturas y créditos insuficientes para lograr los dominios fundamentales de las didácticas del primer ciclo. Por otra, se desdibuja la identidad profesional de la educadora, pues su formación se ve subsumida por las lógicas formativas de la educación básica.

También se abren interrogantes sobre la especialización de las profesionales en los temas vinculados a la educación de adultos y al trabajo con la comunidad. Nuevamente respondiendo a las demandas de expansión de la cobertura de salas cunas y jardines infantiles surge la necesidad de que la profesional sepa diseñar e implementar programas de trabajo en contextos de pobreza, pues la ampliación del acceso supone garantizar procesos educativos de calidad que incorporan a la educación infantil el trabajo de las familias. Esta es otra temática que pareciera necesitar más desarrollo curricular y un tratamiento más interdisciplinario.

Finalmente, se dejó en evidencia que parte importante del problema de la formación inicial radica en la creciente precarización del empleo de las educadoras de párvulos. Todas las carreras estudiadas acusan una disminución de sus matrículas en estos últimos años y la disminución de la heterogeneidad social de las alumnas. Es sabido que las profesiones mal remuneradas no resultan atractivas para los buenos estudiantes del sistema escolar. Todo indica que este tema es central en el fortalecimiento de las instituciones de educación superior, pues existe un diagnóstico generalizado acerca de los grandes vacíos y deficiencias de las estudiantes que ingresan a las carreras de educación parvularia.

El presente informe da cuenta de la tercera etapa de la investigación. Al inicio, se presenta una revisión de mallas de universidades extranjeras que parecen interesantes de analizar para el caso chileno. Los criterios usados para estudiar sus propuestas curriculares son los mismos que se utilizaron en el informe 1 de esta investigación.

En la segunda parte del informe y considerando toda la información recopilada y analizada, tanto nacional como internacional, se elaboró una propuesta de áreas de competencias fundamentales a desarrollar en la formación inicial. Para ello, se comienza explicitando el marco de referencia utilizado para trabajar la noción de competencia. Luego, se presentan los referentes que existen en Chile para pensar una propuesta de desarrollo de competencias y posteriormente se expone la propuesta general.

El informe termina con algunas recomendaciones de política pública que permitirían orientar el trabajo que realizan las instituciones de educación superior que imparten las carreras.

Al final, se anexan los informes de las primeras y segunda etapas de la investigación.

## **METODOLOGÍA DE TRABAJO**

La elaboración de la propuesta de competencias fundamentales para la educación parvularia y de técnicos de párvulos, se ha nutrido de tres fuentes:

- a. Sistematización de los resultados del trabajo cuantitativo y cualitativo. Análisis de propuestas curriculares nacionales.
- b. Análisis de la bibliografía internacional.
- c. Seminario de Especialistas.

El día 15 de junio del año 2007, convocamos a seis académicos de conocida trayectoria en la formación inicial de educadores:

- Beatrice Ávalos, Ministerio de Educación
- Selma Simonstein, Universidad Central
- Paola Domínguez, Universidad de Concepción
- María Isabel Corvalan, Universidad de Chile
- Horacio Walker, Universidad Católica de Valparaíso
- Juan Eduardo García-Huidobro, Universidad Alberto Hurtado.

El objetivo del seminario era presentar a los especialistas los resultados iniciales de la investigación y discutir con ellos los alcances de esta para la elaboración de una propuesta curricular mínima para la educación parvularia a nivel de la formación inicial. Cada participante, elaboró un breve documento en el cual proponía, desde su punto de vista, cuáles eran las competencias mínimas que debían caracterizar la formación.

Los aportes de los especialistas han sido incorporados en el esta propuesta. Hemos seleccionado aquellas áreas de competencia en que existían acuerdos transversales. No obstante, el enmarcamiento teórico del tema y la clasificación que proponemos para pensar las competencias es una opción del equipo de investigación responsable. Además, cabe destacar que los académicos reconocieron el aporte de esta investigación y plantearon que el tema de la educación parvularia, particularmente lo relacionado con la especialización de las profesionales, era motivo de debate social y académico de primera necesidad.

## I. ENFOQUES INTERNACIONALES EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS.

Con el objetivo de generar propuestas para el fortalecimiento de la formación de Educadoras de Párvulos, hemos revisado las mallas curriculares de algunas universidades extranjeras. Considerando el primer informe de la investigación que estudia la oferta curricular nacional, analizamos en este apartado las mallas y planes de estudio de distintos países tomando en cuenta la duración de las carreras, los contenidos que se abordan, las especializaciones que se ofrecen y los enfoques innovadores que se proponen. Además interesa mirar aspectos específicos de los planes de formación que son nudos críticos en el caso chileno, como por ejemplo: ¿Cuáles son los requisitos de entrada de las estudiantes? ¿Cuál es el rango de edad para el cuál se preparan las estudiantes? ¿Existen programas para la articulación con la educación básica? ¿Las alumnas se especializan por ciclos etéreos? ¿Cómo se forman las competencias para trabajar con las familias y comunidad educativa? ¿Cómo se preparan las estudiantes para la gestión y administración de las instituciones educativas? ¿Cómo se trabajan las prácticas educativas y cómo se vinculan con la teoría?

El estudio es una contribución inicial que entrega luces sobre la formación universitaria en el área. Es una primera aproximación a la temática en que mapeamos ciertas tendencias a nivel internacional. Sin embargo, es un estudio acotado a nueve carreras universitarias de seis países. El análisis se basa en la lectura de mallas y planes de estudio, lo cual implica limitaciones para profundizar en los distintos enfoques y comprender su puesta en práctica. Si existe interés de profundizar en la temática recomendamos en una etapa posterior seleccionar aquellos casos más interesantes para Chile y generar contacto directo con aquellas facultades.

El propósito de esta sección es revisar propuestas curriculares innovadoras que sean un aporte a la calidad de la formación de Educadoras de Párvulos. Para la selección de los países y universidades se utilizaron los siguientes criterios:

- ✓ Países y universidades con variedad de enfoques de formación inicial (Por ejemplo Inglaterra se destaca por un enfoque cognitivo con énfasis en lenguaje y matemáticas, mientras en países como Finlandia ha prevalecido un enfoque pedagógico-social con énfasis en el desarrollo personal y social)
- ✓ Experiencias significativas para Chile de acuerdo a expertas en el área: María Da Costa (Institute of Education, Inglaterra), María Angélica Kotliarenko (CEANIM, Chile).
- ✓ Países sugeridos por el equipo MINEDUC-JUNJI-INTEGRA (por ejemplo se sugirieron países como Australia, Nueva Zelanda y Finlandia).
- ✓ Universidades que ofrezcan la licenciatura de Educación de Párvulos (varias universidades desatacadas solo ofrecían estudios de postgrado en el área)
- ✓ Universidades que tengan información accesible sobre las mallas curriculares. Ello significó seleccionar aquellas universidades que pudiéramos acceder a mayor información sobre las carreras y también implicó optar por las universidades que tenían su información en inglés (no en sueco o hebreo, por ejemplo).
- ✓ Se consideraron ranking internacionales de universidades, sin embargo, este criterio no siempre prevaleció, pues se combinaron todos los criterios anteriores.

Los países seleccionados son Finlandia, Inglaterra, España, Nueva Zelanda y Australia. Además fue de interés del equipo de investigación seleccionar al menos un país en vías de desarrollo de América Latina, entendiendo que puede enfrentar problemáticas y desafíos similares. Por ello se decidió examinar universidades en Colombia, pues es un

país que tiene más similitudes con Chile respecto a la discusión sobre formación inicial, al proceso de instalación de las reformas educacionales, y a las condiciones laborales y problemáticas que enfrentan las Educadoras. Además, Colombia tiene una interesante trayectoria de educación infantil no convencional y de programas de innovación como la Escuela Nueva.

Las universidades seleccionadas son las siguientes:

- University of Oulu, Finlandia
- University of Helsinki, Finlandia
- Greenwich University, Inglaterra
- Universidad Complutense de Madrid, España
- Auckland University, Nueva Zelanda
- University of Melbourne, Australia
- Western Sydney University, Australia
- Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
- Universidad de Antioquia, Colombia

Otros países fueron seleccionados, tales como Israel, Cuba, Francia, Suecia y Dinamarca, pero no se revisaron en profundidad, pues no se encontró suficiente información disponible o no había suficiente información en inglés.

Tal como se propuso en el informe 1 de este estudio, las temáticas que se analizan en cada caso son los siguientes:

- a. Títulos que se otorgan y duración de las carreras
- b. Requisitos de admisión y egreso
- c. Estructura general de las carreras
- d. Cursos de las mallas curriculares
  - Cursos de Formación General
  - Cursos de Ciencias de la Educación
  - Cursos de Formación específica de Educadoras de Párvulos
  - Cursos de Formación Profesional General
  - Prácticas pedagógicas y actividades de titulación
- e. Experiencias interesantes para el caso chileno

Es necesario enfatizar que el contexto en que se implementan cada una de estas propuestas curriculares son realidades particulares, diferentes a la realidad chilena. Variados factores contextuales están presentes en la formación de las Educadoras de Párvulos, tales como las condiciones institucionales de las Universidades, la estructuración de las carreras, el perfil de las estudiantes, y el estatus social de la profesión en cada país. Estos elementos hacen que las propuestas curriculares y las prácticas institucionales cobren distintos significados y resultados de acuerdo a cada escenario social. Por consiguiente, el análisis de los enfoques internacionales de formación de Educadoras de Párvulos entrega luces, abre preguntas y posibilita pensar nuevas propuestas. Sin embargo, será importante repensar estas propuestas en el marco de la realidad chilena que se analizó en el informe 1 y 2 de esta investigación.

### **a) Títulos que se otorgan y duración de las carreras**

Los estudios de pregrado analizados otorgan, en su mayoría, un título de Educadora de Párvulos con que las egresadas pueden trabajar como educadoras y/o realizar estudios de postgrado. La tendencia de estos programas de estudios es a durar tres años, con excepción de la Universidad de Melbourne, en Australia y de las Universidades en Colombia las cuales duran cuatro y cinco años respectivamente.

Otra modalidad que existe en algunas universidades, como Auckland University (Nueva Zelanda), Greenwich University (Inglaterra) y Western Sydney University (Australia) es ofrecer un programa de estudio a nivel de postgrado. Bajo esta modalidad la carrera dura un año o un año y medio, y está dirigido solamente a quienes hayan terminado estudios de pregrado<sup>1</sup>. A su vez en Greenwich University y Western Sydney University se ofrecen estudios de pregrado en educación e infancia, las que forman a las estudiantes para la investigación y para trabajar en programas de intervención relacionadas a infancia, otorgando un título (bachelor) en estudios de educación e infancia. Estas carreras no preparan a las estudiantes para trabajar como Educadoras de Párvulos en el ámbito formal, pues aquello es una especialización que se entrega a nivel de postgrado. Así se ofrece de manera separada la formación general de estudios en educación e infancia (nivel de pregrado), de la formación de Educadoras de Párvulos para el trabajo directo con los niños/as (nivel de postgrado).

**Cuadro n°1: Duración de las carreras de Educación de Párvulos y título que se otorga**

<b>País</b>	<b>Duración</b>	<b>Título</b>
Finlandia Oulu University; Helsinki University	3 años	Kindergarten Teacher Education
Inglaterra Greenwich University	1 año, con una licenciatura previamente terminada de mínimo 3 años	Early Years Professional Status (para licenciados en educación u otra área)
España Universidad Complutense	3 años	Diplomado en Maestro Especialidad en Educación Infantil
Nueva Zelanda Auckland University	3 años  1 año, con una licenciatura previamente terminada de mínimo 3 años	Bachelor of Education Teaching Early Childhood Education Specialization  Graduate Diploma in Teaching Early Years Childhood Education (para licenciados en educación u otra área)
Australia Melbourne University	4 años	Bachelor of Early Childhood Education
Western Sydney University	3 años  1 ½ año, con una licenciatura previamente terminada de mínimo 3 años	Bachelor of Early Childhood Studies (Child and Family)  Master of Teaching (para licenciados en educación básica o en estudios de infancia)

<sup>1</sup> Los estudios de pregrado deben haber durado mínimo tres años. Como se indica en el cuadro, en el caso Australiano se requiere estudios de pregrado en el área de la educación. En cambio en Inglaterra y Nueva Zelanda puede ser en distintos campos de estudio.

Colombia Universidad Pedagógica Nacional; Universidad de Antioquia	5 años	Licenciado en Pedagogía Infantil
---	--------	----------------------------------

Esta tendencia de carreras más cortas (uno a tres años) se instala dentro de un marco que promueve la realización de varios estudios de pregrado y postgrado (majors, minors, diplomas, Magísteres). Por ejemplo, en el caso de Western Sydney University el pregrado en estudios de infancia son tres años, y el grado para ser Educadora de Párvulos es 1 año y medio, por lo tanto son 4 años y medio en total para ejercer como Educadora. Así mismo en Oulu University se sugiere que la carrera de Educadora implica cinco años de estudios, lo cual incluye el pregrado (tres años), y luego el magíster (dos años) como un continuo en la formación. Por lo tanto, el hecho que las carreras sean más cortas no significa que las personas estudien menos años. Por el contrario la propuesta es que las personas continúen formándose y especializándose.

Cabe señalar que en la mayoría de los países revisados se ofrece flexibilidad en la duración de las carreras, pues se puede optar por una modalidad de media jornada o jornada completa. Además, en las universidades de países como Australia e Inglaterra se reconocen la experiencia laboral de las estudiantes, lo cual acorta la duración de la carrera. Estas características, como la flexibilidad de las jornadas y el reconocimiento de experiencia laboral son formas de promover que las personas que trabajan con niños realicen estudios formales de grado profesional.

### **b) Requisitos de admisión y egreso**

Los requisitos de entrada de las estudiantes universitarias son variables e incluyen distintos aspectos, como por ejemplo curriculum vitae, entrevista individual y/o grupal, cartas de referencia, ensayo escrito, condiciones médicas y antecedentes criminales. No se encontró mayor detalles sobre cuáles son los criterios de selección y los niveles de exigencia, pero se puede inferir que se recopila información sobre niveles de motivación, experiencia previa en trabajo con niños, habilidades sociales, habilidades comunicacionales y de razonamiento matemático, y salud física y mental. Estos requisitos muestran una mayor gama de aspectos considerados en comparación a las Universidades Chilenas analizadas en el informe 1.

#### ***Cuadro n°2: Requisitos de admisión***

Finlandia Oulu University	Curriculum vitae (estudios, experiencia de trabajo con niños, servicio a la comunidad), entrevista, situación en grupo, ensayo escrito.
Finlandia Helsinki University	Notas de la escuela, carta de motivación, prueba de lenguaje.
Inglaterra Greenwich University	Estudios de licenciatura, prueba de término de la educación secundaria (GCSE), habilidades comunicacionales, condiciones médicas (físicas y mentales), antecedentes criminales.
Nueva Zelanda Auckland University	Cartas de recomendación, entrevista, prueba de lenguaje y matemáticas, condiciones médicas (físicas y mentales), antecedentes criminales.
Australia Melbourne University	Prueba nacional de término de la educación secundaria.

Colombia Universidad Pedagógica Nacional	Entrevista, examen pedagógico (Prueba de potencialidad Pedagógico), examen estandarizado (Icfes).
--	---

\* No se encontró información disponible sobre los requisitos de ingreso en Western Sydney University, Universidad Complutense y Universidad de Antioquia.

En el caso de Inglaterra el gobierno ha generado un marco nacional de estándares<sup>2</sup> de las Educadoras de Párvulos. De esta forma se intenta crear una política nacional para regular la calidad de los adultos que trabajan con niños. Estos estándares son utilizados por las universidades con el fin de orientar las carreras y establecer los estándares como requerimientos de egreso, pues solo con su cumplimiento se entrega el título profesional de “Early Years Profesional Status”.

Los estándares definidos son 39, los cuales se agrupan en seis ámbitos. Primero está el conocimiento de los párvulos, en cuanto a sus necesidades de bienestar, sus características de desarrollo, sus diversas formas de aprendizaje, y su contexto social y cómo éste influye al niño. También se considera el conocimiento del curriculum nacional y de las regulaciones legales sobre la infancia. Segundo se definen estándares sobre la realización de “prácticas efectivas”, lo cual se refiere a promover experiencias de desarrollo y aprendizaje por medio de la organización del ambiente y del tiempo, de la planificación y evaluación, y de la interacción cotidiana con los niños. Aquello exige tener altas expectativas de los niños, y relacionarse con ellos de forma acogedora y respondiente, generando apoyo individual y grupal, apoyando la comunicación y reflexión de los niños, y promoviendo los derechos de los niños, la equidad y la inclusión. Tercero se espera que el adulto establezca interacciones positivas con los niños, de respeto, confianza, y apoyo, produciendo una comunicación receptiva, sensible y efectiva. Cuarto se propone que el adulto debe practicar una comunicación positiva y de trabajo colaborativo con familias y cuidadores de los niños. Quinto el adulto también debe establecer un trabajo colaborativo con el equipo de trabajo, lo cual incluye un trabajo interdisciplinario con las personas dentro de la institución y de otros servicios. Sexto y último se espera que el adulto se ocupe de su desarrollo profesional continuo, lo que incluye habilidades básicas de lectura, razonamiento matemático y manejo tecnológico. Además se espera que tenga capacidad de generar reflexión crítica sobre su trabajo y de crear propuestas innovadoras.

Este perfil de Educadora es congruente al enfoque de los programas de estudio de formación tanto en la universidad estudiada en Inglaterra como en las otras universidades analizadas. Por ejemplo, como veremos más adelante también se enfatizan en las mallas curriculares aspectos como el trabajo interdisciplinario, la importancia de la diversidad e inclusión, la necesidad de un adulto con habilidades comunicacionales y matemáticas, y el requerimiento de un desarrollo profesional continuo. Junto al análisis de los contenidos de los estándares interesa destacar la propuesta misma de construir estándares para los adultos que trabajan con párvulos. Aquello proporciona un marco nacional para intentar resguardar la calidad de la oferta educativa.

<sup>2</sup> Ver: [www.cwdcouncil.org.uk/pdf/Early%20Years/Draft EYP Standards Aug 2006.pdf](http://www.cwdcouncil.org.uk/pdf/Early%20Years/Draft_EYP_Standards_Aug_2006.pdf)

### **c) Estructura general de las carreras**

Las mallas curriculares las analizamos de acuerdo a las categorías utilizadas en el informe 1 y 2, es decir cursos de: Formación General, Ciencias de la Educación, Formación específica de Educadoras de Párvulos, Formación Profesional General y optativos. En esta sección analizamos la estructura global de las carreras, como el tiempo que se le dedica a los cursos, el ordenamiento que se le dan a los cursos y la flexibilidad de las mallas de estudio.

A continuación presentamos un cuadro que muestra el tiempo que se le dedica a los distintos tipos de cursos durante la carrera. En este análisis comparativo no se han incluido las prácticas pedagógicas y actividades de egreso, pues no se encontró suficiente información sobre el número de horas utilizadas en las prácticas de las estudiantes.

**Cuadro n°3: Tiempo porcentual que se le dedica a los cursos**

<b>Tipo de cursos</b> <b>País/ Universidad</b>	Formación General	Ciencias de la Educación	Formación específica de Educadoras de Párvulos	Formación profesional general	Optativos
Finlandia Oulu University	0%	26%	56%	4%	14% (electivos de formación general)
Finlandia Helsinki University	0%	10%	60%	12%	19% (electivos de formación general)
Inglaterra Greenwich University	0%	0%	100%	0%	0%
España Universidad Complutense	0%	19%	65%	0%	16% (electivos de profundización)
Nueva Zelanda Auckland University	0%	20%	75%	0%	5% (electivos de formación general)
Australia Melbourne University	3%	3%	94%	0%	0%
Australia Western Sydney University	2.5%	17.5%	70%	10%	0%
Colombia Universidad Pedagógica Nacional	0%	12%	51%	12%	24% (electivos de profundización)
Colombia Universidad de Antioquia	2%	18%	81%	0%	0%
<b>Promedio</b>	<b>1%</b>	<b>14%</b>	<b>74%</b>	<b>5%</b>	<b>9%</b>

La tendencia de las mallas curriculares es a concentrar la mayor cantidad de tiempo en la formación específica de Educadoras de Párvulos. En promedio el tiempo que se ocupa en estos cursos es de un 74%, lo que fluctúa desde un 51% hasta un 100%. Estos cursos se complementan con cursos de las Ciencias de la Educación, lo cual en promedio representan un 14% de las mallas. Sin embargo hay programas de estudio que incluyen escasos o ningún curso de estas materias, como Melbourne University y Greenwich University.

En cuanto a los cursos de formación general, éstos son casi nulos (en promedio 1%). Los cursos de formación profesional general y los cursos optativos también representan en promedio un bajo porcentaje del total de los cursos (5% y 9% respectivamente). No obstante cabe destacar que algunas carreras, como en el caso de Universidad Pedagógica Nacional y Helsinki University, le dan importancia a los cursos de formación profesional dando énfasis a la formación de competencias básicas de las estudiantes. También se observa que algunas Universidades ofrecen cursos electivos, ya sea de formación general o de profundización.

Para analizar estas tendencias es importante considerar que la distribución de los cursos varía de acuerdo a la duración de las carreras y a los requisitos de entrada de las estudiantes. En el caso de Inglaterra, por ejemplo, la carrera dura un año y es para personas licenciadas, por ello los cursos se concentran en un 100% en las asignaturas específicas de educación de párvulos. En términos generales no se encontró mayor información disponible sobre los perfiles de las estudiantes, sin embargo es posible de inferir que en los casos europeos y de Oceanía el perfil de ingreso de las estudiantes es diferente a lo analizado para Chile. En varios casos las personas que ingresan a estudiar ya son profesionales, de aquí que el tiempo dedicado a cursos de formación general y formación profesional es menor. Además, los itinerarios curriculares se construyen para un perfil de sujeto que continuará estudios de especialización o postgrado, por lo tanto no es en una carrera donde realiza los cursos generales, sino que en su recorrido en diversos estudios.

El orden de los cursos de las mallas curriculares es bastante variado, aunque en general los cursos de formación general tienden a entregarse a comienzos de las carreras, mientras las asignaturas de formación específica se imparten durante toda la carrera, pero se concentran especialmente en el último año. Los cursos de ciencias de la educación se dan de forma mezclada presentándose en distintos momentos de la carrera. Por ejemplo, cursos como sociología o antropología de la educación generalmente se ofrecen en primer o segundo año, mientras el curso de administración y gestión escolar generalmente se dicta en el último año de la carrera.

Las prácticas pedagógicas en su mayoría se dan durante varios semestres durante la carrera. En el caso de Melbourne University, Auckland University, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Antioquia se imparten durante todos los semestres de la carrera, como un curso continuo. En otras Universidades como en Helsinki University y Western Sydney University se ofrece una práctica durante tres semestres. La Universidad Complutense es la única que se observa que solamente ofrece una práctica en el último semestre de la malla de estudios. Algunas carreras también terminan con una investigación-acción o tesis, generalmente junto a la última práctica, como en Melbourne University, y ambas Universidades de Colombia y de Finlandia. Aunque en algunas carreras no se menciona la realización de una tesis, como en el caso de la Universidad Complutense, Greenwich University y Auckland University.

Por último, las carreras estudiadas tienden a ofrecer una malla estructurada. De acuerdo a la información disponible solo algunas universidades ofrecen optativos y la mayoría no ofrece especializaciones durante la carrera (con excepción de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia). De ello se puede deducir que lo que da mayor flexibilidad a las carreras es su corta duración, por tanto mayor posibilidad de combinar con otros estudios y de especializarse por medio de minors, diplomados y/o magísteres.

#### **d) Cursos de las mallas curriculares**

##### **d.1) Cursos de Formación General**

Como se mencionó anteriormente son escasos los cursos de formación general que se imparten. Algunas carreras no los ofrecen y otras ofrecen a lo más dos de estos cursos. Esto demuestra que la tendencia son carreras más cortas y con mayor nivel de especialización. A continuación se detallan los cursos de formación general impartidos.

***Cuadro n°4: Cursos de Formación General***

Australia Melbourne University	Estudios sobre Indígenas Australianos.
Australia Western Sydney University	Psicología del Desarrollo 0-18 años; Ética y Temáticas Legales.
Colombia Universidad de Antioquia	Seminario de Ética y Cultura.

##### **d.2) Cursos de Ciencias de la Educación**

Los planes de estudio revisados generalmente ofrecen asignaturas relacionadas a las ciencias de la educación, tales como psicología educacional, pedagogía, sociología o antropología de la educación, y educación especial. A continuación se presentan las asignaturas que se ofrecen.

***Cuadro n°5: Cursos de ciencias de la educación***

Finlandia Oulu University	Bases para la Educación y Docencia; Niños, Educación y Cultura; Historia de la Infancia y Educación; Seminario de Revisión Bibliográfica I-II; Psicología Educacional I-II; Pedagogía del Aprendizaje; Bases de la Administración Social y Protección de los Niños.
Finlandia Helsinki University	Bases Sociales y Culturales de la Educación; Perspectivas Filosóficas, Históricas y Sociológicas en Educación.
Inglaterra Greenwich University	No se imparten.
España Universidad Complutense	Sociología de la Educación; Didáctica General; Bases psicopedagógicas de la Educación Especial.
Nueva Zelanda Auckland University	Macro Influencias en Educación; Juego y Pedagogía; Diversidad y Aprendizaje.
Australia	Diferencias en el Desarrollo.

Melbourne University	
Australia Western Sydney University	Políticas y el Futuro de la Educación; Diversidad y Diferencias; Juego, Desarrollo y Aprendizaje; Perspectivas Contemporáneas de Infancia; Curriculum y el Mundo Social; Ética en Educación.
Colombia Universidad Pedagógica Nacional	Relación Cultura, Educación y Sociedad; Políticas, Constitución Política de Colombia y Legislación; Historia y Epistemología de la Pedagogía; Corrientes Pedagógicas Contemporáneas y su Incidencia en Colombia.
Colombia Universidad de Antioquia	Epistemología e Historia de la Pedagogía; Nuevas Sociologías de la Educación y Etnografía escolar; Sujeto y Educación I; Corrientes Contemporáneas de Pedagogía y Didáctica; Antropología Pedagógica y Formación Integral; Neuropsicología; Teoría y Gestión del Currículo; Historia de la Infancia y la Adolescencia.

Los cursos de ciencias de la educación en los programas de estudios integran un enfoque interdisciplinario. Con el fin de comprender los procesos educativos se entremezclan distintas disciplinas como la filosofía, psicología, biología, antropología, historia, tecnología, además de la pedagogía. De hecho se puede observar que varias mallas curriculares, como en la Oulu University, Helsinki University, Western Sydney University se imparten asignaturas relacionadas a “estudios de educación e infancia” las cuales abordan una mirada interdisciplinaria. Es necesario mencionar que cursos relacionados a las neurociencias no aparecen como una temática preponderante, pues solamente se mencionan en las Universidades de Colombia. No obstante, es posible que se trabajen en otras carreras pero de forma integrada a otras disciplinas y no de forma aislada en una asignatura.

También parece interesante la propuesta de algunos programas de estudio de introducir una perspectiva de ‘diversidad e inclusión’, como en Auckland University, la Western Sydney University y Melbourne University. En estos cursos se abordan temáticas ligadas a identidad social, etnias, género, clase social y discapacidad física/mental. Se trabaja desde un enfoque sociocultural de la infancia, poniendo en cuestionamiento nociones de “niño universal” y de “niño con déficit”. De esta manera se va más allá de cursos relacionados a “educación especial”, y se introduce una perspectiva distinta desde las nociones de equidad, derecho de los niños, diversidad e inclusión.

En síntesis existe una tendencia curricular de introducir variadas disciplinas para comprender, analizar, y diseñar procesos pedagógicos, lo cual permite una propuesta de estudios amplia y enriquecedora. Esta perspectiva más holística es importante especialmente considerando que tradicionalmente la psicología ha sido la disciplina predominante en el campo de la educación de párvulos.

### **d.3) Cursos de Formación específica de Educadoras de Párvulos**

La mayoría de las mallas curriculares se concentran en asignaturas de formación específica de educación de párvulos. Entre estos cursos se trabajan temáticas relacionadas a pedagogía infantil, curriculum y evaluación, didácticas, trabajo con familia y comunidad, gestión y administración institucional, e investigación. Debido a que estos cursos incluyen variados contenidos el análisis en este apartado se subdivide por áreas temáticas.

### **Pedagogía y didácticas**

En todos los programas de estudio se imparten asignaturas que se relacionan con currículum y trabajo pedagógico con párvulos. Se observa que estos cursos tienen énfasis en el aprendizaje, como también en el bienestar de los niños y el juego (ver por ejemplo Melbourne University y Auckland University). Además existe una tendencia de abarcar un amplio espectro de contenidos y áreas del desarrollo/aprendizaje, como áreas de lenguaje y comunicación, información y tecnologías de la comunicación y uso de multimedia, teatro, literatura, música, educación física, artes plásticas, ciencias del medio natural y social, y formación socio-afectivo. A continuación se detallan los cursos impartidos en estas áreas.

#### ***Cuadro n°6: Cursos de pedagogía infantil, currículum y didácticas***

Finlandia Oulu University	Bases Filosóficas y Científicas de la Educación Infantil; Bases Pedagógicas de la Educación Infantil; Pedagogía de la Educación de Párvulos I-III, Educación Especial Infantil; Multiculturalismo en Educación de Párvulos; Lenguaje, Comunicación y Teatro; Idioma Extranjero y Multiculturalismo; Literatura, Arte y Teatro; Educación Musical I-II; Educación Física; Educación Artística; Habilidades Manuales; Lenguaje e Interacción; Ética y Educación Religiosa; Matemáticas y Ciencia; Educación Medio Ambiental; Multimedia como un Proyecto de Aprendizaje; Información y Comunicación Tecnológica como una Herramienta Pedagógica.
Finlandia Helsinki University	Bases Psicológicas de la Infancia; Teorías del Desarrollo Infantil; Bases Pedagógicas de la Educación Infantil; Planificación y Desarrollo en la Educación de Párvulos; Aprendizaje en Acción; Educación Especial Infantil; Introducción a la Educación de Párvulos y Educación Básica; Infancia y Procesos de Cambio; Educación y Salud; Lenguaje e Interacción; Educación Matemática; Estudios del Medio Ambiente Natural; Educación Religiosa y Moral; Educación Musical; Educación Física; Educación Artística; Educación Manual; Literatura Infantil y Pedagogía Teatral.
Inglaterra Greenwich University	Desarrollo Infantil y Aprendizaje: Desde el Nacimiento hasta los 5 años; Liderando en Educación de Párvulos; Reconociendo Niños en Riesgo; Currículum y Evaluación en Educación de Párvulos: Proyecto en un Jardín Infantil.
España Universidad Complutense	Desarrollo de la Expresión Musical y su Didáctica; Desarrollo Psicomotor; Adquisición y Desarrollo del Lenguaje I-II; Desarrollo del Pensamiento Matemático y su Didáctica; Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica; Fundamentos de la Lengua Española; Matemáticas; Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural; Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación; Conocimiento del Medio Natural; Literatura Infantil; Didáctica de las Matemáticas en Educación Infantil; Artes Plásticas y Visuales y su Didáctica; Psicología de la Educación y del Desarrollo en Edad Escolar.
Nueva Zelanda Auckland University	Bienestar en los Párvulos; Pedagogía para Párvulos; Enseñando, Aprendiendo, y Evaluación en Educación de Párvulos; Mejorando los Logros de Aprendizaje en los Párvulos; Movimiento en los Párvulos; Educación Tecnológica; Ciencia en la Educación de Párvulos; Artes Visuales en los Párvulos; Música en los Párvulos; Lenguaje y Literatura; Alfabetización-Múltiple (Multiliteracies); Matemáticas en Párvulos; Danza y Teatro en Párvulos; Educación de Ciencias Sociales; Educación en Aotearoa Nueva Zelanda.
Australia Melbourne University	Aprendizaje y Enseñanza en Niños Pequeños; Aprendiendo, Enseñando, y Jugando I-II; Desarrollo Físico; Desarrollo Cognitivo; Desarrollo Social y Emocional; Lenguaje y Escritura/Lectura; Artes; Matemáticas; Salud y Educación Física; Sociedad y Medio Ambiente; Información, Comunicación y Tecnología y Aprendizaje en los Niños; Ciencia y Tecnología; Adaptando

	el Curriculum I-II; Curriculum Integrado.
Australia Western Sydney University	Problemáticas en los Contextos de la Educación de Párvulos; Patrones y Relaciones Matemáticas; Niños, Ciencia y Tecnologías; Pensamiento Matemático de Párvulos; Literatura Infantil; Curriculum para Niños Menores de 3 Años; Convocando Niños en el Curriculum; Promoviendo Creatividad en el Aprendizaje de los Niños; Matemáticas; Ciencia y Tecnología; Ambiente de Aprendizaje y Socialización Positivos; Educación Aborígena.
Colombia Universidad Pedagógica Nacional	Seminario de Currículo Inicial; Articulación Inicial; Evaluación Inicial; Metodologías de Trabajo Inicial; Introducción al Desarrollo Infantil; Desarrollo Socioafectivo; Desarrollo Sociocognitivo; Desarrollo Biológico y Neurobiológico; Desarrollo, Salud y Ecología Humana; Desarrollo Moral; Comunicación y Lenguaje I-II; Lúdica y Psicomotricidad I-II; Arte I-II; Socialización I-II; Educación Matemática I-II; Ciencia y Tecnología I-II, Enseñanza de una segunda lengua (Inglés).
Colombia Universidad de Antioquia	Programas de Atención a la Infancia; Evaluación del Aprendizaje; Infancia y Afectividad; Promoción y Prevención en Salud Infantil; Cognición y Desarrollo Infantil; Integración Escolar en Pedagogía Infantil; Desarrollo Psicomotor; Desarrollo Psicolingüístico; Desarrollo del Pensamiento Creativo; Procesos Orales, de Lectura y Escritura; Fundamentación Lingüística; Literatura Infantil; Juego y Arte en Educación Infantil; Expresión Musical y Danza; Pensamiento Matemático; Didáctica de la Lectura y de la Escritura; Expresión Gráfico-Plástica; Historia; Seminario Taller de construcción del Tiempo y Tiempo Histórico; Expresión Teatral; Pedagogía del Cuerpo; Seminario de Educación Sexual; Seminario de Actualización; Identificación y Caracterización de las Necesidades Educativas Especiales; Adaptaciones Curriculares y de Intervención Pedagógica; Recursos Didácticos Audiovisuales; Nuevas Tecnologías en Educación.

En base al análisis de los cursos impartidos surgen algunas didácticas novedosas para la educación parvularia en Chile, como el aprendizaje de una segunda lengua (ver Oulu University, Western Sydney University, Universidad Pedagógica Nacional). Junto a ello, Oulu University, Auckland University and Western Sydney University introducen con fuerza temáticas relacionadas a multiculturalidad y el aprendizaje de idiomas aborígenes. Interesante también parece asignaturas relacionadas al área de la salud (ver Helsinki University, Western Sydney University, Melbourne University, y Universidad de Antioquia). El enfoque de estos ramos incluye una mirada integral (especialmente en la Universidad de Western Sydney) incorporando aspectos como: promoción de la salud, higiene, alimentación saludable, educación física y hábitos saludables de la familia.

Asimismo, llama la atención el curso de “Alfabetización-Múltiple” (Multiliteracies) que se imparte en Auckland University. Desde este enfoque se trabaja la interpretación y construcción de múltiples tipos de textos escritos, visuales y auditivos, como parte de los desafíos de una sociedad informática, globalizada y lingüísticamente diversa. Por último, la educación tecnológica y de medios de comunicación también surge como una temática relevante, la cual se imparte en todas las Universidades. Además, Universidades como Oulu University, Universidad Complutense y Universidad de Antioquia han enfatizado la importancia del uso de información tecnológica y medios audiovisuales como herramientas pedagógicas claves de las Educadoras de Párvulos<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> En Chile la educación tecnológica y de medios audiovisuales se ha incorporado especialmente en la formación de profesores básicos, como también en profesores de media. Sin embargo, esta es una temática menos abordada en la formación de Educadoras de Párvulos.

La tendencia de las carreras analizadas es a formar Educadoras que tengan conocimiento de todas las áreas del aprendizaje, es decir que puedan trabajar de forma holística e integrada las distintas áreas y didácticas. Incluso en Melbourne University y Universidad de Antioquia se imparten cursos de “Integración curricular”, que tratan justamente de generar metodologías pedagógicas que integren las distintas áreas de aprendizaje y a la vez que prioricen aquellas más significativas de acuerdo al contexto socio-cultural y necesidades de los niños. Por lo tanto, las estudiantes no se especializan en una didáctica. Aunque en dos universidades se ofrecen especializaciones en ciertas materias, pero ello se realiza después de una formación general en las distintas áreas del aprendizaje. En la Universidad de Melbourne, luego del término de la carrera, se ofrecen diplomas (de un año) en: Artes, Sistemas Informáticos, Lenguajes Modernos, y Música. Por otro lado, en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, en el cuarto y quinto año las estudiantes pueden “profundizar” en: inglés, arte, tecnología, o en escenarios no convencionales.

En relación a la etapa etárea en que se forman las estudiantes, los cursos de formación tienden a prepararlas para trabajar con bebés desde su nacimiento hasta niños de 5/8 años (ver cuadro nº7). La propuesta de extender la formación de párvulos hasta los ocho años pareciera interesante, a pesar de que las Educadoras habitualmente trabajan con niños hasta los 5 ó 6 años. Esta extensión puede ser un intento de dar mayor articulación con la Educación Básica y de preparar a las alumnas para trabajar en niveles heterogéneos. Así mismo, puede significar un enfoque que sugiere que el cambio más significativo en el desarrollo de los niños se produce a los ocho años y no a los seis. También esta extensión es importante entendiendo que los niños no se desarrollan de forma homogénea, por lo tanto permite que las Educadoras estén preparadas para trabajar con niños con distintos niveles de desarrollo y aprendizaje, pudiendo desafiarlos de acuerdo a sus necesidades y potencialidades.

Esta tendencia además muestra una propuesta de formar una experticia pedagógica en el ciclo completo de educación de párvulos. En dos Universidades (Melbourne University y Universidad Pedagógica Nacional de Colombia) existe una especialización por edades, en niños párvulos (0-5 años) y en niños de primer ciclo básico (5-8 años). Es importante destacar que igualmente las estudiantes de estas universidades están preparadas para trabajar con niños de todo el rango etáreo (nacimiento - ocho años). También es necesario mencionar que la división entre ciclos se realiza entre el ciclo de párvulos y educación básica, y no entre el primer (0-3) y segundo ciclo (3-6) de la educación de párvulos.

**Cuadro nº7: Formación según etapa etárea**

Finlandia	Niños de 0-8
Inglaterra Greenwich University	Niños de 0-5
España Universidad Complutense	Niños de 0-6
Nueva Zelanda Auckland University	Niños de 0-5
Australia U. Melbourne	Niños de 0-8
Australia U. Western Sydney	Niños de 0-8
Colombia U. Pedagógica Nacional	Niños de 0-8

Colombia U. de Antioquia	Niños de 0-7
-----------------------------	--------------

En síntesis, de acuerdo a los programas de estudios analizados, se preparan a las estudiantes para ser expertas en todas las áreas de aprendizaje y a generar un currículum integral. Esta formación general puede ser complementada con la especialización posterior en algunas materias. Además, las estudiantes son preparadas para trabajar con niños de todo el ciclo de educación de párvulos (0-5/8 años). En base a esta formación general, en algunos casos se ofrecen especializaciones en educación de párvulos y en primer ciclo de educación básica.

### **Trabajo con familia y comunidad educativa**

En cuanto al trabajo con familia y comunidad uno de los aspectos más novedosos es que el enfoque en varios países es de un trabajo colaborativo con adultos en general. Esto incluye trabajo tanto con padres, como también con colegas de la misma institución y profesionales de otras instituciones y disciplinas (por ejemplo salud y trabajo social). Esta perspectiva ha sido enfatizada especialmente en países como Finlandia e Inglaterra, donde además se ha fomentado la contratación interdisciplinaria de profesionales/técnicos en los centros educativos<sup>4</sup>. De esta forma la Educadora de Párvulos no es una experta en trabajo con familia y servicio comunitario, sino que más bien debe saber como trabajar en red con otros profesionales e instituciones.

Por otra parte, la propuesta de la Western Sydney University parece interesante, pues además de enfatizar el trabajo coordinado con otros profesionales y servicios de la infancia, se imparten asignaturas relacionadas al trabajo comunitario, apoyo a familias con niños con necesidades especiales, y apoyo a familias en el cuidado infantil y salud familiar.

Es igualmente importante señalar que hay carreras que no incluyen asignaturas relacionadas al tema de trabajo con familia, como en las universidades de Inglaterra, España y Nueva Zelanda.

### ***Cuadro nº8: Cursos de trabajo con familia y comunidad***

Finlandia Oulu University	Colaboración Educación de Párvulos.
Finlandia Helsinki University	Comunidades, Espíritu Social e Interacción Social; Colaboración en instituciones de Educación de Párvulos.
Inglaterra Greenwich University	No se imparten.
España Universidad Complutense	No se imparten.
Nueva Zelanda Auckland University	No se imparten.
Australia Melbourne University	Relaciones Colaborativas; Familia y Comunidad en una Sociedad Global.
Australia Western Sydney University	Relaciones Colaborativas; Introducción a Servicios para la Infancia; Aprendiendo por Medio de Servicios Comunitarios; Intervención Temprana y Prevención en Contextos Educativos; Niños con Necesidades Adicionales y sus Familias; Cuidado y Salud Familiar: Niños y Adolescentes.

<sup>4</sup> Department for Education and Skills (2005), Ministry of Social Affairs and Health (2004).

Colombia Universidad Pedagógica Nacional	Familia, Escuela y Contexto
Colombia Universidad de Antioquia	Métodos de Trabajo con Familia y Comunidad, Legislación Educativa y Familiar

### **Gestión y administración institucional**

La formación en gestión y administración de instituciones educativas no muestra tener una preponderancia en los programas de estudio revisados. De las nueve universidades solamente tres ofrecen una asignatura relacionada a este tema; estas son la Universidad Complutense, Western Sydney University y Universidad Pedagógica Nacional. Estas universidades ofrecen cursos generalmente introductorios al tema en que incluyen variados enfoques y temáticas relacionadas con gestión organizacional, trabajo interdisciplinario, aspectos legales, economía, entre otros. En algunos casos se abordan estas temáticas con mayor profundidad en estudios posteriores, como en el caso de Finlandia en que es una asignatura que se realiza en el Magíster.

En conclusión se observa que la gestión institucional es un contenido que se trabaja de forma introductoria o que no se imparte en las carreras analizadas. Probablemente sea un tema que se aborde con mayor profundidad en otros cursos de especialización a nivel de postgrado.

#### ***Cuadro n°9: Cursos de Gestión y administración institucional***

España Universidad Complutense	Organización del Centro Escolar.
Australia Western Sydney University	Servicios para la Infancia: Gestión y Administración.
Colombia Universidad Pedagógica Nacional	Economía y Gestión de la Educación.

### **Desarrollo profesional**

Algunas universidades (ver cuadro n°10) ofrecen cursos relacionados al “desarrollo profesional”. Estas asignaturas incluyen diversas temáticas como: identidad profesional, trabajo interdisciplinario, ética profesional, inserción laboral, leyes y regulaciones laborales. También en algunos de estos cursos se mencionan contenidos valóricos y/o sociales, como es el desarrollo sustentable, participación y ciudadanía, y equidad. Estos contenidos sugieren la importancia de trabajar competencias transversales para los todos profesionales que incluyen temáticas de responsabilidad social. Además, algunos de estos cursos se imparten paralelamente a las prácticas pedagógicas de las alumnas, lo que permite generar reflexión crítica y vinculación de la práctica con la teoría.

#### ***Cuadro n° 10: Cursos de Desarrollo profesional***

Finlandia Oulu University	Desarrollo Profesional; Contextos Sociales y Ética Profesional.
Finlandia Helsinki University	Orientación a Estudios Universitarios y a la Profesión de Educadora de Párvulos.
Nueva Zelanda Auckland University	El Profesional Educador de Párvulos I-II
Australia Melbourne University	Orientación a la Profesión; Dimensiones de la Profesión; Roles y Relaciones Profesionales; Navegando en Distintos Contextos Profesionales.

Australia Western Sydney University	Profesional de la Educación de Párvulos.
---	--

### **Formación en Investigación**

Por último es importante constatar que en la mayoría de las universidades estudiadas se ofrece uno o más cursos de investigación. La formación en esta área es bastante variada, mientras en algunas universidades se realiza uno o dos cursos, en Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, por ejemplo, se realizan seis seminarios de investigación como un continuo durante toda la carrera. Por otra parte hay universidades que no incluyen estas asignaturas como es el caso de Universidad Complutense, Greenwich University, Auckland University. Esta variación curricular también depende de cada contexto, pues en varios casos las estudiantes pueden haber realizado estudios anteriores o proseguirán realizando otros estudios que posiblemente incorpore mayor formación en investigación. En el siguiente cuadro se presentan los cursos ofrecidos en relación a la formación en investigación.

***Cuadro n°11: Cursos de Formación en investigación***

Finlandia Oulu University	Investigación
Finlandia Helsinki University	Filosofía de la Investigación y Metodología de la Investigación; Investigación Cuantitativa; Investigación Cualitativa.
Inglaterra Greenwich University	No se imparten.
España Universidad Complutense	No se imparten.
Nueva Zelanda Auckland University	No se imparten.
Australia Melbourne University	Diseño de Proyecto I-II; Informe del Proyecto I-II
Australia Western Sydney University	No se imparten.
Colombia Universidad Pedagógica Nacional	Seminarios de investigación I-VI, Proyecto de grado I-IV.
Colombia Universidad de Antioquia	Ciencias Experimentales, Seminarios de investigación I-III, Proyecto pedagógico I-III.

### **d.4) Cursos de Formación Profesional General**

Algunas universidades incluyen en sus mallas curriculares cursos de formación profesional general, como se muestra a continuación.

***Cuadro n°12: Cursos de Formación Profesional General***

Finlandia Oulu University	Segunda Lengua Oficial, Comunicación Científica.
Finlandia	Escritura Científica; Lenguaje y Comunicación; Segundo Idioma

Helsinki University	Nacional; Idioma Extranjero; Información y Comunicación Tecnológicas.
Australia Western Sydney University	Segundo Idioma; Lingüística, Sociolingüística; Bilingüismo y Biculturalismo.
Colombia Universidad Pedagógica Nacional	Comprensión y Producción de Textos I-II, Idioma Extranjero I-IV (inglés), Laboratorio de Lenguajes Artificiales.

Estas universidades incluyen una formación en competencias de lenguaje y comunicación, lo cual se plantea como un eje fundamental en la formación de Educadoras de Párvulos. Ello incluye aspectos como lenguaje hablado, segundo idioma, escritura científica, lectura académica, manejo de medios de comunicación y tecnología. Esto implica que le dan gran relevancia a estas competencias básicas las cuales se deben seguir desarrollando posteriormente a la educación escolar. Por lo tanto se entiende que la educación escolar no es suficiente para las exigencias de la formación de Educadoras de Párvulos o eventualmente que los niveles de entrada de las alumnas es muy desigual.

#### **d.5) Prácticas pedagógicas y actividades de titulación**

La duración de las prácticas educativas es variada, fluctúan desde un semestre hasta 10 semestres. En varios casos se realizan prácticas en distintos contextos (tipos de instituciones, niveles educativos), y también enfocadas en distintas temáticas (observación y planificación, evaluación, implementación curricular, trabajo de equipo, trabajo con familia, coordinación con otros servicios de la infancia). Generalmente las prácticas se acompañan de cursos de reflexión, lo cual puede incluir sistemas de auto-evaluación, uso de bitácora, supervisión de tutores, y apoyo de “amigo crítico”.

En cuanto a las actividades de titulación, además de la realización de las prácticas pedagógicas, en la mayoría de las carreras se debe realizar una tesis o investigación-acción junto a la práctica final. Aunque en algunas carreras, como en Greenwich University, Auckland University, y Universidad Complutense de Madrid, no se menciona la realización de una tesis, lo cual coincide con el hecho que estas carreras no ofrecen cursos de investigación.

#### ***Cuadro nº13: Prácticas pedagógicas y actividades de titulación***

Finlandia Oulu University	Dos prácticas semestrales. En la primera se trabaja la observación, planificación, evaluación e implementación curricular. En la segunda práctica, se incluye el trabajo con familia y otros servicios comunitarios, y se genera un proceso de auto-evaluación. Al final de la carrera se realiza una tesis.
Finlandia Helsinki University	Tres prácticas. La primera práctica dura 3 semanas. La segunda práctica dura 6 semanas y las últimas 6 semanas. Se realiza una tesis y un examen al medio término de la carrera.
Inglaterra Greenwich University	Una práctica de 90 días, que se acompaña de un curso de Supervisión.
España Universidad Complutense	Una práctica de un semestre.
Nueva Zelanda Auckland University	Tres prácticas, que duran en total 5 meses. Cada práctica se acompaña del curso: Práctica en Educación de Párvulos.
Australia Melbourne University	Tres prácticas. Primero, una práctica de 45 días en una escuela con el primer ciclo básico. Segundo, una práctica de 70 días en un jardín infantil. La práctica final es de 5 meses y medio, y puede ser

	en escuela o jardín infantil. En el último año se realiza el diseño de un proyecto educativo, y luego una investigación de sus resultados.
Australia Western Sydney University	Tres prácticas semestrales. La última se acompaña del curso: El Practicante Reflexivo.
Colombia Universidad Pedagógica Nacional	Durante los 10 semestres se realizan prácticas, acompañadas de seminarios de investigación. Durante los últimos 4 semestres se realiza un proyecto de grado.
Colombia Universidad de Antioquia	Durante los 10 semestres se realizan prácticas, acompañado con seminarios. Los últimos 3 semestres se realiza un proyecto educativo.

Resulta especialmente interesante las propuestas de ambas Universidad de Colombia en que se genera una línea continua de seminarios de investigación vinculadas a las prácticas pedagógicas de las alumnas. Además en estas universidades, como también en la Melbourne University, las alumnas realizan el diseño de un proyecto educativo junto a una investigación-acción. Estas propuestas de formación podrían generar interesantes vínculos entre la teoría, la investigación y las prácticas pedagógicas.

#### **e) Experiencias interesantes para el caso chileno**

Finalmente, de las propuestas universitarias estudiadas quisiéramos destacar aquellas que nos parecen más interesantes para el caso chileno, con el fin de seguir estudiando sus enfoques e idealmente generar futuros contactos con las instituciones.

En primer lugar la Universidad de Western Sydney de Australia presenta novedosas perspectivas desde un marco interdisciplinario en relación a los cursos sobre infancia y trabajo con familia y comunidad. Este enfoque interdisciplinario ha sido escasamente trabajado en las universidades de nuestro país y además es un aspecto relevante de incorporar, puesto que las políticas y programas gubernamentales, como “Chile Crece Contigo”, han promovido especialmente el trabajo en redes interinstitucionales. Otra área interesante de trabajar con esta universidad es el enfoque sobre diversidad, equidad e inclusión. En Chile tradicionalmente ha predominado una perspectiva de psicología evolutiva para comprender la infancia, por ello esta mirada desde la diversidad y los derechos de los niños sería un significativo aporte para la formación de educadoras.

En segundo lugar, la Universidad de Helsinki de Finlandia sugiere interesantes enfoques relacionados a la formación en competencias profesionales generales, como en lenguaje y comunicación, y uso de medios tecnológicos. En el informe 1 de esta investigación se describen las carencias de entrada de las alumnas de educación de párvulos, y la escasez de cursos que apoyen a las alumnas en estas áreas. Por esta razón es significativo analizar con mayor profundidad cómo se trabajan estas competencias en la universidad de Helsinki. Junto a ello, interesa conocer más de cerca los cursos de ética profesional, que incluyen temáticas de responsabilidad social, como desarrollo sustentable, participación y ciudadanía, equidad, entre otros. También interesa analizar con mayor detalle los enfoques pedagógicos que se trabajan con las alumnas, en que se releva el bienestar de los niños, como también el aprendizaje/desarrollo y el juego, utilizando una perspectiva holística del niño(a).

Otra propuesta curricular interesante es la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, por el trabajo continuo que se realiza de seminarios de investigación, prácticas en terreno, y diseño de proyectos pedagógicos. Aunque las universidades estudiadas en Chile ofrecen varias prácticas durante los programas de estudio, no hay claridad sobre cómo estas prácticas se vinculan con la formación teórica de las alumnas. En este sentido sería interesante conocer con más detalle cómo se lleva a cabo esta propuesta y sus resultados. También esta universidad es la única que ofrece cursos de especialización, tanto en didácticas, como en etapas etáreas; por tanto sería importante conocer sobre esta experiencia, y si existen evaluaciones de ello.

Por último, quisiéramos recomendar indagar con mayor profundidad el sistema Inglés en cuanto a la definición de estándares de Técnicos y Educadoras de Párvulos y cómo éstos se han trabajado en el sistema universitario. Esto podría dar luces para un eventual sistema de acreditación de profesionales de la educación.

➤ **A modo de conclusión: Tópicos de interés para pensar la formación inicial de educadoras de párvulos en Chile**

En esta sección se han analizado las tendencias internacionales de los programas de estudio para la formación de Educadoras de Párvulos en base al análisis de nueve universidades en distintos países. A partir de este análisis podemos destacar las siguientes conclusiones:

- Las carreras universitarias tienden a ser más cortas que en Chile, pues la mayoría duran entre uno a tres años. La diferencia radica en que están pensadas para personas que ya poseen una profesión y experiencia de trabajo con niños. En este sentido, el perfil de ingreso se configura con estándares de exigencia más altos que en el caso chileno. Además, se sugiere que las estudiantes combinen diferentes estudios y especializaciones, por medio de licenciaturas, diplomados, minors y magísteres. Esto implica también que los cursos que se imparten en las carreras de Educación de Párvulos son principalmente del área de especialización. Los cursos de formación general son más bien escasos, pues esta formación se adquiere por medio de los diferentes estudios complementarios que realizan las estudiantes.
- En los programas de estudio se destaca una formación holística e interdisciplinaria para estudiar temáticas de educación e infancia, en que se cruzan disciplinas como la filosofía, historia, psicología, biología, salud, antropología/sociología, además de pedagogía.
- Las carreras generalmente preparan a las estudiantes para trabajar con niños desde su nacimiento hasta los ocho años (aunque algunas carreras preparan hasta los 5 ó 6 años). La propuesta de extender la formación de párvulos hasta los ocho años pareciera interesante para favorecer la articulación con la educación básica, el trabajo con niveles heterogéneos, como también para que las Educadoras estén preparadas para brindar experiencias desafiantes a niños con distintos niveles de desarrollo y aprendizaje.
- También se observa que la tendencia es a formar Educadoras expertas en todo el ciclo de párvulos y no para un subciclo (0-3 ó 3-6). En dos universidades, las

estudiantes, posterior a una formación general en infancia, se especializan por etapas etáreas, pero esta subdivisión se da en el ciclo de párvulos (0 a 6) y en el primer ciclo de educación básica (5 a 8).

- Los programas de estudio en su mayoría ofrecen una formación en distintas didácticas y áreas del aprendizaje. El énfasis está en generar un currículum integral y holístico. En dos universidades se ofrece una especialización en una didáctica, pero ello es posterior a la carrera o a una formación general de tres años.
- En base a la revisión de las mallas curriculares aparecen áreas novedosas que no se trabajan de forma generalizada en las universidades e institutos de nuestro país, como el aprendizaje de una segunda lengua, educación multicultural, tecnología y medios audiovisuales, vida saludable y “alfabetización múltiple”.
- Otro curso interesante que se ofrece en varias universidades es el de “Diversidad e inclusión”. Este entrega un enfoque socio-cultural de la infancia, que trabaja desde una perspectiva de los derechos de los niños y equidad, respondiendo así a las diversidades étnicas, sociales, capacidades mentales/físicas, entre otros.
- Un énfasis importante en los cursos de trabajo con familia y comunidad es generar habilidades para el trabajo interdisciplinario. De esta forma la Educadora de Párvulos no es una experta en trabajo con familia y servicio comunitario, sino que más bien debe saber como trabajar en red con otros profesionales e instituciones.
- La administración y gestión institucional es una materia que escasamente se imparte en las carreras analizadas. Pareciera que más bien es un contenido que se trabaja en estudios posteriores.
- Los requisitos de entrada de las alumnas son variados y sugieren que existe un mayor nivel de exigencia que en nuestro país. En cuanto a los perfiles de egreso, es interesante la propuesta de estándares de la profesión en Inglaterra. Estos generan orientaciones comunes a nivel nacional para todas las universidades.
- Las características de las prácticas pedagógicas son bastante distintas. Sin embargo, existe una tendencia a ofrecer prácticas en diferentes momentos de la carrera, y que éstas se vinculen a proyectos de innovación, cursos de investigación y/o talleres de desarrollo profesional.
- Por último, es importante considerar en este análisis elementos de contexto para comprender la calidad de los recursos humanos en la educación de párvulos de otros países. Factores como el estatus social y condiciones laborales son aspectos significativos. En el caso finlandés, por ejemplo, el estatus profesional de un educador posee una calidad muy diferente al caso chileno (UNESCO, 2007b). Señalamos en los informes anteriores que uno de los problemas que debe enfrentar la formación inicial en Chile son las bajas expectativas económicas asociadas al trabajo de las Educadoras de Párvulos. La información revisada no nos permite identificar cuál es el estatus profesional de las educadoras en todos los países analizados, pero es interesante constatar que su formación, en varias

universidades, se proyecta en la perspectiva del trabajo interdisciplinario con otros profesionales, lo que podría significar que posee una valoración social mayor.

- También quisiéramos insistir que el análisis de las mallas curriculares tiene limitantes, pues no entrega mayor información sobre los enfoques teóricos y su puesta en práctica. Por ello recomendamos generar oportunidades como pasantías, invitación de expertos o seminarios, con el fin de producir mayores intercambios entre universidades extranjeras y universidades chilenas.

## II. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y REFERENCIALES DE LA PROPUESTA.

Existe un relativo consenso en las ventajas que se derivan del concepto de 'competencia' aplicado al mundo de la formación inicial. Sin embargo, se trata de una noción que posee tradiciones diferentes y que en el campo de la educación ha sido resignificada como un ámbito de desarrollo integral, que no atañe solamente a un 'saber hacer', sino, además, a un 'saber conocer', "saber ser y vivir con otros".

Es necesario explicitar el marco conceptual de referencia sobre la noción de 'competencia' para, luego, presentar la propuesta.

### 1. El concepto de competencia

El término competencia es un concepto polivalente asociado al uso que se hace de ella y a las características del entorno en la que se ubica. Esto hace que exista no solo una variedad considerable de aproximaciones conceptuales, sino también, una confusión terminológica del concepto.

Analizando las diferentes definiciones en torno a este concepto las podemos agrupar en torno a enfoques o aproximaciones teóricas. Asimismo, podemos aportar una definición de competencia de acuerdo con la toma de postura teórica de referencia o de acuerdo con el enfoque asumido<sup>5</sup>.

Para fines de este estudio nos ha parecido pertinente tomar como referentes las siguientes definiciones que aportan una visión más integrada del concepto:

Le Boterf (2002) define una competencia como el conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para desempeñar una función. La competencia es "una construcción a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes, y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño".

Perrenoud (2004) la define como la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Añade, además, que la competencia

---

<sup>5</sup>Gonzi presenta tres enfoques diferenciales del marcado carácter teórico en torno a la competencia:

**El enfoque conductista** entiende las competencias como conductas asociadas a tareas, lo que supone que debe haber una descripción y especificación clara de competencias en relación a la ejecución de la tarea. La evaluación en este enfoque se hace a partir de la observación directa.

**El enfoque genérico** centra la atención en las características del individuo (sus conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, etc.) como cruciales para el desarrollo de las acciones, porque pueden ser transferibles a diversas situaciones, aunque se ignore el contexto en el que se desarrollan. El enfoque no evidencia los aspectos que subyacen fuera de las características del individuo, coloca en duda la real transferencia de la competencia y su contextualización.

**El enfoque integrado** combina y vincula los atributos generales del individuo con los contextos en el que se actúa. Así, se considera la competencia como un complejo de atributos en y para una situación específica. Si bien este enfoque no da cuenta de la dificultad conceptual de la competencia, propone aspectos concretos relacionados con la inclusión del contexto y con la persona en la ejecución de su competencia (Ver en Navio, Antonio, 2001, *Las competencias del formador de formación continua. Análisis desde los programas de formación de formadores. Tesis doctoral UAB; Belaterra, Barcelona*).

profesional es un saber hacer complejo que exige el dominio de los conocimientos, destrezas, actitudes, valores y virtudes específicas de la profesión y el arte de la ejecución pertinente a la situación

El proyecto Tuning, desarrollado dentro del marco del EEES<sup>6</sup> define las competencias desde la perspectiva de los resultados de aprendizaje como “conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final del proceso educativo”.

Como resultado de la bibliografía consultada en torno al concepto y algunas reflexiones realizadas por algunos autores, se puede decir que:

- La competencia tiene dos referentes básicos: lo individual y lo social. El primero tiene relación con los atributos personales y el segundo con los requerimientos sociales, laborales, económicos y de la organización del trabajo.
- La competencia tiene componentes diversos y combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, saberes, etc.) que se integran atendiendo a atributos personales (capacidades, rasgos de personalidad, aptitudes, motivaciones, etc.) en determinados contextos. Por tanto, la movilización de estos recursos solo resultan pertinentes en situación y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras ya conocidas.
- Las capacidades son un primer elemento que interviene en la competencia y permiten la contextualización de ella. Están vinculadas a "disposiciones naturales y adquiridas" a través de diversos estímulos, procesos de vida y aprendizajes. Permiten la adquisición de conocimientos, procedimientos, actitudes y valores que son parte del contexto general, laboral y profesional.
- Por eso las capacidades se adquieren, se transforman y evolucionan mediante procesos educativos formales y no formales: son transversales, porque pueden movilizarse de una disciplina a otra o en situaciones diversas; son evolutivas, porque tienen la particularidad de desarrollarse a lo largo de toda la vida; y generativas, porque al combinarse entre ellas, pueden generar progresivamente otras capacidades.
- Cuando hablamos de competencia, aludimos a un proceso flexible y polivalente, que está siempre en evolución gracias a que la capacidad se enriquece (por el uso en situaciones concretas) y es capaz de lograr otras competencias que garantizan la competitividad.
- Las competencias tendrán valor siempre y cuando se construyan desde el aprendizaje significativo y en el marco de una construcción permanente, donde las capacidades son el motor principal del proceso de aprendizaje. Las competencias adquieren sentido porque se vinculan a la experiencia y se manifiesta en un contexto concreto. Por eso son dinámicas y puede adquirirse a través de toda la vida siempre y cuando considere los intereses y necesidades de las personas: solo así adquieren sentido.

---

<sup>6</sup> Espacio Europeo de la Educación Superior, ver en Navio, (2005). Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua. Barcelona: EUB.

Finalmente, como síntesis caracterizadora entenderemos entonces la competencia o competencias profesionales como un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, etc.) que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de la personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo.

Su utilidad está en la capacidad de éstas para hacer frente a contextos profesionales cambiantes y en los que aspectos como la polivalencia y la flexibilidad son imperantes. Así, la competencia profesional supone considerar dos referentes básicos: el social y el individual que, aunque en ocasiones contrapuestos, deben tenerse presentes con una intención transformadora de lo individual y de lo social.

El proceso de adquisición de las competencias profesionales supone acciones muy diversas que escapan incluso de lo intencional y sistemático si asumimos la importancia de lo informal. Además, la consideración de lo contextual y la apuesta por lo informal suponen que la evaluación sea una acción inevitable si asumimos su relativismo espacial y temporal; es decir, que ser competente hoy y aquí no significa ser competente mañana o en otro contexto.

## **2. Incorporación de la noción de competencia a la formación inicial**

En la información recogida durante el desarrollo de este estudio los actores entrevistados hicieron alusión al concepto de 'competencias' en reiteradas ocasiones. Ello indica que se trata de una noción que ha impactado el campo de la formación inicial y que orienta la discusión curricular en muchos casos. Por lo mismo, es preciso especificar cuál es el alcance de la noción de 'competencia' al momento de hablar de la formación de educadores.

Una persona competente en un área específica, como ya se hizo alusión anteriormente, es aquella capaz de movilizar, de modo integrado, los distintos tipos de saberes (saber conocer, saber hacer, saber ser y vivir con otros) ante una situación determinada o problema.

El proceso formativo, bajo un enfoque en competencia, entonces, debería tender a romper con la separación que históricamente ha existido en la enseñanza: los contenidos por un lado, las habilidades por otro y los valores como un fin en sí mismos. En efecto, se trata de un nuevo tipo de proceso, que tiene la cualidad de integrar aspectos que tradicionalmente se abordaban de modo separado, ya sea con un fuerte énfasis en los conocimientos conceptuales o bien en las habilidades técnicas propias de la profesión.

Desde un punto de vista pedagógico, se requieren estrategias didácticas que integren estas tres dimensiones del saber en función de resolver problemas concretos, de modo aplicado. Así, la noción de competencia obliga a diseñar, por un lado, procesos educativos en los que los alumnos y alumnas se vean enfrentados a situaciones concretas en que deban resolver problemas o cumplir tareas que les demandan la integración de distintos tipos de saberes y actitudes; y por otro lado, a diseños de procesos de evaluación distintos a los tradicionales, puesto que la competencia solo se prueba en situaciones reales de desempeño.

Básicamente compromete un cambio en el curriculum tradicional a uno basado en desempeños demostrables. Implica no solo incorporar una dimensión de aplicación en la práctica de conocimientos y habilidades, sino que dicha práctica corresponda con las necesidades del mundo laboral.

Las principales características de la formación basada en competencia son, entre otras: su orientación a la práctica; y la posibilidad de una inserción lo más natural y continua a la vida productiva de las personas.

Por lo tanto, impulsar y desarrollar un proceso formativo que desarrolle competencias, desde un enfoque constructivista, tal como lo expresa Milos (2000) crea posibilidades impensadas para conseguir aprendizajes en los alumnos y alumnas, pero también, plantea una verdadero “cambio didáctico”, ya que exige, en efecto, cambios profundos, tales como:

- pasar de una concepción educativa basada en la transmisión de conocimientos a otra constructivista, basada en el desarrollo de capacidades y aprendizajes efectivos en las personas, utilizables ante distintos tipo de situaciones;
- diseñar procesos educativos en que los alumnos se vean enfrentados a situaciones concretas en que deban resolver problemas o cumplir tareas que les demandan la integración de distintos tipos de saberes, considerando estos ‘saberes’ como recursos que se movilizan;
- llevar a cabo procesos educativos que permita a sus alumnos aprender, con una orientación a la práctica y que posibiliten una inserción lo más natural y continua a la vida laboral de ellos;
- adoptar una planificación flexible y que tenga principios referidos a la diversidad;
- ir hacia una menor compartimentación disciplinaria<sup>7</sup>, transitando desde dispositivos centrados en la restitución o la aplicación de procedimientos hacia situaciones de evaluación integrales donde el alumno debe movilizar un conjunto de saberes, de ‘saber-hacer’ y de actitudes.
- generar saberes interdisciplinarios que se nutran desde distintas disciplinas y perspectivas de análisis.

---

<sup>7</sup> Roegiers, Xavier, Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, De Boeck, 2000.

### 3. El límite entre la formación inicial y la formación continua

Esta investigación ha dejado en evidencia que las demandas a la formación inicial de las educadoras son muy amplias y diversas. En este sentido, las tensiones de la educación parvularia son las mismas que las del resto de las pedagogías. Las necesidades de la educación actual, en todos los niveles del sistema educativo, sobrepasan con creces las posibilidades de formación de carreras que duran cuatro a cinco años y que, además, poseen un número importante de horas pedagógicas comprometidas en la práctica profesional. Por esta razón, una tensión importante de abordar al momento de pensar en una formación centrada en competencias es saber delimitar los objetivos de formación de las carreras de pregrado respecto a los aprendizajes que una educadora debe hacer en el mundo laboral (y que no se le pueden transferir a la educación superior) y en la formación continua.

Según FORCEM (1998) “ninguna Formación inicial por completa que sea, podrá garantizar la aptitud de cada uno para hacer frente a las necesidades del sistema productivo. Se produce por tanto una convergencia entre el tipo de demanda social de educación y formación y la demanda económica de competencias”<sup>8</sup>.

Diferentes autores declaran que la formación continua, finalmente constituye un proceso de formación que debería construirse e impartirse a partir de una base de conocimientos amplios. La enseñanza general y la formación inicial debería preparar para las competencias básicas, el desarrollo posterior de dichas competencias es tarea de la formación continua. Esta última es un instrumento que proporciona las competencias necesarias en el futuro y para lograr una mayor flexibilidad y adaptabilidad.

Para el caso de la formación de educación parvularia es muy relevante tener presente los aprendizajes definidos en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. En las dos etapas anteriores de este estudio, este documento es mencionado como una referencia en la planificación curricular de las carreras actuales y, al mismo tiempo, como una gran ausencia en la formación de las profesionales que son mal evaluadas por sus pares.

En relación a la formación continua, el Consejo de Formación Europeo<sup>9</sup>, en un intento de delimitar el concepto de formación continua consideró funciones que debería cumplir ésta, lo que otorga luces respecto a la delimitación con la formación inicial. Ellos consideraron 6 funciones que debía cumplir la formación continua: la función de adaptación a los cambios del mercado, lo que permite afrontar problemas existentes mediante acciones de formación; la de innovación, que se relaciona con nuevas formas de organización del trabajo y apuesta a la solución pro-activa, es decir es aquella formación que se adelanta a las posibles situaciones que pueden surgir en la organización; la función promoción, que permite el perfeccionamiento adicional y mejora de la carrera profesional; la de recuperación y compensatoria, que se realiza cuando hay un escaso desarrollo del sistema de formación inicial; y finalmente la función preventiva, que permite el desarrollo de competencias que se necesitan en el futuro.

---

<sup>8</sup> Navio, (2005) op.cit, p. 88.

<sup>9</sup> Navio, (2005) op.cit, p. 103.

La dificultad que posee establecer límites entre la formación inicial y continua obliga a fijar criterios muy flexibles. Según Coll (2006)<sup>10</sup>, los criterios para tomar decisiones están dados al establecer entre lo básico imprescindible y lo básico deseable. Lo básico imprescindible hace referencia a los aprendizajes que en caso de no haberse llevado a cabo en el proceso de formación condicionan o determinan el desarrollo personal, profesional y social de la persona; y lo básico deseable hace referencia a aquellos aprendizajes que aún contribuyendo significativamente al desarrollo no lo condicionan o determinan negativamente y pueden ser formados posteriormente.

La determinación de la intencionalidad pedagógica en el proceso de formación inicial y continua, además, debería buscar el equilibrio entre las exigencias educativas o de formación derivadas de las demandas sociales y laborales; el proceso de desarrollo personal de los alumnos; y los del proyecto social-cultural que se desea promover mediante la formación (el alumno que se quiere formar).

En lo que sí hay medianamente consenso es en los bloques temáticos -y de manera muy genérica- que se deben desarrollar en la formación de docentes. En general la bibliografía consultada, a partir de las competencias docentes proponen los siguientes bloques de desarrollo temático que incorpora a los distintos tipos de saberes o contenidos que formarían parte del currículum de formación de docentes:

- **Diseño de la formación:** que integra lo macrodidáctico y lo microdidáctico desde la perspectiva de la planificación curricular: necesidades, objetivos, contenidos, estrategias, evaluaciones, resultados de aprendizajes, etc.
- **Desarrollo de la formación:** relacionados con el momento interactivo en el que el docente desarrolla un programa prescrito e interacciona con el alumno en un contexto más o menos concreto.
- **Bases psicopedagógicas y disciplinares:** entendida como aquellos principios que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje, con especial incidencia en los condicionantes del aprendizaje de las personas según edad y los aprendizajes propios (disciplinas) que se esperan desarrollen sus alumnos acorde al ciclo en que se encuentren.
- **Evaluación de la formación:** que considera fundamentalmente la evaluación de los aprendizajes sin olvidar que parte de las necesidades, para inmiscuirse en el desarrollo de la formación para atender a los resultados y a aspectos tan diversos como docentes, instituciones, programas, recursos, etc.
- **Contexto de la formación:** relacionados con los distintos elementos contextuales-profesionales en los que el docente actúa, con clara referencia a los contextos culturales.
- **Organización de la formación:** relacionados con el contexto interno y externo en el que la formación se desarrolla (instituciones de formación, colaboraciones con otras instituciones o profesionales, etc.).

---

<sup>10</sup> Ver Coll, C; Martín, E (2006). Vigencia del debate curricular: aprendizajes básicos, competencias y estándares. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO-OREALC.

Estos bloques temáticos de desarrollo de saberes, junto con un currículo apoyado por metodologías acordes a la formación y desarrollo de competencias; vale decir, enfocadas en los aprendizajes y con metodologías de enseñanza por proyectos, por problemas o casos, entregarían los elementos necesarios para la adquisición de los dominios de competencias requeridas para desempeñarse profesionalmente. Debida consideración debe otorgarse al desarrollo de capacidades intrapersonales, referidas a las capacidades de reflexión, análisis y síntesis, entre otras; interpersonales, referidas a la comunicación y trabajo en equipo, y ético valóricas que integran la dimensión transversal del ejercicio profesional del Docente.

Cabe aún la pregunta respecto qué de estos contenidos o bloques temáticos deben ser abordados y/o en qué profundidad deben ser tratados en la formación inicial y la continua. Sin duda que la delimitación clara y precisa de las competencias definidas para la formación inicial de alguna manera permiten dar respuesta a lo anterior.

#### **4. Modelos profesionales basados en competencias: los casos nacionales**

En la indagación de información realizada en Chile nos encontramos con una serie de documentos que definen las competencias de los docentes en general y de Educadoras y Técnico de Párvulos en particular, como también tareas o funciones que desarrollan en distintos ámbitos. Los distintos aportes realizados permitirán elaborar un acercamiento a la identificación de aquellas competencias relevantes para el perfil profesional de la Educadora y Técnicos de Párvulos, desde la perspectiva de la formación inicial profesional.

Dentro de los aportes que daremos a conocer están el Marco de la Buena Enseñanza, que define las competencias de un docente de manera genérica; el perfil de competencias de la Educadora de Párvulos elaborado por Fundación Chile; las funciones levantadas por instituciones públicas; y el perfil de competencias de una Técnico en Párvulos elaborado por el Mineduc, perfil que actualmente está en proceso de revisión.

##### **4.1 Perfiles de Educadoras de Párvulos**

###### **a) Funciones levantadas por Instituciones Públicas: JUNJI e INTEGRA<sup>11</sup>**

De las instituciones públicas que trabajan en educación parvularia, JUNJI e INTEGRA han explicitado algunas funciones que deberían realizar las Educadoras de Párvulos. Las funciones que a continuación se presentan se categorizaron en ámbitos<sup>12</sup>, para fines del levantamiento posterior de dimensiones de competencias:

---

<sup>11</sup> Estas funciones fueron levantadas de documentos emanados por las instituciones y entrevistas realizadas a directivos del nivel central de las instituciones, supervisoras, coordinadoras de programas y educadoras.

<sup>12</sup> Estos ámbitos se utilizaron en el informe de avance 1.

<b>Dimensión Administrativa</b>	
<b>Con el Personal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liderar el trabajo educativo, procurando desarrollar el potencial humano y técnico (equipo y de quienes forman parte del proceso educativo)</li> <li>• Propone y realiza estrategias con la comunidad educativa interna</li> <li>• Establece coordinaciones en los diferentes niveles buscando apoyo y colaboración efectiva a los programas.</li> <li>• Crear instancias de participación y reflexión del quehacer educativo integrando a todo el equipo y a la familia (Programa Educativo)</li> </ul>
<b>Organizacional/ Funcionamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa en la elaboración, sistematización, evaluación y seguimiento del Plan Anual.</li> <li>• Realiza acciones según necesidad en ámbitos como: nutrición, salud y social con párvulos, padres/apoderados y personal.</li> <li>• Accede a instancias de actualización de conocimientos (curso, talleres, lectura de documentos, etc.) que le permita reflexionar críticamente e innovar su trabajo pedagógico a partir del desarrollo de nuevos conocimientos y /o competencias.</li> <li>• Resguardar la intencionalidad educativa del uso del material didáctico y de la integralidad de los diferentes ámbitos de aprendizajes.</li> <li>• Conoce y aplica políticas, reglamentos, normativas institucionales que resguarden el bienestar de los párvulos y la calidad de los procesos educativos (familia, supervisión, higiene y seguridad, etc.)</li> <li>• Manejar actualizado todos los registros técnicos que respondan a los requerimientos institucionales y de sistematización de su trabajo técnico.</li> </ul>
<b>Dimensión Gestión Pedagógica</b>	
<b>Planificación/ Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planifica, ejecuta y evalúa el proceso educativo, atendiendo a las características, necesidades y potencialidades de los niños/as con la participación de la comunidad educativa.</li> <li>• Realiza evaluaciones: diagnóstica, formativa, final ( niños/as – contextos aprendizajes B.C.E.P)</li> <li>• Elaborar informes evaluación acumulativa.</li> <li>• Elaborar la planificación en base a:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• B.C.E.P, Marco curricular JUNJI y el diseño curricular del programa educativo.</li> <li>• Diagnóstico: necesidades, intereses, fortalezas, potencialidades de los niños/as.</li> <li>• Selección de Aprendizajes Esperados según ciclo y experiencias previas.</li> <li>• Definir aquellas actividades, estrategias metodológicas y recursos de acuerdo a las necesidades individuales y colectivas del grupo de niños/as</li> </ul> </li> </ul>

<sup>13</sup> Extraída de Pauta Evaluación Desempeño y Precalificación /Normativa Técnica Administrativa y Pedagógica 2006.

<b>Prácticas Pedagógicas (implementación)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vela por la integridad física y síquica de los niños/as.</li> <li>• Propicia la autonomía y respeta la individualidad de los niños/as.</li> <li>• Proporciona una educación “inclusiva” que atienda a las diferencias individuales de los niños/as.</li> <li>• Cautelar la integración de los párvulos con n.e.e</li> <li>• Realizar actividades lúdicas ( juego principal recurso metodológico)</li> <li>• Realizar actividades diversificadas, desafiantes, entretenidas y con sentido para los niños/as que favorezcan aprendizajes en forma constante.</li> <li>• Incorpora y promueve práctica pedagógicas para lograr el desarrollo integral</li> <li>• Crear un espacio educativo (interior /exterior) en función del proceso educativo (variado, desafiante, entretenido, interesante) recursos de la comunidad.</li> <li>• Conducir la organización y adecuación de los espacios del nivel para obtener ambientes educativos de calidad. <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Además en esta institución se dan los énfasis específico a Organización del Tiempo</li> </ul> </li> </ul>
<b>Dimensión familia/comunidad</b>	
<b>Padres/ Apoderados/ Familias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integrar a la familia en todo el proceso educativo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Diagnóstico</i>: conocer intereses, inquietudes, aspiraciones y aportando sus saberes con relación a sus hijos/as).</li> <li>• <i>Desarrollo de actividades</i>: proponiendo contenidos, elaborando materiales, participación en aula, actividades de extensión educativa en el hogar para potenciar los aprendizajes de sus hijos/as.</li> <li>• <i>Evaluación</i>: información relevante acerca de los avances de sus hijos/as retroalimentando y enriqueciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje.</li> </ul> </li> <li>• Informar periódicamente de los avances del proceso pedagógico de sus hijos/as.</li> <li>• Apoyar y asesorar al Centro de Padres, madres y apoderados en su organización y funcionamiento</li> </ul>
<b>Comunidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difundir a la comunidad la función educativa que realiza la institución</li> <li>• Establecer y mantener vínculos de colaboración mutua con las distintas organizaciones de la comunidad en beneficio del trabajo educativo y del bienestar de los párvulos.</li> <li>• Realizar un diagnóstico de la comunidad (recursos para favorecer proceso enseñanza aprendizaje)</li> <li>• Orienta y asesora el quehacer de las personas externas que colaboran en el programa.</li> </ul>

## INTEGRA<sup>14</sup>

<b>Dimensión Administrativa</b>	
<b>Con el Personal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potenciar y desarrollar el trabajo en equipo, el respeto hacia las personas y su desarrollo personal y profesional, de tal forma de lograr un mayor compromiso, participación y colaboración.</li> <li>• Realizar capacitación en sala o en la acción en el nivel (sala).</li> <li>• Apoyar proceso de inducción del personal técnico (Programa Educativo, funciones a objeto de intencionar y resguardar el buen desempeño en la labor educativa)</li> <li>• Aplicar pauta de observación de la Práctica Pedagógica al personal técnico (retroalimentándolo , potenciar las habilidades técnicas y personales de las agentes educativas)</li> <li>• Liderar técnicamente las reuniones y capacitaciones técnicas del personal (planificación y evaluación de las actividades educativas, mejoramiento de la gestión, desarrollo de competencias e incorporación de nuevas herramientas técnicas al equipo del jardín infantil</li> </ul>
<b>Organizacional/ Funcionamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resguardar el funcionamiento normal del jardín infantil ( Directora se ausente)</li> <li>• Implementación curricular (asesorar y entregar elementos técnicos) a fin de mejorar y/o mantener los resultados pedagógicos con los niños y niñas y la participación de la familia.</li> <li>• Implementar estrategias (asistencia/ permanencia).</li> <li>• Velar uso pedagógico de los materiales didácticos y de los muebles.</li> <li>• Participar en reuniones técnicas y de trabajo programadas a nivel de equipo regional apoyando a la Directora en la entrega de información sobre la gestión educativa desarrollada en el jardín infantil.</li> <li>• Colaborar /participar en la elaboración y actualización de los materiales requeridos para el trabajo directo con los niños/as, tableros técnicos, diarios murales y paneles informativos.</li> </ul>
<b>Dimensión Gestión Pedagógica</b>	
<b>Planificación/ Evaluación</b>	<p>Planificar, implementar y evaluar el desarrollo de las experiencias y actividades contenidas en el Programa Educativo, considerando los requerimientos técnicos del establecimiento e incorporando activamente a las demás agentes educativas.</p> <p>Conducir y participar en el proceso de evaluación conforme a los instrumentos de la institución. Finalidad: retroalimentar planificación de las actividades diarias tendientes al desarrollo intelectual y socio emocional de los niños/as.</p>
<b>Prácticas Pedagógicas (implementación)</b>	Implementar, supervisar y evaluar las actividades para niños/as con n.e.e.
<b>Dimensión familia/comunidad</b>	
<b>Padres/ Apoderados/ Familias</b>	<p>Apoyar en el diseño y evaluar el Plan de trabajo de atención pedagógica diversificada de los distintos niveles, considerando el perfil socioeconómico de la familia.</p> <p>Atender consultas respecto a los avances o déficit pedagógicos de los niños/as, colaborando y apoyando su rol formador en el proceso de aprendizaje.</p>

<sup>14</sup> Extraída de documento de Descripción de Cargo. Junio del 2002.

	Apoyar la realización de Talleres u otras estrategias educativas (desarrollar y potenciar su rol formador)
<b>Comunidad</b>	Mantener vínculos con las distintas redes sociales, que contribuyan al proceso de implementación de la reforma curricular.

## **b. Marco de la Buena Enseñanza. Ministerio de Educación**

El Marco de la Buena Enseñanza describe todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad.

La formulación de estándares que se presenta a continuación está específicamente orientada a establecer criterios para *evaluar el desempeño docente esperado*. Estos presentan patrones o criterios que permitirán emitir en forma apropiada juicios sobre el desempeño docente de los futuros educadores y fundamentar las decisiones que deban tomarse. Pero también, en la medida en que indican lo esperado de un buen profesional, sugieren cómo ha de organizarse la formación docente y cuáles podrían ser sus contenidos.

Los estándares presentados son genéricos, es decir, son aplicables a las acciones de enseñanza realizadas por profesores y profesoras en distintos niveles y especialidades. Entregan una descripción y ejemplifican los conocimientos y capacidades requeridos, de acuerdo al consenso existente respecto de lo que se considera un desempeño de calidad.

Este instrumento no pretende ser un marco rígido de análisis que limite o restrinja los desempeños de los docentes; sino por el contrario, que contribuya al mejoramiento de la enseñanza tanto de aquellos que inician su labor docente como de aquellos docentes más experimentados.

Tres son las preguntas básicas que recorren el conjunto del Marco:

¿Qué es necesario saber?

¿Qué es necesario saber hacer? y

¿Cuán bien se debe hacer? o ¿cuán bien se está haciendo?

El Marco está formado por dominios o facetas y criterios. Los 4 dominios del marco hacen referencia a un aspecto de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso educativo, desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso.

Los criterios muestran los elementos específicos en los que deben centrarse los profesores.

<b>DOMINIO</b>	<b>CRITERIO</b>
DOMINIO A: Preparación de la enseñanza.	CRITERIO A.1: Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional
	CRITERIO A.2: Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.
	CRITERIO A.3: Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.

	CRITERIO A.4: Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.
	CRITERIO A.5: Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permiten a todos los alumnos demostrar lo aprendido.
DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.	CRITERIO B.1: Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.
	CRITERIO B.2: Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.
	CRITERIO B.3: Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.
	CRITERIO B.4: Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.
DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.	CRITERIO C.1: Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje
	CRITERIO C.2: Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes
	CRITERIO C.3: El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.
	CRITERIO C.4: Optimiza el uso del tiempo disponible para la enseñanza.
	CRITERIO C.5: Promueve el desarrollo del pensamiento.
	CRITERIO C.6: Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.
DOMINIO D: Responsabilidades profesionales.	CRITERIO D.1: El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.
	CRITERIO D.2: Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.
	CRITERIO D.3: Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.
	CRITERIO D.4: Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.
	CRITERIO D.5: Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.

Si bien, el marco no se refiere específicamente a la educación parvularia, es un modelo orientador para toda la formación inicial docente. Los cuatro dominios definidos se relacionan con el desempeño de una educadora de párvulos. Según el Mineduc (2000) “estos estándares especifican no el conjunto de rasgos ideales de un docente, sino los desempeños indispensables para optimizar su enseñanza y lograr que los educandos aprendan y respondan a las expectativas educacionales. Sirven tanto para determinar cuan preparado está para ejercer un recién egresado de pedagogía, como para aplicarlos a aquellos educadores que ya se desempeñan en los niveles preescolar, básica, media, diferencial y técnico-profesional”<sup>15</sup>. Sin embargo, existen dominios propios de la educación infantil que no se enuncian, como el trabajo educativo con los adultos y la comunidad. Además, adolece del elemento contextual, y no hace la diferenciación entre los docentes de los diferentes niveles y, a nuestro juicio, algunos docentes requieren, en función del nivel y realidad que se desempeñan, competencias pedagógicas específicas.

Lo importante de enfatizar es que este documento es un referente para pensar la formación inicial de las educadoras de párvulos y sobre él que sería conveniente discutir al momento de diseñar currículos de formación profesional docente.

<sup>15</sup> Mineduc (2000). Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes. División de Educación Superior. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente.

### c. Perfil de Competencias de la Educadora de Párvulos. Fundación Chile

El Área de Gestión Escolar de Fundación Chile, desarrolló un trabajo de investigación y sistematización de buenas prácticas y procedimientos que dio como resultado el levantamiento de perfiles de competencias de los profesionales que trabajan en una unidad educativa. Uno de los perfiles levantados fue el de la Educadora de Párvulos, la que define su cargo como: “Profesional de la educación que busca favorecer aprendizajes de calidad en los primeros años de vida, desarrollando aspectos claves como los vínculos afectivos, la confianza básica, la identidad, el lenguaje, la sensomotricidad, el pensamiento concreto y la representación simbólica”<sup>16</sup>.

Distinguen dos tipos de competencias:

- **Competencias Funcionales.** Estas tienen relación con los aspectos técnicos directamente relacionados con la ocupación. La definen como el conocimiento, habilidad, destreza, actitud y comprensión que debe ser movilizada para lograr los objetivos que la ocupación persigue.
- **Competencias Conductuales:** Son aquellas que las personas de alto desempeño están más dispuestas a hacer en forma continua y que les permite producir resultados superiores. Se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales. Ej: Orientación a la Calidad, trabajo en equipo. Se expresan en descriptores conductuales que las hacen observables y medibles. Las Competencias Conductuales seleccionadas son aquellas que se requieren para poder llevar adelante la estrategia de la organización y por tanto son transversales.

Las competencias que definieron para las Educadoras de Párvulos fueron:

Competencias Funcionales.

- Realizar labores administrativas docentes.
- Reportar y registrar evolución académica de los estudiantes.
- Involucrar colaborativamente a los apoderados de Educación Parvularia en el proceso educativo.
- Implementar planes de acción preventivos y de desarrollo de los niños y niñas de Educación Parvularia y sus familias.
- Involucrar colaborativamente a los niños y niñas de Educación Parvularia en las actividades del establecimiento.
- Planificar la clase y metodologías de aprendizaje.
- Organizar un ambiente estructurado y estimulador del aprendizaje en Educación Parvularia.
- Realizar clases efectivas.
- Adecuar estrategias de enseñanza para el aprendizaje.
- Evaluar los aprendizajes.
- Mejorar las estrategias de acuerdo a los resultados.
- Gestionar proyectos de innovación pedagógica.

---

<sup>16</sup> Fundación Chile (2006). Manual de gestión de competencias para directivos, docentes y profesionales de apoyo en instituciones escolares. Perfiles de Educadora de Párvulos. Programa educación-gestión escolar. [www.gestionescolar.cl](http://www.gestionescolar.cl) . p 2

#### Competencias Conductuales.

- Compromiso ético-social.
- Orientación a la calidad.
- Autoaprendizaje y desarrollo profesional.
- Liderazgo pedagógico.
- Responsabilidad.
- Trabajar en equipo.
- Iniciativa e innovación.

La Fundación Chile, como respuesta al informe de la OECD (2004) en torno a los problemas de la formación inicial docente y al débil nexo que existía entre ésta y la implementación de la reforma educacional, llevó a cabo una investigación sobre 'buenas prácticas' de profesores. Como resultado de este estudio se levantaron las competencias de los profesionales que trabajan en una unidad educativa. Para ello, se aplicó el Modelo de Gestión de Calidad y se constató que una de las debilidades del sistema educativo es el no distinguir claramente los procesos de la organización escolar y, en ello, el papel que juega cada uno de los profesionales que laboran en una escuela. "Es decir, en la práctica cotidiana, muchas veces se confunden o no hay claridad de las funciones que corresponde desarrollar y, como consecuencia, se diluyen las responsabilidades".<sup>17</sup>

Una de las fortalezas de este estudio es que pretende dar respuesta a cuáles son, cómo definir y cómo utilizar las competencias docentes necesarias para lograr los aprendizajes esperados y cumplir con las expectativas de mejorar la calidad de la educación. En definitiva es un aporte a la selección, evaluación, desarrollo y promoción, de todas aquellas personas que laboran en una unidad educativa y de acuerdo al nivel de sus competencias. Desde la gestión de recursos humanos se convierte en una herramienta fundamental para la gestión.

Los límites que presenta se refieren a la falta de contextualización de la propuesta. Su mirada es más bien funcionalista y menos integradora de las competencias requeridas para el buen desempeño profesional.

#### **4.2 Perfiles de Técnicos en Educación Parvularia**

Cabe señalar que en la literatura recogida no se encontraron perfiles definidos para las Técnicos, a excepción de las levantadas por el Mineduc, pero que corresponden a técnicas de nivel medio y no superior. La dificultad presentada es que no se hace distinción entre las funciones que deben realizar ambas técnicas. Se indicó en el Informe de Avance 1 que las Técnicas estudian fundamentalmente en Liceos Técnicos Profesionales y, en menor medida, en Institutos Profesionales o Centros de Formación Técnica. Dado que este estudio se enfocó en las universidades e Institutos Profesionales, solo un porcentaje marginal de la muestra corresponde a la formación de Técnicos.

---

<sup>17</sup> Fundación Chile (2006). Manual de gestión de competencias para directivos, docentes y profesionales de apoyo en instituciones escolares. [www.gestionescolar.cl](http://www.gestionescolar.cl). P. 4

## a) Funciones levantadas por Instituciones Públicas: JUNJI e INTEGRA<sup>18</sup>

De las instituciones públicas que trabajan en educación parvularia, JUNJI e INTEGRA han explicitado algunas funciones que deberían realizar las Técnicas en Párvulos. Las funciones descritas no hacen distinción entre las funciones que deben realizar aquellas personas que provienen de liceos técnicos profesionales como de aquellas que se formaron en instituciones de educación superior (CFT).

Las funciones que a continuación se presentan se categorizaron en ámbitos<sup>19</sup>, para fines del levantamiento posterior de dimensiones de competencias:

### JUNJI<sup>20</sup>

<b>Dimensión Administrativa:</b>	
<b>Con el Personal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuye al desarrollo de las relaciones humanas en la comunidad educativa.</li> <li>• Demuestra interés por acceder a instancias de actualización de conocimientos (cursos, talleres, lectura de documentos).</li> </ul>
<b>Organizacional/ Funcionamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiza y controla los materiales que se utilizan en las diferentes actividades velando por su conservación.</li> <li>• Favorece la asistencia de los párvulos en el programa, flexibilizando su ingreso y atención en situaciones especiales.</li> <li>• Desarrolla acciones que favorezcan la permanencia de los niños/as en el programa a través de acciones específicas (visitas domiciliarias, flexibilidad de atención, etc).</li> <li>• Controla, utiliza y custodia materiales y equipamiento implementando y manteniendo los registros correspondientes.</li> <li>• Mantiene al día los registros técnicos.</li> </ul>
<b>Dimensión Gestión Pedagógica</b>	
<b>Planificación/ Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecciona, adecua y desarrolla actividades aplicando pautas de observación definidas en la guía curricular de acuerdo a las características de su grupo.</li> <li>• Participa en la planificación y evaluación de la acción educativa con los párvulos para elaborar el Plan General considerando los criterios de calidad.</li> </ul>
<b>Prácticas Pedagógicas (implementación)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejecuta las actividades planificadas de recepción, despedida y actividades curriculares pedagógicas variables y regulares.</li> <li>• Vela por la integridad física y síquica de los niños/as.</li> <li>• Propicia la autonomía y respeta la individualidad de los niños/as.</li> <li>• Contribuye a crear un ambiente educativo hacia los párvulos de su grupo, estableciendo una relación cálida y motivadora.</li> <li>• Crea y mantiene un ambiente físico para el aprendizaje, decorando de acuerdo a los recursos existentes, procurando un trabajo en conjunto con los párvulos y sus familias.</li> </ul>

<sup>18</sup> Estas funciones fueron levantadas de documentos emanados por las instituciones y entrevistas realizadas a directivos del nivel central de las instituciones, supervisoras, coordinadoras de programas y educadoras.

<sup>19</sup> Estos ámbitos se utilizaron en el informe de avance 1.

<sup>20</sup> Extraída de Pauta Evaluación Desempeño y Precalificación /Normativa Técnica Administrativa y Pedagógica 2006.

<b>• Dimensión familia/comunidad</b>	
<b>Padres/ Apoderados/ Familias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa en la planificación de las actividades con la familia.</li> </ul>
<b>Comunidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se coordina con organismos de la comunidad con el objetivo de difundir el programa, “proyectando una buena imagen del establecimiento”</li> </ul>

## INTEGRA<sup>21</sup>

<b>Dimensión Administrativa</b>	
<b>Con el Personal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar activamente en las reuniones técnicas, capacitaciones y actividades orientadas a actualizar o desarrollar contenidos del programa educativo.</li> <li>• Informar oportunamente a la Directora o Coordinadora Pedagógica del Jardín Infantil, según corresponda, situaciones de maltrato infantil de niños y niñas del establecimiento, para su respectiva comunicación a la Dirección Regional.</li> </ul>
<b>Organizacional/ Funcionamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registrar en forma diaria la asistencia de los niños/as a su cargo.</li> <li>• Controlar el ausentismo para así tomar medidas a través de visitas domiciliarias junto a la Directora o coordinadora pedagógica.(3 días)</li> <li>• Recepcionar y revisar las licencias médicas.</li> <li>• Mantener el registro diario de novedades respecto de los niños /as bajo su responsabilidad.</li> </ul>
<b>Dimensión Gestión Pedagógica</b>	
<b>Planificación/ Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar activamente en la planificación del trabajo pedagógico con la Directora o Coordinadora del Jardín Infantil, según corresponda.</li> </ul>
<b>Prácticas Pedagógicas (implementación)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementar el Programa Educativo de la Fundación, a través de diferentes experiencias y actividades que contribuyen a la formación personal y social de los niños y niñas, promoviendo su capacidad de comunicación y una relación activa y permanente con su medio natural y cultural, a través de los distintos momentos de la jornada diaria en los jardines infantiles: acogida, actividades permanentes, variables y despedida.</li> <li>• Diseñar, preparar y disponer todos los materiales necesarios para el trabajo con los niños y niñas en el jardín infantil, así como también los tableros técnicos, diarios murales y paneles informativos propios del establecimiento.</li> <li>• Participar en la organización y adecuación de los espacios físicos para las distintas experiencias educativas.</li> <li>• Mantener óptimas condiciones de cuidado, higiene y seguridad del ambiente educativo y de los materiales utilizados en ella.</li> </ul>

<sup>21</sup> Extraída de documento de Descripción de Cargo. Junio del 2002.

<b>Dimensión familia/comunidad</b>	
<b>Padres/ Apoderados/ Familias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantener contacto permanente y cordial con los padres y apoderados, a través de su participación en distintas instancias, tales como: reuniones, talleres y visitas domiciliarias, entre otras.</li> <li>• Participar en la preparación y ejecución de las reuniones y talleres que se realizan con los padres y/o apoderados.</li> <li>• Atender oportunamente a los padres y/o apoderados de los niños y niñas bajo su responsabilidad, informando y resolviendo sus consultas e inquietudes. Avisar a quien corresponda respecto a la actualización de antecedentes de los niños y niñas.</li> <li>• Mantener informados a padres y/o apoderados de los niños y niñas del jardín infantil, a través de la Libreta de Comunicaciones e Informes al Hogar.</li> <li>• Entregar, recepcionar y revisar el material educativo que es prestado a padres y/o apoderados.</li> </ul>
<b>Comunidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar en actividades extraprogramáticas, tales como: desfiles, eventos o actividades recreativas con la comunidad.</li> </ul>

### **b. Competencias de Técnicos Nivel Medio en Educación Parvularia. Mineduc<sup>22</sup>**

El Mineduc actualmente cuenta con un Programa para Técnico de nivel medio en Atención de Párvulos, el que está dirigido a los alumnos de los liceos Técnicos Profesionales.

Para identificar las áreas de competencias<sup>23</sup> y elaborar los módulos, el Mineduc contó con el apoyo de docentes experimentados de establecimientos de Educación Media Técnico-Profesional, profesionales de entidades académicas vinculadas a la especialidad y consulta a representantes del medio productivo.

Para estructurar el perfil se agruparon las tareas en áreas de competencia de carácter más o menos permanente y derivadas de los procesos y productos que orientan el desarrollo del campo laboral. Para cada competencias se definieron sus respectivas tareas y posteriormente sus criterios de realización. A continuación se presentan las competencias y sus tareas.

<b>Competencias</b>	<b>Tareas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar y colaborar en actividades educativas de los diferentes niveles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar y colaborar en actividades educativas planificadas con niños y niñas menores de seis años.</li> <li>• Colaborar en la evaluación de las actividades educativas planificadas y registrarlas en formato.</li> <li>• Participar en reuniones con el equipo técnico.</li> <li>• Realizar actividades de expresión con niños y niñas menores de seis años.</li> <li>• Realizar actividades recreativas en diferentes momentos con</li> </ul>

<sup>22</sup> En la actualidad este Perfil se encuentra en revisión. Una universidad está realizando el estudio para actualizar dicho perfil.

<sup>23</sup> Las definen como el como el conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo. (ver planes y programas Mineduc).

	<p>niños y niñas menores de seis años.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar y usar materiales didácticos y de decoración.</li> <li>• Utilizar equipos audiovisuales.</li> <li>• Recepcionar y despedir a niños y niñas con sus familiares.</li> <li>• Colaborar y participar en actividades con la familia.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alimentar a niños y niñas menores de 6 años.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alimentar a niños y niñas menores de dos años.</li> <li>• Apoyar a niños y niñas en la alimentación autónoma.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atender las necesidades de higiene de niños y niñas menores de seis años.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudar a niños y niñas menores de 2 años.</li> <li>• Apoyar a vestir y desvestir a niños y niñas menores de seis años.</li> <li>• Atender a niños y niñas menores de dos años en el control de esfínteres.</li> <li>• Apoyar el aseo personal de niños y niñas menores de seis años.</li> <li>• Acompañar en el descanso y sueño a niños y niñas menores de seis años.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atender necesidades de salud de niños y niñas menores de seis años.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Detectar enfermedades más comunes en niños y niñas menores de seis años.</li> <li>• Colaborar en el control de peso y talla de niños y niñas menores de seis años.</li> <li>• Suministrar medicamentos y tratamientos médicos a niños y niñas</li> <li>• Atender al niño y niña menor de seis años en situación de accidentes.</li> <li>• Aplicar programa de emergencia y seguridad en niños y niñas menores de seis años.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar y colaborar en actividades administrativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar y almacenar los materiales y recursos pedagógicos.</li> <li>• Colaborar con el registro de antecedentes del niño y niña y familia en forma manual y computacional.</li> </ul>

### 4.3 Síntesis preliminar

En términos generales, todos los perfiles de competencias de Educadoras de Párvulos analizados implican los siguientes aspectos que el docente debería conocer y manejar durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje:

- El diseño de situaciones y procesos de enseñanza-aprendizaje: diseño de un plan de formación que contemple las diferencias individuales y el contexto en que se desarrollará el proceso educativo.
- La gestión de aprendizajes o implementación del diseño: administración de los recursos e intervención durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Implica que la educadora lleve a cabo lo planificado (diseño de la formación) y favorezca "andamiajes" a fin de que los niños realicen procesos de aprendizaje efectivos, como también, la creación de condiciones socioafectivas en el aula, tales como el desarrollo de ambientes cálidos, acogedores, seguros, estimulantes, interactivos que permitan el desarrollo saludable de los niños y niñas.
- La evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje: evaluación del aprendizaje de los niños y evaluación de la enseñanza de la educadora.

Además plantean otras competencias relacionadas con el trabajo con familia y la comunidad en general y aquellas concernidas con el desarrollo de sus responsabilidades docentes.

Junto a los aspectos descritos anteriormente, es necesario considerar aquellas competencias transversales que atraviesan todo el quehacer pedagógico del docente y facilitan su mejor desempeño, especialmente las relacionadas con la capacidad de resolver problemas, tomar decisiones, ejercer liderazgo en su quehacer, trabajar con otros, utilizar el lenguaje acorde al contexto comunicativo y desempeñar su quehacer pedagógico a partir de lineamientos éticos y valóricos de su área profesional.

En relación a las Técnicas en Párvulos no se cuentan con perfiles definidos, sino más bien funciones y tareas relevadas a partir de lo que realizan en su quehacer pedagógico. De la información recogida<sup>24</sup> se puede señalar que las funciones definidas apuntan esencialmente a:

- **Ámbito administrativo:** organizar, controlar y mantener los materiales existentes en el nivel, como también, mantener al día algunos registros técnicos (asistencia, materiales, etc); y participar en las reuniones pedagógicas y/o de planificación del centro educativo.
- **Ámbito gestión pedagógica:** En el aula, apoyar y/o realizar la acogida y despedida de los niños durante la jornada; apoyar el desarrollo de actividades pedagógicas y propiciar la autonomía de los niños; realizar actividades de formación de hábitos; crear un ambiente educativo cálido; registrar información pedagógica relevante de los párvulos, organizar y preparar el material para el desarrollo de las actividades y el espacio educativo de los niños.  
Con la familia se espera que la técnico mantenga contacto e interactúe con ella; participe en la planificación y puesta en marcha de las reuniones de padres y apoderados. Con la comunidad se espera que participe en actividades extraprogramáticas.

---

<sup>24</sup> Solamente se cuenta con documentos de JUNJI e INTEGRA que declaran las funciones de la Técnicas.

### III. PROPUESTA DE COMPETENCIAS FUNDAMENTALES PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES Y TÉCNICOS DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA.

A continuación, se presenta la propuesta de áreas de competencias fundamentales de la formación inicial de educación parvularia. Tal como se señaló en la introducción, esta propuesta recoge los aportes bibliográficos sobre el tema, la sistematización del estudio de casos realizado en la segunda etapa de esta investigación, los aportes del grupo de especialistas en formación inicial que contribuyeron a retroalimentar esta investigación, como también la revisión realizada a nivel internacional.

#### ÁREAS DE COMPETENCIAS FUNDAMENTALES

Desde las aportaciones de la literatura nacional e internacional, podemos constatar que el planteamiento de las competencias profesionales del docente puede hacerse desde diferentes posicionamientos:

- A partir de las funciones del perfil o perfiles que se analizan.
- De acuerdo a los roles que los profesionales asumen en su quehacer.
- A partir de las actividades y de las tareas que desarrollan en el ejercicio del trabajo.

Para la definición de bloques temáticos específicos en la formación inicial, como ya se mencionó anteriormente, se requiere, sin duda, el esclarecimiento de las competencias requeridas para el ejercicio docente.

Para este estudio se contemplarán las diferentes propuestas de competencias levantadas para los docentes en general y educadoras y técnicos de Párvulo en particular a fin de establecer solo ámbitos o áreas generales de competencias que se requieren desarrollar en los procesos de formación inicial de estas profesionales de la educación<sup>25</sup>.

No existe una tipología de competencias consensuada, sin embargo, para fines de este estudio, se adoptó una clasificación en razón de su amplitud (que va en un continuo generalidad-especificidad<sup>26</sup>), por lo tanto se definieron competencias básicas, genéricas y específicas.

Además se consideró, en dicha clasificación, las competencias definidas en el Proyecto Tuning. En este proyecto, las competencias representan una combinación dinámica de atributos que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo. El Proyecto se centra en la definición de las competencias específicas de las áreas (campo

---

<sup>25</sup> La formulación de competencias se hará a nivel general, puesto que una definición más precisa requiere de consultas a actores que se desenvuelven en distintos ámbitos relacionados con la educación infantil a nivel nacional: empleadores, educadoras y técnicos en ejercicio, expertos en formación, familias, etc., aspectos que no cubre este estudio.

<sup>26</sup> Ver documento Fernández, C et al (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*. Volume 7, Fall 2006 pp. 131 – 153. En <http://educ.queensu.ca/publications/encounters/volume7/miguel.pdf>,

de estudio o disciplina) y competencias genéricas (comunes para cualquier campo de estudio o disciplina)<sup>27</sup>.

Por lo tanto, en función de lo anterior, hemos distinguido tres tipos de competencias, que en general la literatura consultada releva:

- ✓ **Competencias básicas** o también llamadas competencias claves: No existe una acepción universal del concepto "competencia clave o básica", no obstante se da una coincidencia generalizada en considerar como competencias clave, esenciales, fundamentales o básicas, aquellas que son necesarias y beneficiosas para cualquier individuo y para la sociedad en su conjunto (Noguera, 2004). Tradicionalmente se han considerado, y siguen siendo aún reconocidas como competencias clave, la lectura, escritura y el cálculo como medios que hacen posible cualquier otro aprendizaje como también las posibilidades de empleo<sup>28</sup>. Por tanto, son aquellas asociadas a conocimientos fundamentales y que, generalmente, se adquieren en la formación general y que permiten desenvolverse en cualquier situación laboral, social o familiar, y por ende, deberían estar a la base de cualquier perfil y proceso de formación. Son competencias básicas el saber leer y escribir, tener manejo de pensamiento lógico matemático básico (cuatro operaciones) y ser capaz de mantener una comunicación interpersonal fluida.

Un grupo de trabajo sobre las capacidades básicas, creado en 2001 en el contexto del programa "Educación y Formación 2010", desarrolló un marco de competencias claves y recomendaciones para garantizar el acceso de todos los ciudadanos a dichas competencias a través del aprendizaje permanente. Las 8 competencias definidas son: comunicación en la lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica; espíritu de empresa, y expresión cultural<sup>29</sup>.

- ✓ **Competencias genéricas o transversales:** Se relacionan con los comportamientos y actitudes propios de un campo laboral y que permiten un mejor desempeño de la profesión. Estas son consideradas esenciales para el desarrollo vital de las personas, independientemente del contexto en el que se sitúen. Podríamos decir que son aquellas que deben estar presentes en el

---

<sup>27</sup> Ver. Informe Final. Proyecto Piloto- Fase 1: Tuning Education Structures in Europe. Editado por Julia González y Robert Wagenaar (2003). Universidad de Deusto y Universidad Groningen. En [http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc\\_fase1/Tuning\\_Educational\\_12.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning_Educational_12.pdf) (ver página [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning\\_es.html](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning_es.html))

<sup>28</sup> Ver Noguera, J (2004). Las competencias básicas. <http://www.redes-cepalc.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/LAS%20COMPETENCIAS%20BASICAS%20-%20NOGUERA.pdf> y; Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations" 2001 -OCDE. Deseco Background Paper. OECD/SFSO/deseco.

<sup>29</sup> Ver Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2005). Comisión de las Comunidades Europeas. En: [http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230es00100018.pdf](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf)

ejercicio de cualquier profesión. Son competencias genéricas el trabajar en equipo, negociar, ejercer liderazgo, etc.

- ✓ **Competencias profesionales/técnicas/específicas:** Estas se derivan de las exigencias del perfil profesional, donde las capacidades o disposiciones personales tienen una presencia específica de acuerdo a las características del perfil, por lo tanto se relacionan con los aspectos técnicos directamente vinculados con la profesión u ocupación y que no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales. Ejemplo: Planificación de situaciones de enseñanza aprendizaje, manejo de herramientas especializadas, formulación de proyectos específicos, etc.

## **ÁREAS DE COMPETENCIAS FUNDAMENTALES DE LA FORMACIÓN INICIAL DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS**

En el siguiente apartado se exponen las áreas de competencias consideradas como fundamentales en una propuesta curricular de educación superior. El énfasis en las competencias denominadas básicas está relacionado con el perfil de las estudiantes que ingresan actualmente a la carrera. Un comentario común y generalizado de los académicos que trabajan en formación inicial se refiere a la importancia de desarrollar en las estudiantes saberes fundamentales que les permitan iniciar un camino profesional. Las competencias genéricas también recogen una necesidad transversal de la formación docente que fue insistentemente mencionada por las directoras de carreras y por las profesionales que se desempeñan en el ámbito de la educación pública infantil. Finalmente, se detallarán las competencias profesionales propias de la carrera que, según los antecedentes recopilados, son las fundamentales en el ámbito profesional actual.

### **1. COMPETENCIAS BÁSICAS**

Estas competencias constituyen la base fundamental para el desarrollo de las otras competencias genéricas y profesionales que están asociadas al proceso de formación inicial de Educadoras de Párvulos y a la adquisición de un perfil profesional docente.

Entre ellas destacamos las más centrales:

- **El lenguaje y la comunicación:**

El lenguaje constituye una facultad de los individuos para construir su mundo personal y social. Es decir, se concibe el lenguaje como facultad inherente al comportamiento humano, como herramienta cultural que permite enfrentar auténticas situaciones de comunicación. Desde esta concepción el lenguaje abarca todas las áreas del saber y por ello es necesario saber usar todas las expresiones del lenguaje, es decir, hablar, escuchar, leer y escribir, no como una dimensión técnica, sino como un proceso complejo que implica el desarrollo de competencias lingüísticas asociadas al desarrollo del pensamiento y a la construcción de significado.

La educadora por tanto debería manejar el lenguaje y la comunicación de manera efectiva, utilizando tanto el lenguaje escrito (leer y escribir) como el oral (hablar y escuchar): localizar, comprender e interpretar y utilizar información contenida en textos tales como editoriales, noticias, libros y documentos de su especialidad; ubicar y utilizar información contenida en cuadros, mapas, gráficos, esquemas, etc.; comunicar y/o informar de manera escrita pensamientos, ideas, datos, información y lograr que otros lo comprendan; recibir y responder a mensajes verbales u otras indicaciones en forma pertinente al propósito comunicativo; organizar y transmitir oralmente contenidos e ideas a otros, seleccionando el medio más apto para ello si se requiere. Hablar claramente y al nivel de complejidad acorde a su audiencia.

- **Lógicas-matemáticas, ciencia y tecnología:**

Las competencias lógico matemáticas dan cuenta de aptitudes para identificar, comprender y efectuar razonamientos matemáticos y de hacer juicios fundados sobre el rol de las matemáticas en distintos ámbitos de la realidad, como también ser competente en resolver problemas pluridisciplinarios aplicando procesos cognitivos necesarios para llegar a una solución que no es inmediatamente evidente.

Se refiere al tratamiento de la información numérica y el conocimiento espacial y geométrico que debieran tener los docentes, tales como conceptos numéricos, operaciones matemáticas básicas, relaciones proporcionales, nociones espaciales, cálculo de volumen, área, etc. La educadora debería ser capaz de comprender y utilizar los conceptos matemáticos básicos para resolver problemas aritméticos cotidianos, como llenar formularios en que tengan que usar información numérica, operar cantidades, sacar proporciones, porcentajes simples y promedios, como también, el uso de dichas operaciones matemáticas en resolver problemas más complejos propios de su especialidad o área laboral. También resolver problemas ligados a la geometría y el espacio y sus técnicas de medición.

Además, debiera desarrollar la competencia científica, que alude a la capacidad y voluntad de utilizar el conjunto de los conocimientos y la metodología empleado para explicar la naturaleza, con el fin de plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas; y la competencia en materia de tecnología, que se entiende como la aplicación de dichos conocimientos y metodología en respuesta a lo que se percibe como deseos o necesidades humanos. Las capacidades en este ámbito se refieren a la habilidad para utilizar y manipular herramientas y máquinas tecnológicas, así como datos científicos con el fin de alcanzar un objetivo o llegar a una decisión o conclusión basada en pruebas. Esta competencia requiere una actitud de juicio y curiosidad críticos, un interés por las cuestiones éticas y el respeto por la seguridad y la sostenibilidad, en particular por lo que se refiere al progreso científico y tecnológico en relación con uno mismo, con la familia, con la comunidad y con los problemas globales<sup>30</sup>.

- **Uso de TICs:**

En general, todos los países definen como una competencia básica de cualquier profesión, el manejo o uso de los TICs. En un texto de reciente aparición el MINEDUC publicó los Estándares en Tecnología de la Información y la Comunicación para la formación inicial docente (noviembre 2006). En este documento se plantean cinco dimensiones en el uso de los TICs y para cada una de estas dimensiones se definen los estándares, que integran los aspectos tecnológicos y pedagógicos, usando para ello referentes extranjeros, definiciones de la UNESCO y la experiencia acumulada a través del Proyecto Enlaces.

Las dimensiones planteadas son: **Área Pedagógica** (uso de los TICs en la preparación de material, diseño de ambientes de aprendizaje, apoyar procesos de enseñanza aprendizaje, etc); **Aspectos Sociales, Éticos y Legales** (conocer el impacto y rol de las TIC en la forma de entender y promocionar la inclusión en la Sociedad del Conocimiento, comprender los aspectos éticos y legales asociados a la información digital y a las comunicaciones a través de las redes de datos, etc); **Aspectos Técnicos** (manejar conceptos y funciones básicas asociadas a las TIC y el uso de computadores personales, manejar conceptos y utilizar herramientas propias de Internet, Web y recursos de comunicación sincrónicos y asincrónicos, con el fin de acceder y difundir información y establecer comunicaciones remotas, etc); **Gestión Escolar** (emplear las tecnologías para apoyar las tareas administrativo-docentes y del establecimiento, etc). **Desarrollo**

---

<sup>30</sup> Ver Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2005). Comisión de las Comunidades Europeas. p.17. En: [http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230es00100018.pdf](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf).

**Profesional** (desarrollar habilidades para incorporar reflexivamente las tecnologías en su práctica docente; utilizar las tecnologías para la comunicación y colaboración con iguales, y la comunidad educativa en general, etc).

- **Manejo de alguna lengua extranjera:**

Si bien esta no es considerada por algunos autores como competencia clave, el Proyecto Tuning la considera parte de las 8 competencias claves. Las principales capacidades de la comunicación en la lengua extranjera, al igual que la materna, exige poseer capacidades tales como la mediación y la comprensión intercultural. Además exige tener conocimientos del vocabulario y la gramática funcional y ser consciente de los principales tipos de interacción verbal y registros de la lengua. El conocimiento de las convenciones sociales, de los aspectos culturales y de la diversidad lingüística es importante. Las capacidades esenciales consisten en la habilidad para leer y entender textos escritos, entender mensajes orales, para iniciar, mantener y concluir conversaciones. El nivel de dominio de cada persona será distinto en función de la lengua de que se trate y de su nivel educativo de base, su entorno y sus necesidades e intereses.

Las competencias básicas pueden ser agrupadas por niveles de complejidad y su exigencia dependerá del grado de profundidad exigida en el área o campo laboral.

- **¿Cómo resolverlas curricularmente?**

La estrecha relación entre las competencias de base que muchos estudiantes no traen desarrolladas desde la enseñanza media y que aparecen como nudo crítico en su formación inicial y su posterior desempeño en el desarrollo de ésta, fundamenta la propuesta de intervenirlos en forma conjunta facilitando el desarrollo de habilidades y conocimiento que se traspasarán a todas las áreas del saber. De acuerdo a diversos autores es necesario enseñar y entrenar estas habilidades estimulando la transferencia y su uso meta-cognitivo, lo que favorece el procesamiento profundo de la información para el logro de las futuras metas académicas.

Una alternativa, es abordar el desarrollo de las competencias desde el inicio en una modalidad de “bachillerato” o formación general. En el caso de Finlandia, Colombia y otros se realizan cursos específicos durante el inicio de las carreras a fin de nivelar los conocimientos de entrada de los alumnos en torno a las competencias básicas (escritura académica TICs, lenguaje hablado).

Otra posibilidad es intencionar estas competencias transversalmente durante toda la formación a través del currículo: planificando, intencionando y evaluando el desarrollo de estas competencias por semestre y en cada curso. Por ejemplo, en el Caso 5<sup>31</sup> el grupo académico que dirige la carrera, realiza una planificación centralizada de las competencias básicas requeridas y las incorpora en todos los programas junto con estrategias de evaluación destinadas a cautelar que las estudiantes logran desarrollarlas.

Además se pueden combinar estas estrategias transversales con estrategias focalizadas. Tal como se ilustra en la caracterización de uno de los casos estudiados, Caso 3, la carrera levanta diagnósticos de los problemas más evidentes de sus alumnas, recoge variables contextuales y ofrece estrategias de apoyo a través de talleres, de forma diferenciada y sistemática, monitoreando con criterios definidos y pertinentes los logros de éstos. De esta manera, se hacen cargo y asumen una necesidad de manera coherente

---

<sup>31</sup> Ver informe 2.

con la definición del perfil de egreso que plantea la carrera. La experiencia de este caso cuestiona la efectividad de los cursos generales para todos los estudiantes que ingresan a la carrera y más bien valida los cursos que siguen una metodología de taller y que responden a necesidades diagnosticadas.

De igual modo, la existencia de un perfil de entrada permite establecer condiciones mínimas para el desarrollo de la malla curricular. La mayoría de los casos estudiados dan cuenta de las debilidades de ingreso en relación a estas competencias básicas. Lo anterior demanda aumentar los requisitos de entrada de las estudiantes y ajustar las mallas curriculares a las competencias básicas reales de las alumnas y a partir de ellas planificar acciones que permitan su mejora en función del nivel de déficit presentado.

## 2. COMPETENCIAS GENÉRICAS

Las competencias genéricas o transversales son aquellas referidas a movilizar una serie de recursos vinculados a aspectos de personalidad y relaciones sociales, así como aquellos aspectos éticos y valóricos que la educadora debe demostrar en su práctica profesional, tales como: capacidad de autocrítica, capacidad para relacionarse con otros, creatividad, síntesis, resolución de problemas y otras presentes en la mayoría de las profesiones. Aquellas competencias más pertinentes de desarrollar y/o potenciar en las educadoras de párvulos son:

**Autocrítica y capacidad reflexiva:** Es la capacidad de reflexionar sobre la propia práctica y reconocer sus propias destrezas, habilidades, y dificultades y a partir de ello formular metas realistas y persevera en ellas; por ello, es crítica en su actuar y está constantemente atenta a sus progresos. Demuestra que conoce sus propias destrezas y habilidades y es consciente de ello.

**Trabajo en equipo:** Es la disposición y habilidad para participar como miembro de un equipo de trabajo, cooperando, aportando ideas, sugerencias y tiempo para realizar lo que se propone, como también, promover la necesidad de trabajar cooperativamente con otros. Se coordina con otros colegas o profesionales para implementar actividades relacionadas con los objetivos propuestos para los niños y niñas y participa en actividades de la comunidad que son propicias para apoyar los aprendizajes de ellos.

**Resolución de problemas y toma de decisiones:** Es la disposición y habilidad para enfrentarse y dar respuesta a una determinada situación mediante la organización y/o aplicación de una estrategia o secuencia operativa. Por ello, es capaz de reconocer cuando existe un problema, ver los puntos de discrepancia, analizar las variables involucradas y las distintas alternativas que tiene a su alcance, idear un plan de acción para resolverlo y evaluar, reflexionar y tomar decisiones en base a la información recogida. Es capaz incluso de prever posibles situaciones problema futuras.

**Creatividad e Innovación:** es la habilidad de proponer enfoques innovadores en la resolución de problemáticas en el quehacer personal y profesional. Implica estar atento al entorno, analizarlo desde distintas perspectivas y buscar retos y oportunidades, para así generar nuevas ideas, orientaciones y proyectos profesionales.

**Adaptación y Flexibilidad:** Es la capacidad de adaptarse a los cambios y al entorno que se le presenta, presentando una disposición para enfrentarse de manera activa a nuevas

situaciones de trabajo derivadas de transformaciones o cambios organizativos o pedagógicos. Asume el cambio como una constante facilitando así el desarrollo de una visión más innovadora e investigativa.

**Autonomía y Responsabilidad:** Es la disposición para realizar una tarea de forma independiente y responsable, ejecutándola de principio a fin sin necesidad de recibir constante ayuda de otros, actuando con independencia y ejerciendo control sobre sus labores. Demuestra una constante autoconciencia del deber y de su responsabilidad. Autocontrol de las propias emociones: El docente que desarrolla estas competencias, se caracteriza por ser una persona responsable de su propio proceso (dominio sobre sí mismo).

**Implicación y compromiso con la profesión:** Es la disposición a mantenerse actualizada respecto a los conocimientos y procedimientos profesionales para poder garantizar un trabajo eficaz y eficiente. Incluye también un compromiso con la ética profesional

**Liderazgo:** Es capaz de trabajar con personas de diversas culturas y formas de pensar, siempre en actitud de mucho respeto y escucha frente a sus opiniones, aunque difieran de las suyas. Motiva y alienta a sus pares y alumnos en el logro de metas (ejerce liderazgo); los impulsa a que resuelvan problemas y se involucren en nuevas ideas que permitan el desarrollo personal y social. Realiza acciones para promover los talentos y las capacidades de su equipo de trabajo; asigna tareas de forma clara y directa de tal manera que sus receptores comprendan lo que se quiere de ellos y genera entusiasmo y compromiso para el logro de los objetivos propuestos. Demuestra amabilidad, interés por lo que dicen y hacen los niños y compañeros, responde apropiadamente según lo requiera la circunstancia (asertivo). Es capaz de trabajar con personas de diversas culturas y formas de pensar, siempre en actitud de mucho respeto y escucha frente a sus opiniones, aunque difieran de las suyas.

A la base de estas competencias transversales están el desarrollo de todas aquellas capacidades y habilidades sociales que permiten relacionarse con otros, lo que implica un fuerte desarrollo personal en aquellos aspectos concernientes con la autoestima y autoconcepto, la disposición y habilidad para comunicarse con un trato adecuado y empático, valorando el contexto y los objetivos de la comunicación, entre otros.

#### ○ **¿Cómo resolverlas curricularmente?**

De acuerdo a diversos autores y propuestas de formación inicial analizadas se plantean, en general, tres caminos para desarrollar las competencias genéricas.

La primera de ellas se refiere a la de intencionarla durante todo el proceso de formación, de manera sistemática por curso y semestre. La intencionalidad se refiere a dos aspectos, el primero de ellos hace alusión a definir claramente qué competencias genéricas se quieren intencionar y/o aspectos de ellas en la o las asignaturas; y segundo, implica que los docentes deban explícitamente “planificar” el desarrollo de algunas competencias en el transcurso de sus asignaturas, definiendo contenidos y actividades.

El segundo camino se refiere a desarrollar y/o potenciar las competencias genéricas a través de talleres de desarrollo personal, lo que requiere para ello que se definan

claramente qué competencias se van a desarrollar, cómo y en qué momento de la formación (en el semestre, en semanas, etc.), como de igual modo en qué momento van a ser evaluadas.

El tercer camino hace una combinación de los dos anteriormente planteados.

Cabe señalar que las competencias se deben ejercitar en un contexto lo más parecido al que se van a encontrar en el mundo laboral, por lo cual requieren “practicar” y/o movilizar los recursos comprometidas en ellas. Las prácticas que se proveen desde el comienzo de la formación hasta el final de ellas son un buen espacio para poner en marcha estas competencias y evaluarlas. Por tanto, se debiera definir, bajo indicadores concretos, qué interesa evaluar de la competencia y en qué momento se va a realizar la misma, vale decir, qué se va a evaluar en las distintas prácticas y al final de ellas, como también, los procedimientos e instrumentos que se utilizarán.

En el caso de las experiencias internacionales, el desarrollo de estas competencias se lleva a cabo por medios de cursos relacionados, por ejemplo, a la ética profesional y responsabilidad social. Además, se enfatizan por medio de las prácticas pedagógicas, acompañadas con grupos de reflexión, seminarios de investigación y proyectos de innovación.

El Caso 5 del estudio cualitativo<sup>32</sup> presenta una respuesta interesante al desarrollo de estas competencias. Existe un esfuerzo por planificar y asignar responsabilidad concreta a los cursos frente al desarrollo de estas competencias, involucrando a todos los profesores en los procesos de práctica y de observación del manejo de las competencias. Al igual que en el caso de las competencias básicas, la planificación curricular centralizada resulta fundamental para constatar que los contenidos no se repiten y, lo más relevante, se cautela que existen mecanismos de evaluación reales para esas competencias.

La gran problemática que presentan el desarrollo de estas competencias es la necesidad de contar con una gestión curricular que permita secuenciar, planificar y organizar adecuadamente la enseñanza y ejercicio de estas competencias y profesores comprometidos con la formación y evaluación de las mismas.

Metodológicamente se requiere que los docentes, además, se apropien de las competencias definidas para las alumnas docentes y las intencionen, recreen y modelen en el aula y el proceso de interacción pedagógica con los alumnos. En este contexto resultaría interesante contar con docentes tutores o mentores que realicen un trabajo más personalizado con grupos pequeños de estudiantes con el fin de potenciar estas competencias, como lo plantean en algunos modelos de formación inicial revisados.

---

<sup>32</sup> Ver informe de avance 2.

### **3. COMPETENCIAS PROFESIONALES<sup>33</sup>: FORMACIÓN ESPECÍFICA DE LAS EDUCADORAS DE PÁRVULOS**

En relación a las competencias profesionales entendidas como las acciones fundamentales que debe desarrollar la educadora de párvulos en su quehacer pedagógico se considera relevante describirlas de acuerdo a las funciones que éstas asumen o deben asumir en su quehacer profesional, especialmente en el aula. En este apartado, junto con el análisis de los casos estudiados en la etapa cualitativa, han sido muy relevantes los aportes de los especialistas convocados en el proyecto.

#### **3.1 Áreas de competencias**

Se han definido 6 áreas de competencias. La primera apunta al saber teórico general que forma parte del objeto de estudio de la educación parvularia. Las 3 siguientes áreas apuntan al diseño; implementación y generación de un ambiente para el aprendizaje y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje considerando todos los ciclos etarios; la quinta área apunta al trabajo con adultos, familia y comunidad propiamente tal; y finalmente, la sexta, al desarrollo de la responsabilidad docente.

Estas áreas sintetizan las propuestas revisadas a lo largo de este estudio y, expresan, a la vez, las prioridades fundamentales que la formación inicial debería considerar en el itinerario de las estudiantes de Educación de Párvulos.

#### **a) COMPETENCIA DE DOMINIO TEÓRICO DE LA INFANCIA**

La egresada de la carrera de educación de párvulos debería orientar su saber y su manejo teórico sobre la noción de infancia, considerando, al menos, los niños y niñas desde el nacimiento hasta los ocho años<sup>34</sup>. Ello requiere un saber conceptual que se nutre desde distintas disciplinas, como la psicología del desarrollo y del aprendizaje, la biología y salud, la antropología y sociología, y la pedagogía. También supone que las egresadas posean dominios básicos en el área de las didácticas implicadas en el currículo infantil, dado su rol articulador con la enseñanza primaria.

Lo anterior exige manejar enfoques de los niños como personas integrales, en un marco de diversidad, inclusión y equidad.<sup>35</sup> A su vez este manejo conceptual incluye temáticas relacionadas con familia y educación.

---

<sup>33</sup> La competencia relacionada con Administración y Dirección de Establecimientos no fue considerada como un aspecto a desarrollar en la formación inicial pero si en la formación continua. Esta necesidad de formación se releva, en este estudio, sólo en las instituciones públicas JUNJI e INTEGRA. Es importante debatir si esta competencia debe desarrollarse desde la formación inicial, contemplando que dicha formación prepara a educadoras para enfrentarse a sector público como privado y en ambos contextos no siempre ejercen labores de administración y gestión de establecimientos.

<sup>34</sup> Si bien la Educadora de Párvulos se desempeña con niños hasta los 6 años, es importante que conozca la etapa evolutiva del desarrollo y del aprendizaje del niño hasta los 8 años, que es a partir de allí que se produce un cambio importante en el desarrollo evolutivo.

<sup>35</sup> La educación para la diversidad pretende que todos los alumnos, cualquiera sea su procedencia o nivel de partida o características personales, logren los objetivos propuestos. Mercedes García (2004) la define como "aquella enseñanza que dispone de las condiciones contextuales adecuadas

Además, debe manejar aspectos relacionados con el contexto sociocultural en la que se desenvuelven los niños y niñas y poseer conocimiento de todas aquellas orientaciones y directrices emanadas por los distintos organismos públicos que trabajan temáticas relacionadas con la infancia en general y el currículum en la educación parvularia<sup>36</sup>.

## **b) COMPETENCIA DE DISEÑO, PREPARACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO PEDAGÓGICO**

La futura educadora debe ser capaz de diseñar, organizar y preparar el trabajo educativo con el fin de potenciar aprendizajes en los niños y niñas, y asegurar su bienestar. Ello implica organizar e intencionar pedagógicamente los distintos elementos curriculares: planificación educativa, contenidos curriculares, organización del espacio, organización del tiempo y evaluación. Para ello debe aprender a:

- Observar y analizar la realidad que le rodea, con el propósito de adquirir información relevante que le permita planear y generar experiencias educativas en ambientes socioafectivos estimulantes, gratos y bajo la lógica de la pertinencia y la adecuación a los intereses y necesidades de aprendizaje de los niños y niñas.
- Observar y conocer las características del desarrollo y aprendizaje de sus niños, sus necesidades e intereses, sus capacidades cognitivas, afectivas y psicomotrices y los aprendizajes y experiencias anteriores que han tenido.
- Conocer el currículo nacional existente que orienta y entrega los lineamientos para cada nivel educativo, y saber analizar el proyecto educativo institucional del centro o unidad en el que realice sus prácticas.
- Conocer y manejar distintas estrategias didácticas y técnicas pedagógicas que permitan desarrollar los aprendizajes de los niños y niñas en sus distintos ámbitos y en consonancia con las directrices del marco curricular nacional.
- Saber seleccionar aprendizajes esperados y relacionarlos con los contenidos (conceptos, habilidades y actitudes) claves a desarrollar en niños y niñas. Diseñar y/o seleccionar estrategias, métodos y técnicas generales y específicas que permitan el desarrollo de aprendizajes relevantes y pertinentes para el grupo de niños y niñas.
- Organizar el espacio y los materiales educativos. El espacio debe crear un ambiente cálido, seguro y estructurado que propicia la exploración, el juego y las experiencias de aprendizaje, de acuerdo a las características e intereses de los niños. Además, se deben utilizar una diversidad de recursos y medios educativos de acuerdo a los objetivos propuestos y al contexto los niños y niñas.
- Organizar el tiempo. La jornada diaria debe tener una intencionalidad educativa durante los distintos períodos. Además requiere ofrecer una estructura estable, como también experiencias variables que apunten a distintos ámbitos curriculares.

---

a las diferencias individuales de los alumnos, decidiendo, en cada caso y situación, el grado de mediación más adecuada para facilitar al estudiante el dominio de los objetivos planificados” (p 5) y Onrubia y otros (2004) como “aquella estrategia general de respuesta a la diversidad del alumnado basada en la diversificación de las formas de actuación educativa de acuerdo con sus características, manteniendo las mismas metas y objetivos globales para todos” (p.10).

<sup>36</sup> Ver García, M (2004). Educación adaptativa y escuela inclusiva: una forma de atender las diferencias de todos los alumnos. En Jiménez, Carmen (coord.). Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad. Madrid: Pearson; Onrubia, J (coord.); Fillat, M.T; Martínez, M.D; Udina, M (2004). Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria. Barcelona. Grao.

### **c) COMPETENCIA DE IMPLEMENTACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS Y GENERACIÓN DE CONDICIONES SOCIOAFECTIVAS Y COGNITIVAS PARA EL APRENDIZAJE**

Es esperable que las egresadas de la carrera desarrollen algunas competencias básicas en relación a la generación de condiciones para el aprendizaje en el aula y la implementación de experiencias de aprendizaje basadas en marcos teóricos pertinentes. Para ello, es preciso que sea capaz de:

- Propiciar un ambiente de bienestar con el fin de que los niños y niñas se sientan seguros, contentos, y queridos dentro de un clima de cariño, respeto y humor. Ello implica crear un ambiente cómodo, cálido, seguro e higiénico.
- Establecer fuertes vínculos de interacción con los niños, facilitando la creación de un ambiente socioafectivo positivo para que estos se sientan cómodos y queridos y ambientes desafiantes cognitivamente que estimulen el gusto por aprender.
- Intencionar y resignificar educativamente el mundo que rodea al niño, ofreciendo experiencias que potencian nuevos aprendizajes. Apoyar a los niños a la resolución de conflictos por medio del dialogo, y el respeto de las normas grupales.
- Utilizar una diversidad de recursos y medios educativos que le permitan desarrollar las sesiones y lograr los objetivos propuestos, y dispone para los niños diversos tipos de recursos y medios contextualizados y con sentido como forma de promover la motivación en los niños ofreciéndoles además la posibilidad de elegir para que ellos puedan explorar, guiando permanentemente su uso.
- Generar estrategias diversificadas de acuerdo a las características, necesidades e intereses de cada grupo de niños. Aquello también implica utilizar estrategias diferenciadas entre primer y segundo ciclo. Por ejemplo, en el primer ciclo prima la generación del bienestar de los niños, la creación de vínculos afectivos seguros y estables, junto a ofrecer ambientes y materiales que inviten a la acción y libre exploración. Gradualmente, hacia el segundo ciclo, se incorporan trabajo en grupos pequeños y grandes, y experiencias iniciadas por el adulto. También se enfatiza la reflexión, dialogo entre pares y la auto-evaluación.
- Adecuar y organizar el tiempo y el espacio en función de los aprendizaje, necesidades y características de los niños y niñas
- Integrar las nuevas tecnologías de la información y comunicación a sus actividades de aprendizaje con los niños y niñas.
- Favorecer y respetar los distintos estilos y ritmos que tienen de aprender y lograr sus competencias.
- Estructura la experiencia de manera de realizar siempre un cierre, intencionando de alguna manera y/o realizando actividades, en función de la edad y características de los niños.

### **d) COMPETENCIA DE EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE**

Una tercera área de competencias técnicas se relaciona con la evaluación. La formación inicial, a través de sus cursos teóricos y prácticos debe ofrecer las posibilidades de saber y saber-hacer relacionados con la evaluación de los aprendizajes. En cierto sentido, aquí

se juega la experticia de la futura profesional, pues estas competencias son claves para planificar las experiencias de aprendizaje. Considerando que la formación inicial otorga la base fundamental de una profesional, es recomendable que la evaluación posea un lugar central.

La educadora en la implementación del proceso de enseñanza, utiliza constantemente la evaluación para monitorear, retroalimentar el proceso y hacer ajustes de manera de mejorar la calidad del mismo. La evaluación la realiza en dos ámbitos:

➤ **Evaluación del aprendizaje:**

- Conoce y maneja el concepto y finalidad de la evaluación auténtica (qué, cómo, cuándo y para qué evaluar), procedimientos, instrumentos y criterios de evaluación para generar ambientes propicios y seleccionar actividades e instrumentos de evaluación acorde a las características de los niños y a los aprendizajes esperados propuestos.
- Diagnostica y evalúa el nivel de logro alcanzado por los niños en base a instrumentos de evaluación estandarizados, como también en base a la observación y construcción de indicadores de evaluación. Ello le permite tener claridad acerca de los procesos y avances de cada niño como también de la proyección del quehacer pedagógico.  
Es importante que considere la variable diversidad en el momento de seleccionar las actividades e instrumentos de evaluación
- Gradualmente, especialmente desde el segundo ciclo, se preocupa de que los niños vayan tomando conciencia de sus logros, dificultades y fortalezas que han tenido en el desarrollo de sus aprendizajes u otros aspectos que influyen en el logro de éstos.

➤ **Evaluación de la enseñanza:**

- Evalúa su propio quehacer, sus prácticas pedagógicas y su eficacia en el logro de las metas propuestas, desde el punto de vista de la intervención pedagógica y de su actitud personal (lenguaje que utiliza, actitudes de escucha, respeto por las opiniones y estilos de aprender de sus alumnos, etc.), como también, de las experiencias de aprendizaje, uso del espacio y tiempo, sistemas de evaluación, y trabajo en equipo entre educadoras/técnicos.
- Reflexiona y evalúa, por tanto, todos los componentes del proceso formativo, analizando crítica y constructivamente los resultados obtenidos de la información de los niños y otros actores.

**e) COMPETENCIAS DE TRABAJO COLABORATIVO CON LOS ADULTOS, FAMILIA Y COMUNIDAD**

Desde los distintos actores y documentación consultada se plantean demandas, a las educadoras en ejercicio, relacionadas con el trabajo con adultos, la comunidad y familia en general, constituyéndose en una responsabilidad esencial en el quehacer profesional. Para ello requiere contar con las competencias necesarias para realizar trabajo entre pares, con la familia y la comunidad en distintos contextos educativos. Sin duda se trata de un área de competencias que debe ser alimentada posteriormente desde la experiencia laboral, pero se espera que las egresadas sean capaces de planificar experiencias de trabajo con adultos, especialmente en contextos de vulnerabilidad.

Esta área de competencias podría desplegarse en tres dimensiones:

- La primera de ella alude a la importancia que la futura educadora aprenda a trabajar con todo el personal del centro o institución en la cual trabaja. Esto implica que si posee personal a su cargo debería generar las condiciones de trabajo colaborativo en función de lograr los objetivos pedagógicos que se persiguen con los niños y niñas, como de igual modo, participar en equipos de trabajo de la institución y/o interdisciplinarios que favorezcan la puesta en marcha de proyectos e iniciativas pedagógicas pertinentes y relevantes a las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas.
- La segunda dimensión alude al trabajo con otros profesionales de su entorno que aborden temas relacionados con la infancia. La educadora egresada debe saber establecer un trabajo colaborativo con otros profesionales y servicios de la infancia con el fin de buscar apoyo pertinente y especializado para los niños y sus familias. Esta competencia es muy explícita en las mallas de universidades extranjeras, pues se enfatiza la existencia de grupos interdisciplinarios que atienden las necesidades infantiles de forma integrada.
- Finalmente, la tercera dimensión alude específicamente al trabajo que la educadora debe realizar con las familias de los niños y niñas. La Educación Parvularia comparte con la familia la labor educativa, complementando y ampliando las experiencias de desarrollo y aprendizaje, junto con otras instituciones sociales<sup>37</sup>. Por ello, es fundamental que la educadora establezca líneas de trabajo en común y se potencie el esfuerzo educativo que ambas realizan en beneficio de los niños y niñas.

#### **f) COMPETENCIAS DE RESPONSABILIDAD DOCENTE**

Esta área de competencia se refiere a la construcción de la propia profesionalización docente, que constituye un espacio de análisis y producción para el desarrollo de proyectos personales orientados a la mejora continua de la formación y de su propio desempeño como educadora.

Uno de los aspectos relevantes a desarrollar e implementar por la educadora dice relación con la indagación e investigación acerca de la práctica educativa, a fin de que a partir del análisis reflexivo que realice de ella sea capaz de llevar a cabo modificaciones en su quehacer profesional.

También la responsabilidad docente se refiere al cumplimiento con todos los deberes que son demandados por la institución en tanto labores que debe realizar como cualquier trabajador (aspectos administrativos y normativos exigidos por la institución). Estos comportamientos hacen referencia, en general, a la puntualidad, actitud personal acorde a lo lineamientos éticos y valóricos propios de su profesión, a la responsabilidad compartida, a la conciencia de los derechos y deberes como trabajador, a la capacidad de negociación, entre otras.

---

<sup>37</sup> MINEDUC, Bases Curriculares EP.

Las habilidades sociales, referidas a las dimensiones intrapersonales e interpersonales son del tipo valorativas del quehacer y responsabilidad de la educadora que se relaciona consigo mismo (intra) y con personas de su entorno (inter). Son entendidas como la capacidad de reflexionar sobre uno mismo, lo cual permite descubrir, representar y simbolizar sus propios sentimientos y emociones con el fin de comunicar y establecer un buen ambiente de trabajo armónico con sus pares y toda la comunidad educativa.

#### ○ **¿Cómo resolverlas curricularmente?**

De acuerdo a la revisión bibliográfica, la consulta a expertos y al análisis de los casos estudiados se propone tres modalidades que están interrelacionados para desarrollar las competencias profesionales.

La primera de ellas se refiere a intencionar las competencias profesionales en un período del proceso que permita tener una plataforma básica construida para lograr mayor apropiación y ponerlas en práctica en experiencias reales. Esto supone trabajarlas en todos y cada uno de los cursos relacionados con temáticas de la especialidad, como también considerar los cursos no como disciplinas aisladas sino como ejes integradores de temáticas relacionadas, lo cual ofrece al estudiante una mirada amplia y complementaria respecto del quehacer profesional. Esto se ve reflejado en uno de los casos estudiados, Caso 2<sup>38</sup>, que ha realizado una apuesta pedagógica interesante en la forma de abordar los cursos a través de núcleos temáticos.

Una segunda forma de abordarlas, se refiere a establecer con mucha claridad las competencias terminales de la Educadora de Párvulos, de manera de analizar y construir previamente una graduación de logro de dichas competencias, “planificarlas explícitamente” y desarrollarlas sistemáticamente en los cursos pertinentes definiendo con claridad contenidos, actividades y evaluación de desempeño, evidencias de aquellas capacidades que compromete la competencia.

La tercera forma y sin duda la mas relevante dice relación con el elemento clave y articulador de las prácticas pedagógicas, es aquí donde se operacionaliza y se plasma todo lo que en los cursos se va aprendiendo. Las alumnas entrevistadas del Caso 2 así lo corroboran, al decir que ‘aquello que ven en los cursos lo validan en la práctica’. Las competencias se desarrollan y despliegan en una acción concreta que integra los distintos saberes en un contexto real y que será el puente para su inducción laboral. Sin embargo, no son las prácticas en sí mismo lo que marca la diferencia, sino el proceso de reflexión y acompañamiento permanente que se realiza lo que constituye un camino hacia un mejor desempeño. Sin duda que el contar con buenos modelos y buenas prácticas no siempre es posible, por ello es importante asegurar un proceso reflexivo que vaya contribuyendo a un desarrollo metacognitivo.

Por cierto que esto implica una gestión curricular cohesionada y muy alineada con esta apuesta pedagógica, para contar con el compromiso de los docentes y realizar un trabajo articulado con los equipos. Es decir, que tanto los docentes de los cursos como de las prácticas, estén en sintonía, acompañen, intencionen y modelen en su quehacer en el aula, las competencias que deben desarrollar en las estudiantes a través del proceso pedagógico y de interacción con los alumnos. Como también se requiere definir en concreto qué es importante evaluar, cómo hacerlo, cuáles son los procedimientos e

---

<sup>38</sup> Ver informe 2.

instrumentos y cuándo evaluar las diferentes competencias definidas para la formación profesional.

El Caso 2 del estudio presenta una respuesta interesante al desarrollo de estas competencias. Existe una visión común, una coordinación y esfuerzo por planificar y asignar responsabilidad concreta a los cursos sobre el desarrollo estas competencias, involucrando a todos los profesores en los procesos de práctica y de observación del manejo de las competencias. También es interesante analizar el nivel de experticia teórica y técnica de las responsables de elaborar la propuesta curricular, pues logran elaborar una propuesta que responde a las necesidades detectadas en la bibliografía especializada.

## ÁREAS DE COMPETENCIAS FUNDAMENTALES DE LA FORMACIÓN INICIAL DE TÉCNICOS DE PÁRVULOS

La formación de las técnicas que estudian en la educación superior (Institutos o CFT) debería seguir la misma estructura de formación que se propone para las educadoras de párvulos. Las distinciones propuestas se encuentran en el nivel de profundidad de los saberes que ponen en juego y, por otra parte, los roles y funciones administrativas. Sin embargo, es difícil elaborar propuestas acabadas, pues en este estudio se ha constatado que la naturaleza de sus funciones está condicionada a las relaciones laborales que establezcan con las educadoras. Es decir, no existen roles predefinidos que puedan orientar el quehacer de las técnicas<sup>39</sup>.

Para las Técnicas en Párvulo es posible distinguir los 3 tipos de competencias que ya se han definido: básicas, generales y profesionales.

Cabe señalar que la información que se tiene respecto a las Técnicas en Párvulos no permite describir exhaustivamente las áreas de competencias, y por ende, de ningún modo, generalizar lo que se expondrá a continuación, puesto que se dispone de poca información al respecto.

Se constata, además, la urgente necesidad de esclarecer las responsabilidades, roles y funciones de una Técnico de Párvulo, a fin de generar un perfil preciso y claro que se diferencie de otros profesionales de la educación.

### 1. COMPETENCIAS BÁSICAS

Las competencias básicas son la base fundamental para el desarrollo de las otras competencias, genéricas y profesionales que están asociadas al proceso de formación inicial de cualquier profesional, puesto que debilidades en ellas comprometen el logro efectivo de las competencias técnicas que se requieren en el ejercicio profesional.

Las competencias básicas comprometidas se relacionan con el lenguaje y la comunicación y el pensamiento lógico matemático. Las competencias que se plantearán a continuación no distan de las que debería desarrollar cualquier profesional que trabaje en educación.

- **En las competencias de lenguaje y comunicación** están el manejar el lenguaje y la comunicación de manera efectiva, entendiendo el lenguaje como una facultad inherente al comportamiento humano, como una herramienta cultural que permite enfrentar auténticas situaciones de comunicación. Ello implica utilizar tanto el lenguaje escrito (leer y escribir) como el oral (hablar y escuchar): localizar, comprender e interpretar y utilizar información contenida en textos tales como editoriales, noticias, libros y documentos de su especialidad; ubicar y utilizar información contenida en cuadros, mapas, gráficos, esquemas, etc.; comunicar y/o informar de manera escrita pensamientos, ideas, datos, información y lograr que otros lo comprendan; recibir y responder a mensajes verbales u otras indicaciones en forma pertinente al propósito comunicativo; organizar y transmitir oralmente

---

<sup>39</sup> Ver informe 1.

contenidos e ideas a otros, seleccionando el medio más apto para ello si se requiere. Hablar claramente y al nivel de complejidad acorde a su audiencia.

- **Las competencias relacionadas con el pensamiento lógico, las ciencias y tecnología.** Las competencias de pensamiento lógico dan cuenta de aptitudes para identificar, comprender y efectuar razonamientos matemáticos y de hacer juicios fundados sobre el rol de las matemáticas en distintos ámbitos de la realidad, como también ser competente en resolver problemas pluridisciplinarios aplicando procesos cognitivos necesarios para llegar a una solución que no es inmediatamente evidente. Se refiere también al tratamiento de la información numérica y el conocimiento espacial y geométrico que debieran tener las personas, tales como conceptos numéricos, operaciones matemáticas básicas, relaciones proporcionales, nociones espaciales, cálculo de volumen, área, etc. La técnico en párvulos debería ser capaz de comprender y utilizar los conceptos matemáticos básicos para resolver problemas aritméticos cotidianos, como llenar formularios en que tengan que usar información numérica, operar cantidades, sacar proporciones, porcentajes simples y promedios, como también, el uso de dichas operaciones matemáticas en resolver problemas más complejos propios de su especialidad o área laboral.

Además de la anterior debiera desarrollar la competencia científica y tecnológica, que requieren el desarrollo de la habilidad para usar y manipular herramientas y máquinas tecnológicas, así como datos científicos con el fin de alcanzar un objetivo o llegar a una decisión o conclusión basada en pruebas. Esta competencia requiere una actitud de juicio y curiosidad críticos, un interés por las cuestiones éticas y el respeto por la seguridad y la sostenibilidad, en particular por lo que se refiere al progreso científico y tecnológico en relación con uno mismo, con la familia, con la comunidad y con los problemas globales<sup>40</sup>.

- **Uso de TICs:** El conocimiento y manejo de los TICs, en general por distintos países, es definida como una competencias básica que deben poseer las personas. Se requiere que la técnico maneje algunas herramientas propias del computador e Internet, a nivel usuario, para apoyar los procesos de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas, realización de tareas administrativas-docentes en el aula y/o del establecimiento y desarrollar habilidades para incorporar reflexivamente las tecnologías en su práctica.

Las competencias básicas pueden ser agrupadas por niveles de complejidad y su exigencia dependerá del grado de profundidad exigida en el área o campo laboral.

## 2. COMPETENCIAS GENÉRICAS

Las competencias genéricas o transversales son aquellas referidas a movilizar una serie de recursos vinculados a aspectos de personalidad y relaciones sociales, así como

---

<sup>40</sup>Ver Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2005). Comisión de las Comunidades Europeas. P.17. En: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230es00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf).

aquellos aspectos éticos y valóricos que la técnico debería demostrar en su ejercicio profesional.

Las competencias que se presentan a continuación surgen de la bibliografía que define aquellas más necesarias en el ámbito educativo y de las necesidades demandadas en el mundo laboral.

Dentro de las más relevantes están:

- **Autocrítica y capacidad reflexiva:** Es la capacidad de reflexionar sobre su propia práctica pedagógica y reconocer sus limitaciones, bondades y cualidades y a partir de ello formular metas realistas y perseverar en ellas; por ello, manifiesta capacidad crítica en su actuar y está constantemente atenta a sus progresos. Demuestra que conoce sus propias destrezas y habilidades y es consciente de ello.
- **Trabajo en equipo:** Es la disposición y habilidad para participar como miembro de un equipo de trabajo, cooperando, aportando ideas, sugerencias y tiempo para realizar lo que se propone, como también, promover apertura y necesidad de trabajar cooperativamente con otros. Se coordina con otros colegas o profesionales para implementar actividades relacionadas con los objetivos propuestos para los niños y niñas.
- **Resolver problemas cotidianos y tomar decisiones:** Es la disposición y habilidad para enfrentarse y dar respuesta oportuna y pertinente a una determinada situación pedagógica o laboral. Por ello, es capaz de reconocer cuando existe un problema, ver los puntos de discrepancia, analizar las variables involucradas y las distintas alternativas que tiene a su alcance, idear un plan de acción para resolverlo y evaluar, reflexionar y tomar decisiones en base a la información recogida.
- **Creatividad e Innovación:** Se le ve, en su quehacer pedagógico, como una persona organizada, siempre aportando con ideas nuevas que favorezcan el aprendizaje de los niños y niñas. Está atenta a su entorno, busca retos y oportunidades que puedan enriquecer sus ideas, orientaciones y objetivos profesionales.
- **Adaptación y Flexibilidad:** Es la capacidad de adaptarse a los cambios y al entorno que se le presenta, presentando una disposición para enfrentarse de manera activa a nuevas situaciones de trabajo derivadas de transformaciones o cambios organizativos o pedagógicos. Asume el cambio como una oportunidad facilitando así el desarrollo de una visión más innovadora.
- **Autonomía y Responsabilidad:** Es la disposición para realizar una tarea de forma independiente y responsable, ejecutándola de principio a fin sin necesidad de recibir constante ayuda de otros colegas, actuando con independencia y ejerciendo control sobre sus labores. Demuestra una constante autoconciencia del deber y de su responsabilidad
- **Implicación y compromiso con su ejercicio profesional:** Es la disposición a mantenerse actualizada respecto a los conocimientos y procedimientos

relacionados con su quehacer a fin de garantizar un trabajo eficaz y eficiente. Incluye también un compromiso con los valores culturales y éticos de la profesión.

A la base de estas competencias transversales están el desarrollo de todas aquellas habilidades sociales que permiten relacionarse con otros de manera asertiva y pertinente. Estas, sin duda, implican un fuerte desarrollo personal en aquellos aspectos concernientes con la autoestima y autoconcepto, la disposición y habilidad para comunicarse con un trato respetuoso adecuado y empático, entre otras.

### **3. COMPETENCIAS PROFESIONALES: FORMACIÓN ESPECÍFICA**

En relación a las competencias profesionales, entendidas como las acciones fundamentales que debe desarrollar la técnico en párvulos en su quehacer pedagógico, se considera relevante describirlas de acuerdo a las funciones que éstas asumen o deben asumir en su quehacer profesional, especialmente en el aula.

#### **Áreas de competencias**

Se han definido 4 áreas de competencias. Las tres primeras áreas apuntan a la implementación y generación de un ambiente para el aprendizaje y el trabajo con adultos y familia-comunidad y, la cuarta, al desarrollo de la responsabilidad docente.

#### **a) COMPETENCIA DE DISEÑO, PREPARACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO PEDAGÓGICO**

La Técnico asiste el proceso de diseño pedagógico. Es la educadora quien lidera dicho diseño, pero es necesario que las técnicas conozcan e identifiquen las lógicas de un diseño y sepan realizar aportes o sugerencias para enriquecerlo. En este sentido, debería saber:

- Identificar en qué consiste un diseño pedagógico y realizar sugerencias o aportes que enriquezcan la propuesta de diseño.

#### **b) COMPETENCIA DE IMPLEMENTACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS Y GENERACIÓN DE CONDICIONES SOCIOAFECTIVAS Y COGNITIVAS PARA EL APRENDIZAJE**

Una de las funciones claves de la Técnico es apoyar la labor pedagógica de la Educadora de Párvulos. Para ello debe:

- Favorecer un ambiente cálido y acogedor donde los niños y niñas se sientan cómodos, gratos, valorados y acogidos. Debe estar pendiente de sus dificultades y logros y reforzar positivamente estos últimos, incentivando, además, la confianza acerca de las capacidades y posibilidades que tienen ellos de aprender y alcanzar mayor autonomía. Esto implica tener altas expectativas respecto del potencial de aprendizaje de los niños y niñas.

- Está pendiente de las necesidades individuales de los niños y niñas cuando realizan sus actividades y ofrece apoyo pedagógico cuando se requiera, ya sea a nivel cognitivo, personal o social. Propicia el trabajo colaborativo y una convivencia armónica entre los niños y adultos. Conoce y respeta los distintos estilos y ritmos que tienen los niños de aprender y lograr sus competencias.
- Prepara y organiza el espacio del aula en función de facilitar el aprendizaje y la acción de los niños. Por eso es cuidadosa en asegurar tener un espacio seguro e higiénico, que brinde oportunidades de aprendizaje a los niños. Ello implica que maneje conocimientos relacionados con el desarrollo y aprendizaje de los niños según su edad.
- También, debe apoyar el desarrollo de actividades que propicien la formación de hábitos en los niños, asegurando que dicho aprendizaje tengan continuidad en el tiempo, como también, procesos de evaluación, registrando información relevante acerca de los avances, logros y dificultades que van teniendo los niños.
- Apoya y complementa el trabajo con la educadora en la implementación de las experiencias pedagógicas. Posee una actitud proactiva que favorece el diálogo con la educadora de manera de enriquecer el proceso de retroalimentación de los aprendizajes de niños y niñas.

#### **c) COMPETENCIAS DE TRABAJO COLABORATIVO CON LOS ADULTOS, FAMILIA Y COMUNIDAD**

Una de las áreas de competencia claves planteadas por los distintos actores dice relación con el trabajo con adultos y la familia que debe desarrollar la técnico en párvulos.

- El trabajo con adultos hace referencia a la generación de habilidades sociales que le permitan trabajar de manera armónica, en equipo, con el personal del centro educativo o institución, que favorezcan la puesta en marcha de proyectos e iniciativas pedagógicas pertinentes y relevantes a las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas. Lo anterior requiere el desarrollo de una serie de habilidades y actitudes que faciliten el trabajo tales como la capacidad de escucha, organización y la puesta en marcha de acciones con claros objetivos pedagógicos.
- También debe la técnico relacionarse con las familias de los niños con los cuales trabaja, creando un clima de colaboración, acogida y escucha, a fin de favorecer instancias de diálogo y trabajo con la familia e incorporarla en el proceso de aprendizaje de sus hijos

#### **d) COMPETENCIAS DE RESPONSABILIDAD DOCENTE**

Una de las responsabilidades profesionales de la técnico en párvulo, al igual que la educadora, es contribuir a que todos los niños y niñas aprendan. Para ello, es importante que aprenda a:

- Reflexionar constante y críticamente acerca de su práctica pedagógica, y a partir de ella identificar sus necesidades de aprendizaje y buscar estrategias que le permitan mejorar su quehacer.
- La responsabilidad docente alude, también, al cumplimiento con todos los deberes que son demandados por la institución (aspectos administrativos y normativos exigidos), tales como puntualidad, actitud ética y valórica acorde a su profesión, ejercer la responsabilidad compartida, la conciencia de los derechos y deberes como trabajador, la capacidad de negociación, etc.
- Asimismo debe desarrollar capacidades relacionadas con aspectos intrapersonales e interpersonales, referidas éstas al permanente diálogo que debe realizar consigo mismo (intra) y con personas de su entorno (inter). Estas son entendidas como la capacidad de reflexionar sobre uno mismo, lo cual permite descubrir, representar y simbolizar sus propios sentimientos y emociones con el fin de comunicar y establecer un buen ambiente de trabajo armónico con sus pares y toda la comunidad educativa.

#### ○ **¿Cómo resolverlas curricularmente?**

Los criterios para abordar metodológicamente el desarrollo de estas competencias no son muy distintos a los planteados en la formación de Educadoras de Párvulos.

En el caso de las competencias básicas, dado los déficits en los perfiles de ingreso de las futuras Técnicas, se requiere diagnosticarlas al inicio, en relación a sus competencias básicas, y abordarlas, según el nivel que presenten, al inicio y durante el proceso de formación y de manera intencionada, ya sea en talleres en que sean tratadas en sí mismo o intencionadas explícitamente en algunas asignaturas. Ello necesita coordinación por parte del cuerpo docente para decidir el qué, cómo, cuándo y dónde se intencionarán e evaluarán en el currículo.

Para las competencias genéricas, en general, se plantean tres caminos para abordarlas: en talleres, transversalmente o utilizando los dos caminos anteriores mencionados.

Uno de los aspectos claves y coincidentes de los actores, es que estas competencias deben desarrollarse durante todo el curriculum, pero ello requiere claridad respecto a los momentos y la forma en que se intencionarán y evaluarán. Declaran, además, que la práctica es un buen espacio para ejercitar dicha competencias y a veces aprender dichas competencias de otros actores del sistema educativo. En otros casos, la figura del docente formador es clave para la formación de éstas por su actuación pedagógica y modelaje que realiza en sus actividades con los niños y niñas.

En relación al desarrollo de las competencias técnicas hay consenso respecto que en la formación requiere la articulación teoría y práctica. En aquellos casos consultados en que la práctica pasa a ser el eje articulador de la formación, las alumnas declaran aprender y darle sentido a los elementos teóricos que trabajan.

Lo anterior demanda, además, que las alumnas realicen una constante reflexión teórica de su quehacer pedagógico iluminado de los referentes teóricos que son tratados en la

asignatura y docentes que acompañen dicha reflexión y metacognición de sus procesos de aprender. El caso 1 y 2 es un buen ejemplo de lo anterior<sup>41</sup>.

Por otro lado, se requiere una gestión que permita articular a los docentes y, además, involucrarlos y hacerlos conocedores de las prácticas que realizan sus alumnas para que articulen y trabajen las dificultades y aciertos que presentan en torno al área disciplinar que estén trabajando.

---

<sup>41</sup> Ver informe de avance 2.

#### **IV. SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES DE POLÍTICA PÚBLICA ORIENTADA A FAVORECER EL MEJORAMIENTO DE LA FORMACIÓN INICIAL DE EDUCADORAS Y TÉCNICOS DE PÁRVULOS.**

La propuesta presentada se pronuncia sobre la formación mínima y fundamental de una profesional y una técnica que estudie en la educación superior. La propuesta no hace referencia a las menciones que se ofrecen en la formación inicial, pues se trata de áreas del currículo que dependen de las características y sello de cada institución. Las áreas de competencias reseñadas buscan describir el ámbito de experticia de educadoras y técnicas y los desempeños asociados para trabajar con niñas y niños de 0 a 6 años. Sobre la base del logro de estas competencias, pensamos que es posible proyectar perfiles de mayor especialización, ya sea a través de las menciones de la formación inicial o de los postítulos de la formación continua.

Los resultados que hemos propuesto a lo largo de esta investigación han relevado los temas críticos de la formación de educadoras en Chile. No obstante su señalada heterogeneidad, la formación de educadoras y técnicas de párvulos enfrenta una demanda social por mejorar la calidad profesional de sus egresadas. Por ello, para terminar la propuesta curricular de este informe, nos parece pertinente realizar algunas sugerencias que podrían ser útiles al momento de apoyar el trabajo de formación de la educación superior. Al menos, nos interesa identificar los temas más conflictivos con la finalidad de promover el diálogo y la discusión académica que permitan mejorar la oferta formativa para técnicas y educadoras de la educación parvularia.

##### **1. Aspectos más deficitarios de la formación inicial en Chile**

En los informes anteriores se señaló que la oferta formativa para educadoras y técnicas es amplia y heterogénea. Amplia porque existen 154 carreras a lo largo de todo el país que atienden a un público estudiantil de origen social medio y medio-bajo. Tal como ocurre con el resto de las pedagogías en Chile, la oferta surge sin regulaciones básicas que permitan orientar condiciones de funcionamiento mínimo de las carreras a nivel curricular y organizacional. En el corto plazo, cabe esperar que los procesos de acreditación obligatorios de las carreras de pedagogía sean altamente rigurosos dado el rol estratégico de la educación parvularia para el desarrollo educativo del país. Es importante mirar en profundidad la oferta de los Institutos Profesionales y de las carreras que son sedes comunales, provinciales o regionales de alguna institución privada o del consejo de rectores, pues estos casos registran los niveles de ingreso con PSU más bajos a la par de condiciones organizacionales muy precarias.

La principal debilidad de la mayoría de las carreras analizadas (muestra de 95 sedes) radica en su precariedad organizacional. Tal como lo señalamos en el informe 1 y 2, una gran cantidad de la muestra evidenció no contar con la infraestructura, recursos y equipo académicos necesarios para sostener una propuesta académica de calidad.

Por otra parte, a partir de las mallas analizadas en el informe 1, otro aspecto deficitario es la falta de un núcleo central de temas o disciplinas que estén a la base de las diversas propuestas de formación. La propuesta de cursos generales, específicos y de especialización es muy variada y, solo en pocos casos pareciera relacionarse con discusiones actuales, nacionales e internacionales, sobre el perfil de una profesional de la educación infantil actual.

Sobre los equipos académicos, es posible identificar un nivel de especialización muy bajo e incipiente. A ello se suma un escaso desarrollo en el campo de las investigaciones sobre educación infantil en Chile que posean circulación pública o nacional. Son pocas las carreras que poseen líneas de investigación o canales de perfeccionamiento para sus académicos. Más bien, la mayoría de la oferta se estructura sobre la base de docentes-hora que realizan clases y no tienen otros vínculos con la institución.

A nivel de la percepción de los actores involucrados en la formación, el déficit que se evidencia con mayor fuerza radica en las estudiantes. Existe conciencia de que el nivel cultural del alumnado de estas carreras es bajo, lo que obstaculiza la elaboración de propuestas formativas más centradas en saberes específicos de la profesión. Sus niveles en las pruebas PSU son bajos y, desde la opinión de las directoras de las carreras, sus notas de enseñanza media también fueron regulares o bajas. Lo anterior implica destinar un tiempo importante de la formación a la nivelación de saberes mínimos o básicos que favorezca que las estudiantes enfrenten una carrera profesional.

En el informe 2, se relevaron dos casos de carreras en Chile que han propuesto itinerarios formativos de interés y con una percepción de calidad compartida entre los distintos estamentos. Como señalamos en el informe pasado, ambos casos logran estructurar su propuesta formativa desde la formación práctica de la estudiante. Ello supone, entre otras cosas, elaborar propuestas curriculares muy alineadas, con canales de comunicación entre los distintos cursos muy claros y consistentes, con relaciones de cooperación con los jardines y escuelas que funcionan como centros de práctica, con una dirección y coordinación académica con capacidad de evaluar permanentemente los logros y debilidades de la carrera y con un equipo de profesores de prácticas especializados y con prestigio y autoridad entre el equipo de docentes, entre otras.

Sin duda que un problema generalizado se relaciona con el perfil de ingreso a estas carreras. Las estudiantes de educación parvularia ingresan con bajos puntajes (son pocas las excepciones de carreras que sobrepasan los 500 puntos de corte mínimo). Pero, a la vez, las expectativas laborales también son muy precarias. Esta situación forma parte de un círculo un tanto fatal. Difícilmente las carreras lograrán atraer a alumnos y alumnas con mejores puntajes en la PSU si la carrera está signada por un bajo perfil social y económico.

## **2. Fortalecimiento de la propuesta curricular de la formación inicial: el primer paso**

Dado el alcance de este estudio, proponemos que dentro de las medidas a implementar se trabaje intensamente con la Red de Jefas de carreras de Educación Parvularia en seminarios que permitan identificar núcleos fundamentales de la formación inicial. Para ello, una fuente es la revisión de mallas internacionales. Es un punto de debate crucial analizar el perfil de ingreso de las estudiantes de otras carreras del mundo, pues ello deja en evidencia la importancia que se asigna a la profesión en otros países. Las carreras en Chile difícilmente pueden pensar en disminuir sus semestres o duración, como en el caso de varios países europeos, pues existe un perfil de entrada que requiere de más tiempo y mejores oportunidades para profesionalizarse.

Una segunda fuente para debatir con la Red de Jefas de carreras es la propuesta de competencias que se presenta en este estudio. La propuesta intenta sistematizar algunas tendencias internacionales y los casos nacionales que nos parecieron de mejor calidad. Es un plan de competencias de egreso mínimas y propias de la formación inicial. Su

lectura supone comprender que la educadora que egresa tendrá que seguir estudiando a lo largo de la formación continua.

En este sentido, algunos nudos de discusión importantes son los siguientes:

- ✓ **La interdiscipliniedad: una condición para la formación integral de las educadoras.** Existen temáticas que revisten mayor interés y necesidad, tanto en la literatura especializada, como en las demandas de los actores que trabajan en el campo de la educación parvularia en Chile. A saber, la educación de los niños de 0 a 3 años, la articulación con el primer ciclo de enseñanza básica y el trabajo con adultos y la comunidad, especialmente en contextos de pobreza.

Los temas anteriores necesitan soluciones curriculares interdisciplinarias. Los avances en materia de conocimiento humano y social y los cambios permanentes propios de una sociedad que produce gran cantidad de información, obligan a que las profesionales que trabajan con niños y niñas posean una formación que les permita desarrollar visiones integrales de los grupos humanos. Esto, es particularmente claro en lo relativo al campo de la biología y las neurociencias, como la psicología, la sociología y el trabajo social. La revisión realizada a las mallas curriculares de universidades extranjeras permite evidenciar la importancia asignada al trabajo interdisciplinario. Niños y niñas son concebidos como sujetos integrales que requieren ser analizados y estudiados desde múltiples perspectivas. La profesional de la educación de párvulos, por tanto, es alguien que comprende la infancia como un problema multivariado y complejo y, a la vez, es capaz de dialogar y trabajar con profesionales de otras áreas para planificar intervenciones más efectivas en su ámbito de acción.

- ✓ **Formación de profesionales para trabajar con niños de 0 a 3 años.** Si una de las inquietudes actuales en el contexto chileno es la calidad de la formación de las profesionales para educar a niños de 0 a 3 años, por la ampliación de la cobertura de salas cunas, parece evidente que es preciso incorporar en sus mallas de formación temas y experiencias que las vinculen con ese grupo etéreo, especialmente en contextos de pobreza. Pero tan importante como contar con buenos cursos de áreas vinculadas a la salud, la biología o la neurociencia, es que las estudiantes aprendan a trabajar en contextos interdisciplinarios, que sepan relacionarse con otros profesionales que trabajan con niños y que comprendan cuál es la dimensión pedagógica de su labor. En Chile se necesita conocer más investigación sobre esta temática y producir estudios que aborden estas preocupaciones desde el contexto local. Existe una clara brecha entre la conciencia que poseen los académicos que trabajan en el ámbito de la educación infantil sobre la relevancia de conocer más del ciclo 0 a 3 años y la producción real de estudios e investigaciones que permitan levantar líneas de investigación o cursos especializados. Por lo mismo, proponemos que el Ministerio y las universidades creen fondos especiales para propiciar investigación sobre este ciclo infantil.
- ✓ **Formación de profesionales que trabajen con adultos.** Algo similar ocurre en relación al trabajo con adultos y al vínculo con la comunidad. La educadora debe estar preparada para ser una de las tantas mediadoras con las familias, especialmente en contextos de pobreza. Su formación requiere una mirada holística sobre el tema de trabajo educativo con adultos. Es probable que sea enriquecedor para su aprendizaje tener oportunidad de conocer cómo resuelven otros profesionales, como psicólogos o

trabajadores sociales, los problemas propios de la relación con las familias. Tan valioso como contar con un curso que se refiera a la 'relación con los adultos' es contar con experiencias interdisciplinarias que le permitan aprender a dialogar con otros profesionales y a tener con más referencias para tomar decisiones en el espacio laboral.

- ✓ **La articulación con la educación básica.** Otra preocupación y tema crítico de la formación actual dice relación con el perfil articulador de la educadora con la educación primaria. Creemos que es necesario contar con una formación disciplinaria más sólida en la formación de las educadoras de párvulos que le otorgue más elementos teóricos y epistemológicos para implementar la enseñanza del lenguaje, las matemáticas, la ciencia, el arte, entre otras, así como estrategias de actualización y búsqueda de información pertinente. Proponemos que la formación inicial aborde el ciclo de formación de niños y niñas entre 0 y 8 años, pero no con la intención de que la educadora trabaje en la enseñanza básica, sino más bien para incorporar las tendencias internacionales que señalan que los 8 años marcan en la evolución general infantil cambios más significativos que los 6 años. Además, ello permite que la profesional sea sensible a la diversidad de los niños y a sus distintos ritmos y estilos de aprendizaje.

Es debatible si la articulación entre la educación parvularia y los primeros niveles de la educación básica dependen de la formación de las educadoras de párvulos. Pero lo cierto es que resulta arriesgado favorecer menciones o especializaciones que requieren una fuerte formación en las didácticas de la especialidad del currículo escolar y, a la vez, un conocimiento acabado del marco curricular de la enseñanza básica. Por ello, pensamos que es más conveniente favorecer competencias que promuevan el trabajo profesional y en equipo entre educadoras de párvulos y educadoras de enseñanza básica para que, en el espacio escolar, trabajen y colaboren institucionalmente para favorecer la articulación entre la educación infantil y la educación primaria.

- ✓ **Necesidad de fortalecer la gestión y condiciones institucionales de las carreras de educación parvularia.** Tal como se indicó en el informe 2, el fortalecimiento curricular requiere condiciones institucionales mínimas, como son<sup>42</sup>:
  - a. Gestión académica de calidad
  - b. Innovación y metodología de la docencia universitaria
  - c. Una visión de formación de profesores de la educación parvularia
  - d. Claridad en el perfil de egreso
  - e. Temas curriculares fundamentales:
    - i. Sólida preparación disciplinaria
    - ii. Sólida formación en la práctica
    - iii. Sólida articulación teoría-práctica
    - iv. Evaluación permanente de la formación inicial

Para que una carrera logre ofrecer e implementar una propuesta de calidad requiere contar con un equipo de docentes que trabajen en la carrera y se especialice en la formación de profesores del nivel. También necesita infraestructura y recursos

---

<sup>42</sup> Sobre este punto, agradecemos el aporte de Horacio Walker, Universidad Católica de Valparaíso.

fundamentales para otorgar buenas oportunidades de aprendizaje a estudiantes que requieren de acompañamientos de calidad.

La ausencia de estas condiciones desestabiliza las propuestas de formación. De aquí la importancia de invitar a las instituciones de educación superior a revisar experiencias interesantes que otorguen luces a sus procesos de formación inicial. Las carreras que han realizado esfuerzos importantes por mejorar su oferta curricular también han mejorado sus condiciones institucionales.

Pero a la vez, es preciso que los procesos de acreditación sean muy exigentes con lo que se realiza en la educación superior. Sería deseable que las carreras que no cumplen con ninguno de los requisitos anteriores no puedan formar profesionales pues lo que está en juego es el tipo de profesional que trabajará con un grupo de niños de edades que son estratégicas para el aprendizaje.

### **3. Mejorar las condiciones laborales: condición fundamental para imaginar una formación inicial de calidad.**

La calidad de la formación inicial está estrechamente vinculada al estatus de la profesión. Afirmamos en el informe anterior que, desde la percepción de los actores vinculados a la educación parvularia, dicho estatus está en crisis. Las condiciones de empleo son muy poco atractivas, lo que debilita cualquier posibilidad de fortalecimiento identitario de un profesional. Ello resulta más evidente en la tendencia de todas las carreras analizadas a perder la heterogeneidad sociocultural de sus estudiantes y a concentrarse crecientemente en un público que tiene grandes deficiencias cognitivas y vacíos culturales. La tarea de formación en competencias básicas es cada vez más urgente y, por lo mismo, muy difícil.

El mejoramiento de las condiciones laborales va acompañado del algún sistema de regulación que logre implementar un sueldo mínimo para profesionales y técnicas de los jardines infantiles. Desde los actores consultados en este estudio, surge como un tema de preocupación mayor la carencia de regulaciones que protejan el trabajo de las educadoras en contextos que no son la escuela.

### **4. Revisar el perfil de ingreso a las carreras: el esfuerzo por aumentar la exigencia.**

Existe un relativo consenso respecto al carácter limitado que posee la PSU para seleccionar estudiantes de la carrera de educación de párvulos, más aún si el promedio nacional de ingreso es de alrededor de 450 puntos. La evidencia internacional demuestra que la detección de habilidades sociales para trabajar con niños y niñas es muy importante, especialmente en el marco de carreras que son de corta duración. Pero, a la vez, es preciso denunciar el abuso del recurso de la 'entrevista personal' por parte de las instituciones formadoras en Chile. El estudio evidenció que las entrevistas no logran discriminar entre estudiantes con habilidades, pues solo es una instancia formal de presentación, pues no se usa como mecanismo de selección. Además, se implementan sobre la base de las intuiciones de los entrevistadores y no sobre un estudio de indicadores serios que permita obtener información de calidad de una entrevista.

Proponemos que el Ministerio de Educación en conjunto con las universidades impulse un estudio que permita elaborar un perfil de ingreso a la carrera. Es decir, analizar casos internacionales y elaborar instrumentos serios que permitan detectar casos de personas sin habilidades sociales para el trabajo con niños. Si existe voluntad de las instituciones

para que el perfil de ingreso sea más exigente, junto con asignarle más importancia a los indicadores cuantitativos, como las notas de enseñanza media y la PSU, es importante avanzar en indicadores cualitativos que seleccionen a los estudiantes con perfiles más adecuados a las responsabilidades profesionales futuras.

Por otro lado, desde la política pública una alternativa para elevar la exigencia del perfil de ingreso es una política de becas masiva y atractiva. Lo realizado en relación a la formación inicial de educación básica y educación secundaria es un buen ejemplo. El aumento de los puntajes a las carreras de educación en las universidades tradicionales puede otorgar pistas para elaborar una política que fomente el ingreso de buenos estudiantes del sistema escolar, resguardando una mayor heterogeneidad social. Sin embargo, sabemos que ello será insuficiente si las condiciones laborales de las educadoras de párvulos no se vuelven más atractivas.

## **5. Actualización e innovación en la formación de Técnicas de educación parvularia.**

Respecto a las Técnicas de párvulos contamos con información más acotada. Desde los actores de la educación parvularia pública, constatamos que se acusa una formación muy insuficiente y tradicional de las jóvenes que egresan de los Liceos Técnicos Profesionales. Se les demanda mayor proactividad en el espacio laboral, lo que se relaciona estrechamente con el desarrollo de competencias básicas y genéricas, tal como se definió más arriba. Más aún, si en muchos casos, son las técnicas las responsables de un grupo de niños. No tenemos opinión del desempeño laboral de las egresadas de los Institutos Profesionales, pues todo indica que es grupo pequeño y que se ocupan en el sector privado. No obstante, a la luz de la muestra revisada en el estudio 1, sugerimos discutir la conveniencia de que los Institutos Profesionales (CFT incluidos) se especialicen solo en la carrera de técnicos de párvulos.

El Ministerio de Educación debe incidir en las decisiones curriculares de los Liceos TP con mayor claridad. En este sentido, es interesante mirar la experiencia del Instituto Profesional analizado en el informe de avance 2 (Caso 1). Las claves de las fortalezas curriculares de la carrera radican en la identidad de la misma y en el estrecho vínculo con la práctica de las estudiantes. Además, existe un fuerte trabajo de desarrollo personal, que parece apuntar muy asertivamente a trabajar las dificultades de base que presentan las estudiantes que estudian la carrera.

De aquí que se proponga un trabajo de mayor seguimiento en la implementación del currículo de las estudiantes que eligen esta especialidad en los liceos TP. Es preciso actualizar las miradas pedagógicas de lo que se enseña y dotar a las jóvenes de experiencias prácticas que les permitan desarrollar competencias genéricas y específicas más apropiadas a las demandas laborales reales que tendrán una vez que encuentren trabajo.

## **6. Hacia un sistema de certificación de la calidad de las egresadas: importancia de la regulación nacional**

Este estudio ha dejado en evidencia que parte de las debilidades de la formación se relacionan con la escasa regulación que existe hacia las carreras analizadas. En la medida que la formación de educadoras y técnicos de educación parvularia constituya una prioridad para el sistema educativo, nos parece importante revisar los criterios de acreditación para estas carreras y aunar esfuerzos por extremar las evaluaciones de las

agencias acreditadas. En este sentido, nos parece conveniente discutir los resultados de este estudio con las agencias acreditadas y velar por la rigurosidad de sus acreditaciones.

La creación de un sistema de certificación de competencias de egreso que proponga cierto nivel de estandarización a nivel nacional, aparece como una medida fundamental para resguardar la calidad de la oferta formativa. Esta propuesta ya ha sido planteada para el resto de las pedagogías. Es importante que las carreras de educación infantil también entren en este debate.

## **7. Favorecer la investigación y los espacios de discusión**

Este estudio deja en evidencia la necesidad de contar con la opinión de otros actores sociales, entre ellos, los empleadores de las profesionales y técnicos de la educación parvularia y las familias. Se sugiere promover este tipo de investigación y favorecer la realización de encuentros y seminarios que permitan analizar la formación inicial a partir de otros antecedentes. Este diálogo resulta fundamental para replantear el rol de la profesional y la técnico en el Chile actual. Es preciso abrir la discusión a otros actores, contar con miradas que no estén centradas en la formación de las educadoras y buscar soluciones que permitan elevar la calidad de la formación al mismo tiempo que la calidad de las condiciones laborales.

También nos resulta importante promover una política de especialización de docentes en educación infantil. El déficit de investigación en Chile está asociado a la escasez de profesionales que se dedican a investigar temáticas de la educación parvularia desde el campo de la pedagogía. Fomentar la participación en seminarios, pasantías y estudios de postgrado estimularía la especialización y la investigación en el área.

## **Bibliografía**

### Primera parte: Revisión Internacional

#### **Documentos**

- Children's Workforce Development Council (2006) Early Years Professional National Standards. En:  
[www.cwdcouncil.org.uk/pdf/Early%20Years/Draft\\_EYP\\_Standards\\_Aug\\_2006.pdf](http://www.cwdcouncil.org.uk/pdf/Early%20Years/Draft_EYP_Standards_Aug_2006.pdf)  
Visitado: 3/08/2007
- Department for Education and Skills (2005) Sure Start Programme.  
<http://www.surestart.gov.uk/>
- Kallós, D. (2003) Teachers and Teacher Education in Sweden Recent Developments. En:  
<http://tntee.umu.se/archive/bologna2003.pdf>  
Visitado: 26/07/2007
- Ministry of Social Affairs and Health (2004) Early Childhood Education and Care in Finland. En:  
<http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/store/2005/01/cd1106216815326/passthru.pdf>  
Visitado: 26/07/2007
- Mulet, J. (1999) La Formación Inicial del Profesional de la Educación Preescolar en Cuba. En:  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118032> Visitado: 26/07/2007
- Training and Development Agency for Schools (2007) Professional Standards for Teachers Qualifies Teachers Status. En:  
[http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/s/standards\\_qts.pdf](http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/s/standards_qts.pdf) Visitado: 7/08/2006
- University of Auckland (2007) Undergraduate Prospectus. En:  
<http://www.education.auckland.ac.nz/uoa/education/about/news/2007/08/08prospectus.cfm>  
Visitado: 26/07/2007
- University of Helsinki (s/f) Curriculum for Kindergarten Teachers. En:  
<http://www.helsinki.fi/sokla/english/Curriculum%20for%20kindergarten%20teacher%20education.pdf> Visitado: 26/07/2007
- University of Oulu (2006) Information Package. En:  
[http://www.oulu.fi/intl/exchange\\_students/ects/ktk/KASOPE06-07.pdf](http://www.oulu.fi/intl/exchange_students/ects/ktk/KASOPE06-07.pdf) Visitado: 3/08/2007
- University of Western Sydney (2005) Undergraduate Handbook. En:  
<http://handbook.uws.edu.au/downloads/2005%20Undergraduate%20Handbook.pdf>  
Visitado: 7/08/2006
- UNESCO (2007a) The Training and Working Conditions of Preschool Teachers in France. En:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001499/149966E.pdf> Visitado: 3/08/2007

#### **Páginas Web**

Academia Ranking of World Universities  
<http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2004/2004Main.htm>

Bar-ilan University, Israel  
<http://www1.biu.ac.il/indexE.php>

Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (CELEP) <http://www.campus-oei.org/celep/>

Centre for Equity and Innovation in Early Childhood, University of Melbourne  
<http://www.edfac.unimelb.edu.au/ceiec/>

East Anglia University, Inglaterra  
<http://www1.uea.ac.uk/cm/Home>

Free University of Berlin, Alemania  
<http://www.fu-berlin.de/en/>

Greenwich University, Inglaterra  
<http://www.gre.ac.uk/>

Queen Mauds Collage. College of Early Childhood Education, Noruega.  
<http://www.dmmh.no/?lang=eng>

Red Latinoamericana de Maestrías En Derechos y Políticas Sociales de Infancia y Adolescencia  
<http://www.redmaestriasinfancia.net/portal/html/index.php>

Stanford University, E.E.U.U.  
<http://www.stanford.edu/>

Stockholm University, Suecia  
<http://www.su.se/>

Universidad de Antioquia, Colombia  
<http://www.udea.edu.co/>

University of Auckland, Nueva Zelandia  
<http://www.auckland.ac.nz/>

Universidad de Cauca, Colombia  
<http://www.unicauca.edu.co/>

Universidad Complutense de Madrid, España  
<http://www.ucm.es/>

University of Copenhagen, Dinamarca  
<http://www.ku.dk/english/>

University of Helsinki, Finlandia  
<http://www.helsinki.fi/university/>

University of Jyväskylä, Finlandia  
<http://www.jyu.fi/en/>

University of Melbourne, Australia  
<http://www.unimelb.edu.au/>

University de Oslo, Noruega  
<http://www.uio.no/english/>

University of Oulu, Finlandia  
<http://www.oulu.fi/english/>

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia  
<http://www.upn.mx/>

Uppsala University, Suecia  
<http://www.uu.se/english/>

Van Ámsterdam University, Holanda  
<http://www.uva.nl/start.cfm/la=en/th=main>

Webometrics Ranking of World Universities  
[http://www.webometrics.info/index\\_es.html](http://www.webometrics.info/index_es.html)

Western Sydney University, Australia  
<http://www.uws.edu.au/>

#### Segunda parte: Elaboración de la propuesta de competencias

- Le Boterf, G (2002). Gestión de las competencias. Barcelona: Gestión Universidad de Deusto y Universidad de Groningen (2000). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Bilbao.
- Navio Antonio (2001). Las competencias del formador de formación continua. Análisis desde los programas de formación de formadores. Tesis doctoral UAB; Belaterra, Barcelona.
- Navío, Antonio (2005). Propuestas conceptuales en torno a la Competencia profesional. Revista de Educación, núm. 337. pp. 213-234.
- Navio, (2005). Las competencias profesionales del formador. Barcelona: EUB. P. 189, Mineduc (2003). Manual para la elaboración de módulos de formación técnica con enfoque de competencias laborales. Santiago de Chile: Mineduc
- Mertens, Leonard (1997). Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo: CINTERFOR. Adaptado.
- Fundación Chile (2006). Manual de gestión de competencias para directivos, docentes y profesionales de apoyo en instituciones escolares. Perfiles de competencias directivas, docentes y profesionales de apoyo. Programa educación-gestión escolar. [www.gestionescolar.cl](http://www.gestionescolar.cl)
- CNAP "Criterios de Evaluación de Carreras de Educación"
- Perrenoud, P (2004) "Diez nuevas competencias para enseñar", Biblioteca de Aula Editorial Grao, España.
- Perrenoud, P (2001) "La formación de los docentes en el siglo XXI", Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile), 2001, XIV, n° 3, pp. 503-523.

# **A N E X O S**

## **Informe de Avance 1**



**UNIVERSIDAD  
ALBERTO HURTADO**  
LA UNIVERSIDAD JESUITA DE CHILE

***PROPUESTAS DE MEJORAMIENTO PARA LA  
FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE EDUCACIÓN  
PARVULARIA***

**INFORME DE AVANCE 1**

María Teresa Rojas  
Moira Lee  
Solange Gorichón  
Pamela Ugalde

Facultad de Educación  
Universidad Alberto Hurtado

## INTRODUCCIÓN

En diciembre del año 2006, el Ministerio de Educación encomendó a la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado realizar el estudio *Propuestas de Mejoramiento para la Formación de Profesionales de Educación Parvularia*. El trabajo fue dividido en tres etapas. La primera, se abocó a caracterizar, en términos generales, la oferta académica de la formación inicial de educadoras y técnicos de párvulos en Chile y, al mismo tiempo, identificar los roles y funciones de las educadoras y técnicos en ejercicio en el ámbito público. A través de estos dos temas, interesaba levantar los nudos críticos de la formación profesional y técnica. En la segunda etapa se contempla un estudio cualitativo que analice en profundidad la oferta de formación inicial. La tercera parte está pensada para integrar las etapas anteriores y elaborar una propuesta de desarrollo de competencias fundamentales de la formación inicial de educadoras y técnicos de párvulos.

El presente informe da cuenta de los resultados de esta primera fase de investigación.

La investigación de esta primera fase se llevó a cabo en enero y marzo del año 2007. La caracterización de la oferta de formación inicial se realizó a partir de una muestra representativa de carreras de Educación de Párvulos en todo Chile. La recolección de información se realizó a través de una encuesta y una ficha de carácter administrativo.

Respecto a la caracterización de roles y funciones de las educadoras y técnicos en ejercicio del ámbito público, se optó por una abordaje cualitativo, centrado en casos de INTEGRA, JUNJI, y escuelas municipales. Por razones de tiempo y factibilidad, los casos se centraron en la Región Metropolitana.

Uno de los problemas que se debió enfrentar fue la dificultad de establecer entrevistas y/o contactos con los sujetos informantes. Los meses de enero y marzo resultaron poco ventajosos para acceder a los casos vinculados a la educación infantil del mundo público. Algo similar ocurrió con los contactos con las instituciones de educación superior. Los destinatarios de la encuesta eran las directoras o jefas de carreras. Por razones de tiempo, muchas de ellas no contestaron el instrumento. También hay que consignar que existen instituciones que prefieren no responder este tipo de instrumentos por razones de confidencialidad u otras causas.

El presente informe tiene por objetivo entregar información sobre los siguientes temas:

- Presentar las demandas que se realizan a la formación inicial de educadoras y técnico de párvulos a partir de la revisión bibliográfica.
- Caracterizar la oferta de formación inicial de educadoras y asistentes de párvulos en educación inicial,
- Caracterizar los roles y funciones de educadoras y técnicas de párvulos de las instituciones públicas investigadas,
- Identificar las similitudes y diferencias entre la oferta de formación inicial y los roles y funciones que se le demandan a educadoras y técnicas en ejercicio en el ámbito público.
- Identificar las debilidades generales de la oferta de formación inicial en Chile.

Considerando estas temáticas, el informe se divide en tres partes. La primera parte está centrada en la caracterización de la oferta de la formación inicial; la segunda, en la caracterización de roles y funciones de educadoras y técnicos del ámbito público; la tercera, realiza un balance integrador e identifica nudos críticos de la formación inicial.

Los resultados de esta fase de la investigación, permitirán seleccionar casos de estudio para la segunda fase del estudio de carácter cualitativo.

A continuación, se presentan los resultados parciales de la investigación en curso.

## PRIMERA PARTE:

### **CARACTERIZACIÓN DE LA OFERTA CURRICULAR DE LA FORMACIÓN INICIAL DE EDUCADORAS Y TÉCNICAS DE PÁRVULOS**

En la primera parte de este informe se presentará la caracterización de la oferta de formación inicial de la muestra estudiada. El objetivo central de este apartado es reconocer cuál es la oferta curricular de las carreras analizadas y cuáles son las debilidades presentes en la formación inicial actual. Para ello, el marco referencial lo constituyen dos fuentes: la literatura que existe sobre el tema y que da cuenta de cuáles son las necesidades de formación para los requerimientos actuales; la segunda, las opiniones de las especialistas en educación infantil expresadas a través de una encuesta aplicada a una muestra de jefas de carreras de Educación de Párvulos.

#### **1. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA: Los desafíos de la formación inicial**

A continuación presentamos antecedentes generales de la bibliografía que aborda el tema de la formación inicial de educadoras de párvulos y técnicos. Lo primero que resulta necesario de subrayar es la escasez de literatura especializada a nivel nacional. A nivel internacional se realizó una revisión de Internet, lo que sin dudas es insuficiente para construir un mapa más acabado de las investigaciones que existen sobre el tema<sup>43</sup>.

La formación inicial de las Educadoras y Técnicos de Párvulos no tiene gran presencia en la bibliografía nacional ni internacional. Si bien se reconoce que el tema de la educación infantil es de vital importancia y debe ser abordado desde todas sus aristas y considerando su complejidad y el desarrollo que ha tenido en el último tiempo, son pocos los estudios que abordan la formación de las profesionales de la educación infantil.

El Gobierno de Chile considera que resulta necesario y urgente implementar políticas de infancia asociadas al cuidado y la educación infantil, pues se ha relevado el carácter estratégico de esta etapa educativa en el desarrollo integral de niños y niñas<sup>44</sup>. Asuntos como la incorporación de la mujer al mundo laboral, la transmisión de conocimientos y valores, el desarrollo de competencias habilitantes para las personas y la reducción de la desigualdad por medio de la corrección de diferencias de origen entre los ciudadanos se engarzan en un fenómeno único: “el desarrollo de una política integrada y articulada cuyo centro de atención sea la calidad del desarrollo integral del niño”<sup>45</sup>. A ello es preciso agregar que por primera vez en la historia, la educación parvularia tiene rango constitucional y se garantiza el acceso universal para todos los niños y niñas de Chile de 4 años en adelante.

---

<sup>43</sup> En este informe se presentará una aproximación muy general sobre la bibliografía especializada, especialmente a nivel nacional. En el segundo informe de avance se agregará una visión más completa de la literatura internacional.

<sup>44</sup> Un aporte central en esta discusión lo constituyen las *Propuestas del Consejo Asesor Presidencial para las Reformas de las Políticas de Infancia*, Junio, 2006.

<sup>45</sup> Raczynski, Dagmar: “Una política para la infancia temprana”. Debates Sociales. Boletín Trimestral de Asesorías para el Desarrollo. N°1 Septiembre 2006.

Una demanda que registra la literatura sobre educación infantil en Chile es la necesidad de articular un discurso pedagógico-curricular sobre lo que deben aprender niños y niñas. Se aprecia que existe una debilidad en la formación curricular de las educadoras y que resulta urgente trabajarlo en la formación de la educación superior<sup>46</sup>.

Un avance significativo en esta tarea fue la elaboración de las Bases Curriculares de Educación Parvularia, documento que propone las directrices educativas esenciales de la educación infantil en Chile. El diseño de un currículo mínimo ayuda a garantizar que el personal dedicado al cuidado y educación infantil “cubrirá las áreas importantes del aprendizaje, adoptará un enfoque pedagógico común e intentará estandarizar el nivel de calidad entre todos los grupos etarios y en todas las regiones de un país”<sup>47</sup>. Para que esto suceda de esta manera es necesario que las profesionales y técnicos cuenten con una formación mínima que asegure la capacidad de las educadoras de párvulos de apropiarse del currículo, de modo de asegurar un estándar mínimo de calidad en la prestación que ellas brindan.

En el caso de la implementación por parte de las salas cuna, los jardines infantiles y las escuelas de currículos abiertos es necesario contar “con ciertas condiciones previas, como, por ejemplo, un personal capacitado y sólidamente respaldado. Si se desea co-construir un currículo integral y organizado para niños pequeños, se requiere un conocimiento avanzado de psicología infantil y una sólida formación pedagógica”<sup>48</sup>, demandas que se hacen al sistema de educación terciario, en cuanto habilitador de profesionales capaces de insertarse en el mercado laboral de manera rápida y flexible, reaccionando y en algunos casos anticipando las situaciones que requieren ser tratadas especialmente.

Otra necesidad de formación profesional que se identifica en la literatura es la educación para niños de entre 0 y 3 años. Actualmente, gracias a las políticas de infancia se está ampliando la cobertura a dicha edad, lo que trae aparejada una mayor demanda de fuerza laboral capacitada en el manejo de este grupo etario. Especial importancia se le asigna en la actualidad a la incorporación de temáticas vinculadas a la neurociencia y el desarrollo cognitivo infantil, pues existe consensos acerca de que los primeros años de edad son decisivos en el desarrollo cognitivo y emocional posterior de un sujeto<sup>49</sup>.

Otro aspecto que presiona los currículos de la formación de profesionales y técnicos de la educación de párvulos es el que identifica Peter Moss<sup>50</sup>. El autor señala que la tendencia en la formación profesional es a dar preeminencia a un perfil de educadora, más que de “cuidadora infantil”. El reconocimiento del estatuto pedagógico de la educación infantil supone un quiebre con la representación social que existe de las educadoras, vinculadas

---

<sup>46</sup> En este sentido, es interesante revisar las propuestas compendiadas en el texto Construcción de Saberes Pedagógicos desde la implementación de la Reforma de Educación Parvularia, editado por el Ministerio de Educación de Chile y el CPEIP, Santiago, 2005.

<sup>47</sup> Bennett, John: “Currículo para el cuidado y la educación de la primera infancia”. Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia N° 26, Septiembre 2004.

<sup>48</sup> Bennett, John: “Currículo para el cuidado y la educación de la primera infancia”. Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia N° 26, Septiembre 2004.

<sup>49</sup> García-Huidobro, Juan Eduardo: “Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile”. Artículo de la serie “En foco”, N° 80, Expansiva, 2006.

<sup>50</sup> Moss, Peter: “Fuerza laboral para la primera infancia en países ‘Desarrollados’: Estructuras y educación básicas”. Nota de la UNESCO sobre las políticas de la Primera Infancia N° 27, Noviembre 2004.

exclusivamente a la dimensión práctica de la relación con los niños. Además, las educadoras deben cumplir roles crecientemente complejos, como incorporar el trabajo a los padres y las familias, la gestión de los centros educativos y el desarrollo de competencias en los niños pequeños. Esta situación obliga a las instituciones de educación superior a considerar en sus currículos materias relativas tanto a aspectos de cuidado infantil como de educación infantil, trabajo con adultos, gestión organizacional y competencias relativas al proceso de enseñanza aprendizaje, como psicología evolutiva y neurociencia.

En el ámbito específico de la formación inicial existen muy pocos estudios a nivel nacional. El más reciente es el trabajo publicado por Juan Eduardo García-Huidobro (2006). Recogiendo una muestra de 12 instituciones que imparten la carrera, el autor concluye que existen debilidades profundas en la oferta universitaria. Entre otras cosas, constata la carencia de una propuesta curricular consensuada sobre la formación básica de las futuras profesionales.

La revisión de las mallas de estudio evidenciaría que el eje central de las carreras analizadas está en la práctica profesional. Existiría, por tanto, un alto consenso acerca del rol formador que posee el contacto con la práctica laboral y la necesidad de comenzar este proceso lo más temprano posible en la formación inicial. Pero esta preeminencia de la práctica profesional, contrasta con la menor presencia de las asignaturas vinculadas a los saberes pedagógicos teorizados. Es decir, se refuerza la representación tradicional de las educadoras al fortalecer su dimensión profesional práctica y al otorgarle menos importancia al conocimiento de las ciencias de la educación, especialmente aquellas vinculadas al estudio del desarrollo biológico de niñas niños. Según el autor, una de las temáticas que tendría menos presencia es la vinculada a las neurociencias y, en general, a los ramos abocados al análisis del nivel 0 a 3 años.

García-Huidobro afirma que las mallas curriculares tienden a ser muy rígidas, ofreciendo ofertas cerradas a las estudiantes. Esta opción supone fortalecer más bien las competencias específicas de la profesión en desmedro de competencias generales que apunten a una formación más integral e interdisciplinaria. Dado que las estudiantes de educación parvularia adolecen de una sólida formación teórica, lo aconsejable, según el autor, sería flexibilizar la oferta curricular e incorporar temáticas más transversales que incluyan temas relacionados con la salud, la biología, la familia o el desarrollo evolutivo.

García-Huidobro termina haciendo propuestas de política educativa para incidir en la calidad de la formación inicial de las educadoras de párvulos. Más aún cuando existe una gran dispersión temática entre las ofertas de las distintas carreras. En este sentido, resultaría fundamental desarrollar la investigación sobre formación inicial y estrechar los vínculos entre el Ministerio de Educación y las universidades con el fin de levantar propuestas formativas de calidad. De la misma manera, el autor considera importante invertir en la formación postgradual de especialistas en educación infantil que se dediquen a la investigación y la docencia en educación superior. Igual relevancia le asigna al trabajo en torno a los perfiles de egreso, a nivel universitario, que son mínimos y fundamentales para asegurar la calidad de las profesionales de la educación parvularia. Ello incluiría, entre otras cosas, elaborar un sistema de estándares o de acreditaciones que certifiquen que la egresada posee los dominios esenciales para ejercer su profesión.

Por último, el autor declara que es indispensable que el Estado incentive, a través de una política de becas, que los buenos estudiantes del sistema educativo postulen a las

carreras de educación de párvulos. La selección de los estudiantes de pedagogía continúa siendo un tema central si lo que se busca es mejorar la calidad de los profesionales de la educación.

Si bien, este estudio aborda una muestra muy pequeña, sin duda presenta interrogantes importantes sobre las que nos pareció central profundizar en el marco de esta investigación.

A continuación se detalla el proceso recorrido para caracterizar la oferta de la formación inicial y se da cuenta de los principales resultados.

## **2. FORMACIÓN INICIAL DE EDUCADORAS Y TÉCNICAS DE PÁRVULOS: análisis cuantitativo de las instituciones de educación superior.**

A continuación se presenta el diseño metodológico del componente cuantitativo de esta investigación.

### **1. Población, Muestra y Tipo de Muestreo del estudio.**

#### **a) Universo o Población de Estudio.**

Es imprescindible definir y establecer con claridad las características de la población que será objeto de estudio con la finalidad de delimitar cuales serán los parámetros muestrales. Para esto la primera definición tomada fue la de la unidad de análisis del estudio como “todas las carreras de educación de párvulos y técnico de párvulos dictadas por universidades o institutos profesionales en sus distintas sedes”. Por lo tanto, se excluyen del estudio los liceos y centros de formación técnica.

#### **b) Tamaño de la población.**

Una vez definida y delimitada la población del estudio, se procedió a calcular la cantidad de carreras que cumplían con las especificaciones de la investigación, logrando establecer que el total de carreras es de 146 en todo el país.

La Tabla N°1 muestra la distribución de estos establecimientos según institución, el tipo de título que se otorga y el régimen administrativo de la institución.

**Tabla N°1:**

*Distribución de carreras de educación parvularia según institución, el tipo de título que se otorga y el régimen administrativo de la institución*

<b>Tipo Institución/Tipología Carreras</b>		<b>Educación Parvularia</b>	<b>Educación Parvularia + Básica</b>	<b>Técnico Nivel Superior</b>	<b>Total</b>
Universidad	Consejo de Rectores	23	1		24
	Privada Autónoma	64	10	1	75
	En licenciamiento, supervisión, examinación	2			2

Instituto Profesional	Privada Autónoma	29		15	44
	En licenciamiento, supervisión, examinación	1			1
Total		119	11	16	146

Fuente: Elaboración propia en base a datos CSE 2006

## 2. Tamaño, Muestra y Tipo de Muestreo del estudio.

### a) Tamaño de la Muestra.

El tamaño de la muestra se calculó considerando un error estándar de un 5% a nivel de carreras, un nivel de confianza de un 95% y asumiendo varianza máxima de las proporciones. Los parámetros considerados permiten hacer generalizaciones sobre la población total del estudio con relativa certeza. A continuación se muestra la fórmula utilizada para la determinación del tamaño muestral.

$$n = \frac{4 * N * P * Q}{E^2 * (N-1) + (4 * P * Q)} \rightarrow n=107$$

Donde:

n: Tamaño de la muestra

N: Tamaño de la población

P: Proporción 1

Q: Proporción 2 (P+Q=1)

e: error estándar

Este n muestral se distribuyó proporcionalmente según tres variables: institución, el tipo de título que se otorga y el régimen administrativo de la institución como se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla N°2:**

*Proporción de carreras de educación parvularia según institución, el tipo de título que se otorga y el régimen administrativo de la institución*

Tipo Institución/Tipología Carreras		Educación Parvularia	Educación Parvularia + Básica	Técnico Nivel Superior	Total
Universidad	Consejo de Rectores	15.7	0.68		16.4
	Privada Autónoma	43.8	6.84	0.08	51.3
	En licenciamiento, supervisión, examinación	1.36			1.36
Instituto Profesional	Privada Autónoma	19.8		10.27	30.13
	En licenciamiento, supervisión, examinación	0.68			0.68
Total		81.5	7.53	10.95	100

Fuente: Elaboración propia en base a datos CSE 2006

Si mantenemos las mismas proporciones poblacionales y las aplicamos a nuestro n, tenemos la siguiente distribución de la muestra:

**Tabla N°3:**

*Distribución de la muestra para carreras de educación parvularia según institución, el tipo de título que se otorga y el régimen administrativo de la institución*

Tipo Institución/Tipología Carreras		Educación Parvularia	Educación Parvularia + Básica	Técnica Nivel Superior	Total
Universidad	Consejo de Rectores	17	1		18
	Privada Autónoma	47	7	1	55
	En licenciamiento, supervisión, examinación	2			2
Instituto Profesional	Privada Autónoma	21		11	32
	En licenciamiento, supervisión, examinación	1			1
Total		88	8	12	108

Fuente: Elaboración propia en base a datos CSE 2006

Una vez determinado el n muestral para cada subgrupo, es decir, cuantos establecimientos son necesarios para que la muestra sea estadísticamente representativa de la población con parámetros conocidos, se procede a definir como se seleccionarán estos establecimientos de la población.

#### **b) Tipo de Muestra.**

***El tipo de diseño muestral empleado contempla una muestra estratificada<sup>51</sup>.***

Para la selección de cada uno de los establecimientos al interior de cada estrato se utilizará muestreo aleatorio simple. El muestreo estratificado asegura una mayor confiabilidad de la muestra disminuyendo la varianza de las estimaciones. Una estratificación es más eficiente cuanto más homogéneas sean las unidades que pertenecen a un mismo estrato y más heterogéneos los estratos entre sí. Aún sin cumplir estrictamente con estas características, cualquier estratificación mejora la calidad de las estimaciones, con la única condición de que toda unidad de muestreo pertenezca a un estrato y solo a uno y la unión de todos los estratos conformen la población total de estudio.

Los estratos a los que se hace mención son la resultante del cruce de tres variables: el tipo de institución, el tipo de título que se otorga y el régimen administrativo de la

<sup>51</sup> En una muestra probabilística estratificada cada unidad del universo de estudio tiene una probabilidad de selección conocida y superior a cero. Este tipo de muestra permite calcular los errores muestrales y así poder generalizar los resultados de la muestra a la población de estudio, especificando la precisión de estas inferencias.

institución. En base a la información anterior, tenemos 9 estratos (hay cuadrantes vacíos).

Una vez escogida la muestra, la distribución geográfica de las carreras escogidas para cada estrato es:

**Tabla N°4:**

*Ciudad en donde se ubica la sede la carrera en cuestión escogida en la muestra*

<b>Estrato 1</b>	<b>Estrato 2</b>	<b>Estrato 3</b>	<b>Estrato 4</b>	<b>Estrato 5</b>	<b>Estrato 6</b>	<b>Estrato 7</b>	<b>Estrato 8</b>	<b>Estrato 9</b>
Los Ángeles (1)	Antofagasta (1)	Antofagasta (1)	Antofagasta (1)	Santiago (1)	Santiago (1)	Antofagasta (2)	La Serena (1)	Santiago (1)
	La Serena (1)	Viña del Mar (1)	Copiapó (1)		Rancagua (1)	La Serena (4)	Santiago (2)	
	Valparaíso(1)	Santiago (4)	La Serena(1)			Viña del Mar (5)	Talca (1)	
	Viña del Mar (1)	Curicó (2)	Valparaíso (4)			San Felipe (1)	Concepción (2)	
	Los Andes (2)	Concepción (1)	San Felipe (1)			Quillota (2)	Temuco (1)	
	Santiago (7)	Puerto Montt (2)	Santiago (2)			Santiago (20)		
	Chillán (2)		Graneros (1)			Chillán (1)		
	Concepción (4)		Curicó (1)			Puerto Montt (1)		
			Chillán (1)			Melipilla (3)		
			Concepción (2)			San Fernando(1)		
			Los Ángeles (1)			Curicó (1)		
			Temuco(1)			Talca (1)		
						Concepción (3)		
1	19	11	17	1	2	Temuco (2)	7	1

### 3. Proceso de medición

#### a) Operacionalización

Para transformar la problemática y objetivos de estudio en instrumentos que nos permitieran reflejar las complejidades del fenómeno de estudio, se elaboró la siguiente operacionalización, que muestra además el tipo de instrumento asociado.

**Tabla N°5:**

*Dimensiones del estudio cuantitativo*

<b>Dimensión</b>	<b>Variables</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Instrumento</b>
1. Contexto institucional	Año de inicio	Año de creación de la institución	Ficha
		Primer año en que se dictó la carrera	Ficha
	Nivel de autonomía institucional	Grado de autonomía institucional	Ficha
	Pertenencia al Consejo de Rectores	Pertenencia o no a CRUCH	Ficha
	Acreditación ante CNAP	Acreditación ante CNAP	Ficha
	Vínculos académicos con otras instituciones y tipo de instituciones con las que se tienen vínculos	Facultad a la que pertenece la carrera	Ficha
	Territorialidad de la oferta formativa	Cobertura geográfica de la oferta disponible (nacional, regional)	Ficha
Número de sedes		Ficha	
2. Características de la carrera	Título otorgado	Título profesional	Ficha
		Grado académico	
	Requisitos de ingreso	C/S rendición PSU	Ficha
		C/S Puntaje PSU (ptje. de corte)	Ficha
		C/S Entrevista personal/psicológica	Ficha
		C/S habilitación para el ejercicio docente	Ficha
		C/S experiencia laboral en establecimientos educ.	
	Requisitos de titulación	Tesis o tesina	Encuesta
		Práctica profesional	
		Seminario de investigación	
		Proyecto de título	
		Aprobación de todos los cursos	
		Promedio mínimo de notas	
Otras			
Características de la oferta formativa	N° de semestres	Ficha	
	Número de horas totales del programa	Encuesta	
	Número de horas por semestre		
	Número de horas efectivas presenciales y no presenciales		
	Número de horas por área de formación		
	Número de horas de práctica		
Tiempo que demora un estudiante en egresar			

		Número de horas por asignatura (presenciales y a distancia)	
		Caracterización de la implementación del apoyo a distancia	
	Director/jefe responsable de la carrera	Título	Encuesta
		Grados	
		Institución y fecha de obtención del grado	
		Tipo y horas de contrato	
	Cuerpo académico y docente	Número de docentes	Encuesta
		Género	
		Promedio de edad del cuerpo docente	
		Nº de docentes con grado magíster y doctor	
		Nº de docentes con postítulo	
		Nº de docentes con jornada completa	
		Nº de docentes con jornada igual o mayor a media	
		Nº de docentes contratados por horas	
		Nº de horas dedicadas a docencia de un docente con jornada completa	
		Nº de horas dedicadas a labores investigativas de un docente con jornada completa	
		Nº de horas dedicadas a labores administrativas de un docente con jornada completa	
	Funciones asociadas a la docencia	Atención de aula virtual	Encuesta
		Clases presenciales	
		Atención alumnos	
		Seguimiento y supervisión	
		Otras	
	Recursos de enseñanza disponibles	Equipamiento disponible para las distintas especialidades (equipamiento de salas de didáctica)	Encuesta
		Plataforma virtual disponible para la carrera	Encuesta
		Vinculación con otras facultades para uso de infla y equipamiento	Encuesta
		Modalidad presencial, semipresencial o a distancia	Ficha
	Valores Matrícula – aranceles	Valor de la matricula serie histórica 2000 – 2005	Ficha
		Arancel de la carrera serie histórica 2000 – 2005	
	Vacantes	Tasa de retención, serie histórica 2000 – 2005	Ficha
		Vacantes disponibles, serie histórica 2000-2005.	
		Tasa de uso de vacantes, serie histórica 20000 – 2005	

3. Características estudiantiles	Estudiantes matriculados que rindieron la PSU	Serie histórica 2000 – 2005	Ficha
	ptje X primer matriculado	Serie histórica 2000 – 2005	Ficha
	ptaje X último matriculado	Serie histórica 2000 – 2005	Ficha
	ptaje promedio PSU o PAA	Serie histórica 2000 – 2005	Ficha
	estudiantes matriculados (último año)	Serie histórica 2000 – 2005	Ficha
	estudiantes egresados (último año)	Serie histórica 2000 – 2005	Ficha
	estudiantes titulados (último año)	Serie histórica 2000 – 2005	Ficha
	perfil de destinatarios de la oferta	Caracterización de autoridades y doc. Oficiales	Encuesta
	perfil de egresados de formación	Caracterización. De la pobl. Real según instrumentos aplicados Caracterización. Según autoridades y doc. Oficiales	Encuesta
	Perfil estudiantil	Caracterización. De la pobl. Real según instrumentos aplicados Fortalezas académicas del estudiante. Debilidades académicas más recurrentes de los estudiantes que cursan la carrera	Encuesta
4) Procesos pedagógicos	Perfiles de estudiantes	Orientación formativa de los programas de formación Cursos en común que tienen los estudiantes con otras carreras Cantidad de cursos electivos	Encuesta
	Planes y programas de estudio metodologías de enseñanza	Áreas temáticas de los cursos electivos Estrategias metodológicas utilizadas	Encuesta
	metodologías de evaluación de los aprendizajes	Estrategias evaluativas de los aprendizajes de los estudiantes Estrategias de reforzamiento	Encuesta
		Cantidad y duración de la práctica. Pre-profesionales	Encuesta
		características de la supervisión práctica pre profesional	Encuesta
		ubicación de las prácticas en las mallas	Ficha
	Formación práctica	Caracterización, cantidad y duración práctica profesional	Encuesta
	evaluación de los docentes	Características de la supervisión de la práctica profesional	Encuesta
		Instancias y dispositivos	Encuesta

## b) Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos elaborados tienen como propósito recoger información que nos permita describir la oferta académica parvularia a partir de las siguientes dimensiones de estudio: *caracterización de la carrera, caracterización del proceso formativo, conocimientos y competencias de los alumnos, caracterización cuerpo docente y académico y caracterización de la infraestructura y servicios.*

De esta manera, los instrumentos empleados son:

- **Fichas y Mallas:** con este instrumento se busca caracterizar la oferta académica de educación parvularia a través de la recolección de datos secundarios. Para esto se utilizaron como estrategias de recolección de datos la revisión de páginas Web, la comunicación telefónica con departamentos de admisión y/o departamentos de educación. Por otra parte, las fichas incluyen la revisión de las mallas curriculares de los programas considerados y su caracterización. Esta información, en la mayoría de los casos, se encontró en los sitios Web de las instituciones.
- **Encuesta a la directora de carrera:** con este instrumento se busca conocer las opiniones de las(os) directoras(es) de carrera de cada institución respecto de las variables asignadas a la encuesta. Primero, se optó por enviar la encuesta vía email a las directoras de carrera de cada institución. Luego, y en caso de que éstas no fueran remitidas prontamente, se insistía por teléfono. Y si aún así, las encuestas no eran enviadas, se les llamaba por tercera vez, dándoles a conocer el interés del Ministerio de Educación por contar con su colaboración en el desarrollo de la investigación.

El recuento de la respuesta o disponibilidad de los siguientes instrumentos entre las 104 instituciones consideradas es el siguiente:

**Tabla N°6:**

*Recuento Instrumentos recolectados*

<b>Instrumento</b>	<b>Total</b>
Encuestas	22
Mallas	91
Fichas	95

## c) Descripción de las estrategias de recolección de datos utilizadas

El trabajo de campo se realizó durante los meses de enero y marzo, utilizando los siguientes mecanismos:

- **Revisión de páginas Web:** se extrajo información disponible en las páginas de Internet de las distintas entidades educacionales, como nombres y duraciones de las carreras, sus aranceles y matrículas, requisitos de postulación, mallas curriculares, etc. Esta estrategia constituyó la principal

fuente de información para la construcción de las fichas de cada uno de los programas considerados.

- **Llamados telefónicos a admisión:** se estableció como estrategia para afrontar vacíos de información derivados de la revisión de sitios Web. Consistió principalmente en llamar a los Departamentos de Admisión, con el fin de recabar la información que faltaba. Por otra parte, se intencionó esta estrategia hacia la corroboración de información poco estructurada disponible en los sitios Web. En caso de que Admisión no dispusiera de la información solicitada, se les pedía la transferencia al Departamento de Educación.
- **Comunicación vía email con directoras(es) de carrera:** se informaba a las directoras de carrera el objetivo de la investigación, y se les solicitaba su colaboración en responder la encuesta.
- **Apoyo Ministerial:** Debido a la baja tasa de retorno de las encuestas enviadas por email, se optó por comunicarse con las directoras telefónicamente, dándoles a conocer que el Ministerio de Educación estaba interesado en la participación de su entidad educacional en la investigación

#### 4. Principales dificultades y/o hallazgos del trabajo en terreno

- **Páginas Web:** La información disponible en los sitios Web es básica, poco detallada y específica, sobretodo en variables de la dimensión curricular (horas semestrales, tipo de curso, etc.), caracterización del cuerpo docente (tipo de jornadas, estudios, etc.); y caracterización de alumnos (puntajes obtenidos). Otro problema recurrente era la falta de actualización de las páginas Web.
- **Admisión:** Si bien se intentó suplir la ausencia de información mediante la comunicación vía telefónica a admisión, no siempre era posible generar la profundización pretendida. Se suele disponer de información detallada en variables relativas a aranceles, formas de pago, matrículas, etc, pero no así acerca de los contenidos de la carrera. Esto se evidenciaba claramente al momento de solicitar el envío vía mail de la malla curricular, pues en la mayoría de las instituciones decían no tenerla, o no cumplían en enviarla. Por otra parte, no siempre sabían si las mallas eran las mismas en todas las sedes, inclusive, en algunas sedes, no tenían las mallas actualizadas. Por último, había nulo conocimiento acerca del número de docentes, de las jornadas de trabajo y la calificación de éstos.
- **Llamada telefónica a la escuela o carrera:** Algunos departamentos de admisión derivaban la llamada a la escuela o facultad donde depende la carrera en cada institución. En éstas, muchas veces no contestaban, en caso contrario, nos lográbamos comunicar con la secretaria de estudio, o con la directora, las que manejaban mayor información acerca de la línea formativa del programa de estudio.
- **Reticencia de algunas directoras de carrera:** Otro problema presente en la recolección de datos, fue la reticencia por parte de algunas directoras de carrera a contestar la encuesta. Si bien se envió mails de manera reiterada y se hizo

llamadas de seguimiento de dichos correos, solo se pudo obtener un retorno de 22 encuestas de directoras. Se convocó especialmente a las jefas de carrera que pertenecen a la Red de directoras coordinadas por el Ministerio, pero aún así, el retorno fue escaso.

### 3. DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

#### Caracterización de las Instituciones de Educación Superior

Del total de las instituciones consideradas en la muestra del estudio, un 64,7% corresponden a Universidades, mientras que el 35.3% son Institutos profesionales.

Un 17,8% de las instituciones pertenecen al Consejo de Rectores, mientras que el 81.2% de las instituciones consideradas son Privadas Autónomas. El 1% restante de las instituciones corresponde a aquellas que se encuentran en licenciamiento, supervisión o examinación<sup>52</sup>.

**Tabla N°7:**

*Tipo de institución y Nivel de Autonomía institucional*

Tipo de Institución		Nivel de Autonomía Institucional	
	%		%
Universidad	64.7	Consejo de Rectores	17.8
Instituto profesional	35.4	Privada Autónoma <sup>53</sup>	81.2
Total	100%	En licenciamiento, supervisión, examinación	1
		Total	100%

Fuente: Fichas Técnicas

Del total de las instituciones consideradas, el 53,5% están acreditadas ante la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), mientras que el 46.5% restante no lo está.

**Tabla N°8:**

*Acreditación institucional ante Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado*

Acreditación institucional ante CNAP	
	%
No	46.6
Si	53.5
Total	100%

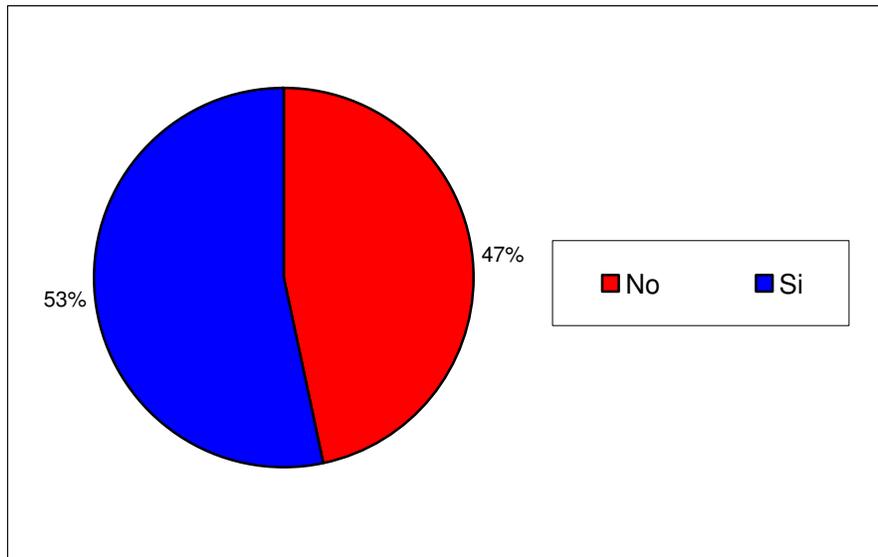
Fuente: Fichas Técnicas

<sup>52</sup> Ante el bajo número de instituciones en licenciamiento, supervisión o examinación, se optó por excluirlos de las tablas que a continuación se presentan, ya que no aportan información estadísticamente sustantiva.

<sup>53</sup> Esta categoría abarca a Institutos profesionales y Universidades privadas.

### Gráfico N°1:

*Acreditación institucional ante Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado.*



Si revisamos ahora el nº de instituciones que dictan las carreras de Educadora de Párvulos y TNS en Educación de Párvulos podemos ver que éstas se dictan en 58 instituciones distintas. Cada una de estas instituciones posee variantes en cuanto al horario en que se dicta la carrera: diurno y vespertino, las menciones o especialidades dictadas y las sedes en las que se ofrecen.

En la tabla N° 9 se presentan el detalle para el nº de carreras, el nº de instituciones y el nº máximo de sedes para una institución, tanto para el caso de Educación de Párvulos como para Educación Básica.

**Tabla N°9:**

*Dispersión de carreras en instituciones y sedes*

	Educación y TNS de Párvulos	Educación Básica y TNS Básica
Nº de Carreras	146	206
Nº de Instituciones	58	50
Nº máximo de sedes	10	11

Podemos afirmar entonces, que las carreras de Educación de Párvulos se dictan en contextos institucionales bastante diversos: instituciones privadas y públicas, acreditadas y no acreditadas y en distintas localidades.

### 3.1. FORMACIÓN INICIAL DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS

#### 1. Características de la Carrera

##### a) Semestres de duración y tipo de título entregado

Los programas de formación de profesionales de Educación Parvularia tienen una duración promedio de 8 semestres, siendo 4 semestres la duración mínima entre los casos observados, y 10 la máxima.

**Tabla N°9:**

*Semestres de duración de la carrera*

	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Promedio</b>
N° de semestres de duración de la carrera	4	10	8.03

Fuente: Fichas Técnicas

El 70% de los programas analizados entrega una formación compuesta por una licenciatura además de un título profesional. El 21% entrega solo la certificación de un título profesional, mientras que el 8.6% de los programas analizados entregan el título de técnico de nivel superior. No hay diferencias entre carreras acreditadas y no acreditadas.

**Tabla N°10:**

*Tipo de título que se entrega*

	<b>%</b>
Licenciatura y Título Profesional	69.6
Título Profesional	21.5
Técnico Nivel Superior	8.6
Total	100

Fuente: Fichas Técnicas

**Tabla N°11:**

*Tipo de título que se entrega según acreditación de la institución*

	<b>No acreditada ante CNAP</b>	<b>Acreditada ante CNAP</b>	<b>Total</b>
Profesional con licenciatura	65,8%	76,9%	72,2%
Sólo Profesional	31,6%	13,5%	21,1%
Técnico Nivel Superior	2,6%	9,6%	6,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Fichas Técnicas

En la tabla N°11 podemos ver que las carreras acreditadas son en mayor porcentaje carreras profesionales que incorporan una licenciatura. Por otra parte, el porcentaje de carreras solo profesionales es mucho mayor en las carreras no acreditadas.

**b) Vacantes y matrículas<sup>54</sup>**

Para el total de los casos de la muestra, es posible observar un promedio de 39 vacantes, con un mínimo de 10 y un máximo de 135. Al comparar con el número de matriculados, se observa un promedio de 31 alumnos, con un mínimo de 3 y un máximo de 119.

**Tabla N°12:**

*Vacantes y Matrículas*

	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Promedio</b>
N° de vacantes 2006	10	135	38.70
N° de matriculados 2006	3	119	31.33

Fuente: Fichas Técnicas

Una descripción más precisa se obtiene al desagregar la información según nivel de autonomía institucional. Así, es posible observar un promedio de 49 vacantes en las instituciones del Consejo de Rectores, mientras que entre las Privadas Autónomas 36. En cuanto a matrículas, las primeras tienen un promedio de 46, mientras que las segundas de 27.

**Tabla N°13:**

*Vacantes y Matrículas, según Nivel de autonomía institucional*

		<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Promedio</b>
Consejo de Rectores	Número de vacantes 2006	20	120	49
	Número de matrículas 2006	12	119	46
Privadas autónomas	Número de vacantes 2006	10	135	36
	Número de matrículas 2006	3	75	27

Fuente: Fichas Técnicas

Si miramos ahora las diferencias existentes entre las carreras acreditadas y las no acreditadas podemos ver que las acreditadas tienen un mayor número de vacantes y matrícula que las no acreditadas.

<sup>54</sup> La información fue extraída de Bases de datos del Consejo Superior de Educación, y corresponde al año 2006.

**Tabla N°14:***Vacantes y Matrículas, según Acreditación*

		<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Promedio</b>
<b>No acreditada ante CNAP</b>	Número de vacantes 2006	10	70	29
	Número de matrículas 2006	3	75	23
<b>Acreditada ante CNAP</b>	Número de vacantes 2006	20	135	45
	Número de matrículas 2006	12	129	36

Fuente: Fichas Técnicas

**c) Criterios de selección de postulantes**

El 60% de los programas establece como criterio de selección de los alumnos que ingresan, la rendición de la PSU. De estos, en el 56.5% de los casos no se exige un puntaje mínimo para ingresar, sino sólo haber rendido la prueba. En el 43.5% de los programas que sí establecen un puntaje mínimo para ingresar, se puede observar que el promedio de los puntajes requeridos es de 493 puntos, con un mínimo observado de 400 y un máximo de 600<sup>55</sup>.

**Tabla N°15:***Criterios de selección: rendición de PSU – puntaje mínimo requerido*

<b>Criterio de selección: Rendición de PSU</b>		<b>Puntaje Mínimo PSU requerido</b>	
	<b>%</b>		<b>%</b>
No	39.2	No	56.5
Si	60.8	Si	43.5
Total	100	Total	100

	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Promedio</b>
Puntaje PSU mínimo requerido	400	600	493.51

Fuente: Fichas Técnicas

Si comparamos los criterios de selección de alumnos utilizados en carreras que tienen o no tienen acreditación vemos que en las carreras no acreditadas el porcentaje de carreras en que se pide rendición de PSU es 43% mientras en las que sí están acreditadas este porcentaje es de 76%.

<sup>55</sup> Puntajes del proceso de selección del año 2006.

**Tabla N°16:**

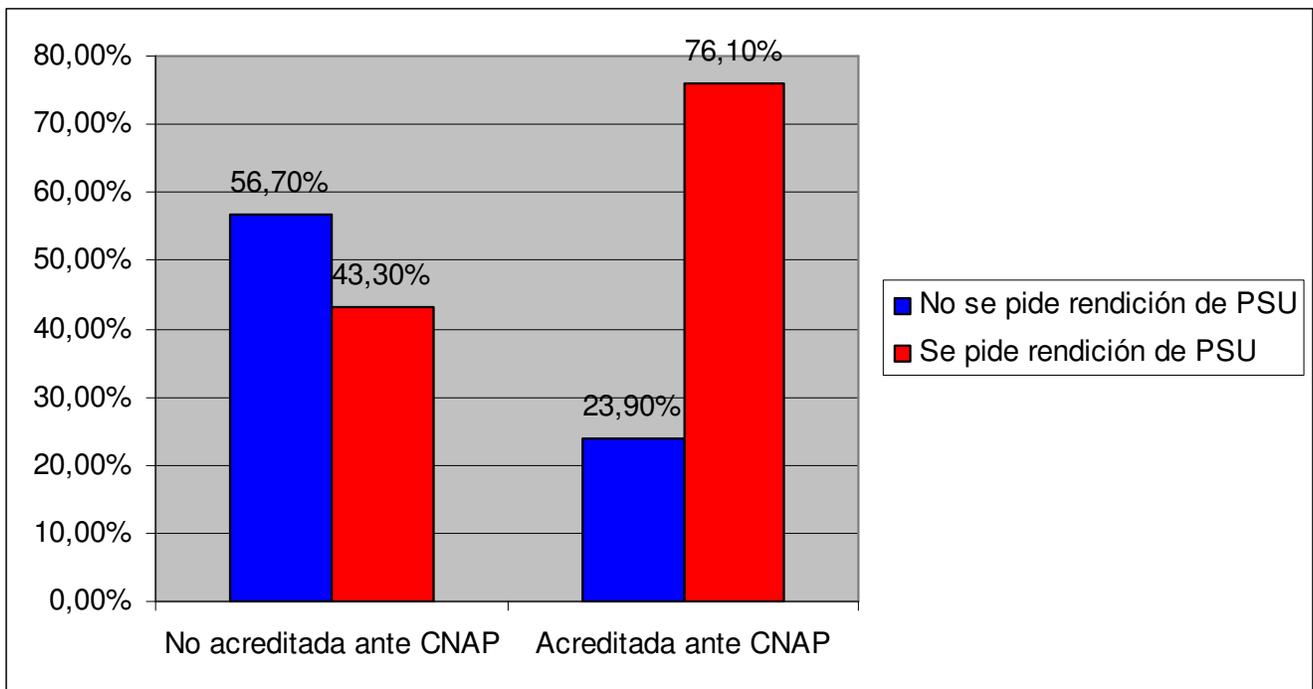
*Criterios de selección: rendición de PSU según acreditación de la institución*

	<b>No acreditada ante CNAP</b>	<b>Acreditada ante CNAP</b>	<b>Total</b>
<b>No se pide rendición de PSU</b>	56,7%	23,9%	36,8%
<b>Se pide rendición de PSU</b>	43,3%	76,1%	63,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Fichas Técnicas

**Gráfico N°2:**

*Criterios de selección: rendición de PSU según acreditación de la institución*



En cuanto a pedir un determinado puntaje mínimo vemos que dentro de las carreras no acreditadas sólo el 5% pide un puntaje mínimo de ingreso mientras el 64% de las instituciones acreditadas sí exige un puntaje mínimo.

**Tabla N°17:**

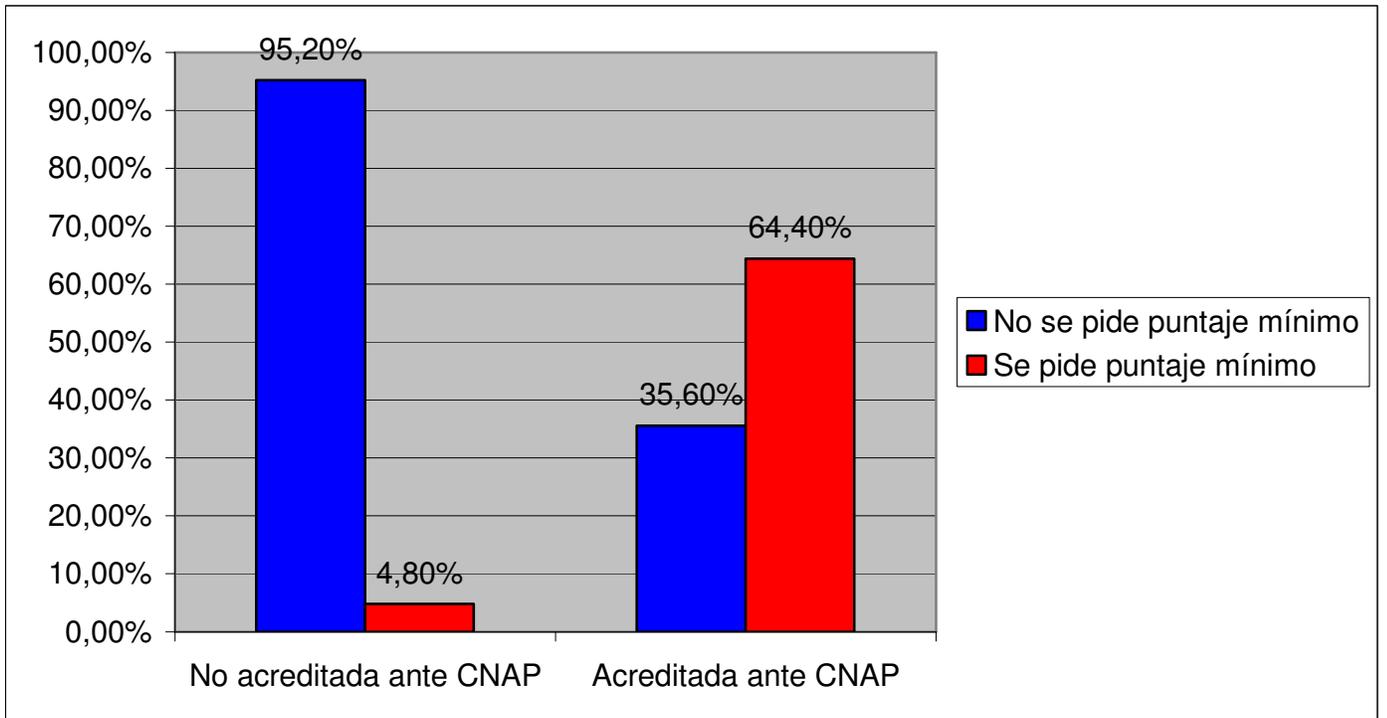
*Criterios de selección: puntaje mínimo requerido según acreditación de la institución*

	<b>No acreditada ante CNAP</b>	<b>Acreditada ante CNAP</b>	<b>Total</b>
<b>No se pide puntaje mínimo</b>	95,2%	35,6%	54,5%
<b>Se pide puntaje mínimo</b>	4,8%	64,4%	45,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Fichas Técnicas

**Gráfico N°3:**

*Criterios de selección: puntaje mínimo requerido según acreditación de la institución*



Por otra parte, el 61.3% de los programas no establece una ponderación de las notas de enseñanza media como criterio de selección. En los casos en que sí se asigna, el promedio de ponderación es 30%, observándose una mínima de 20% y un máximo de 40%.

**Tabla N°18:***Criterios de selección: Ponderación NEM*

	%
No	61.3
Título Profesional	38.7
Total	100

	Mínimo	Máximo	Promedio
Ponderación NEM requerida	20%	40%	30%

Fuente: Fichas Técnicas

Para aquellas instituciones que contemplan puntaje mínimo en PSU como criterio de selección de postulantes, es posible observar lo siguiente:

- El puntaje promedio PSU en las instituciones del Consejo de Rectores es de 551.56 puntos, mientras que entre privadas autónomas de 472.62.
- El puntaje de corte promedio entre instituciones del Consejo de Rectores es de 483.87 puntos, mientras que entre privadas autónomas de 413.3.

**Tabla N°19:***Puntajes Promedio PSU y Último Matriculado*

Nivel de Autonomía		Mínimo	Máximo	Promedio
Consejo de Rectores	Puntaje promedio PSU 2006	500	620	551.56
	Puntaje PSU último matriculado 2006	452	558	483.87
Privada Autónoma	Puntaje promedio PSU 2006	385	528	472.62
	Puntaje PSU último matriculado 2006	247	462	413.30

Fuente: Fichas Técnicas

**Tabla N°20:***Puntajes Promedio PSU y Último Matriculado según acreditación de la institución*

Nivel de Autonomía		Mínimo	Máximo	Promedio
No acreditada	Puntaje promedio PSU 2006	385	440	400
	Puntaje PSU último matriculado 2006	247	436	329

Acreditada	Puntaje promedio PSU 2006	436	620	523
	Puntaje PSU último matriculado 2006	400	558	463

Fuente: Fichas Técnicas

La baja tasa de respuesta a la encuesta, instrumento a partir del cuál se pretendía caracterizar competencias, habilidades, fortalezas, entre otros aspectos, de los estudiantes, impide establecer una descripción más profunda y acuciosa de los estudiantes que cursan los programas de formación inicial de educadoras de párvulos<sup>56</sup>.

En este apartado se puede reconocer la existencia de procesos tradicionales de selección de estudiantes de educación parvularia, pues las Universidades Públicas se basan principalmente en el puntaje obtenido en la PSU. En cuanto a las Universidades Privadas, utilizan mayoritariamente la rendición de la prueba, como criterio de selección, y finalmente los Institutos Profesionales, generalmente no utilizan ningún criterio, a la hora de seleccionar a sus alumnas.

- **Rendición de PSU:** Este procedimiento es utilizado como criterio de selección en el 68% de las instituciones de la muestra, sin embargo, se puede apreciar que son los Institutos Profesionales, los que se diferencian en este aspecto de los otros tipos de establecimientos, pues en su mayoría (79%) este no es un requisito de ingreso.

**Tabla de contingencia Tipo de institución. \* Criterios de selección: Rendición de PSU**

**Tabla Nº21:**

*Rendición PSU como criterio de selección, según tipo de institución*

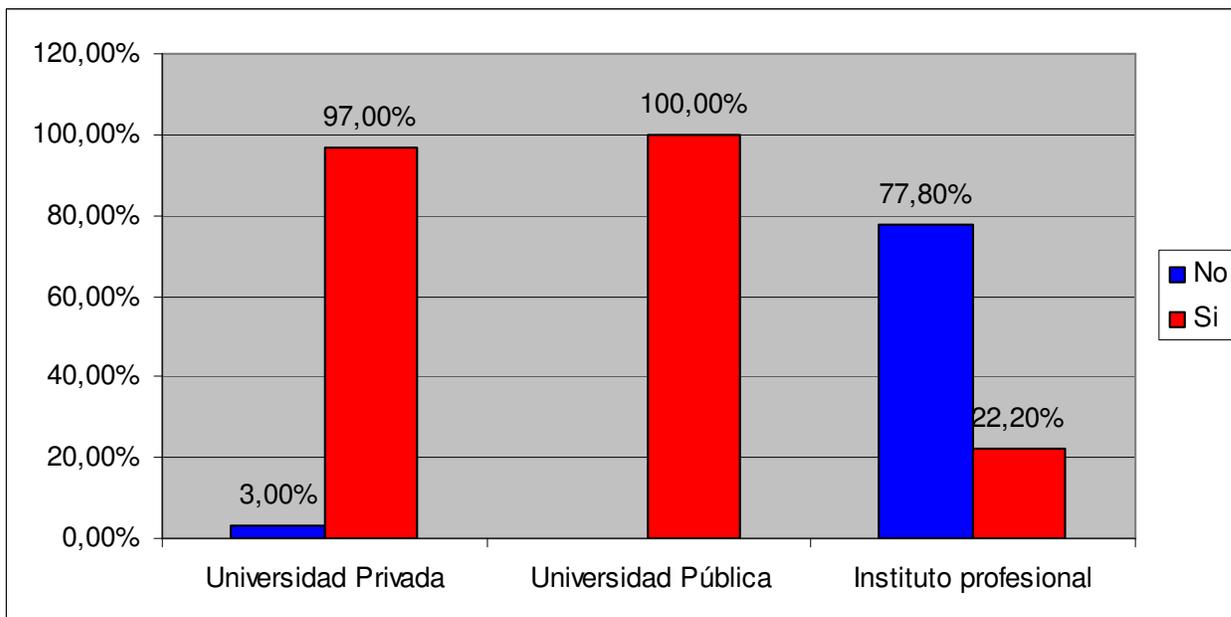
	Criterios de selección: Rendición de PSU		Total
	No	Si	
Universidad Privada	3,0%	97,0%	100,0%
Universidad Pública		100,0%	100,0%
Instituto profesional	77,8%	22,2%	100,0%
Total	31,4%	68,6%	100,0%

Fuente: Encuestas a Directoras de Carrera

<sup>56</sup> Se consideró pertinente incorporar el análisis de las encuestas recibidas, aún cuando se aleje del muestreo. En caso de recepcionar nuevas encuestas, se incorporarán los resultados en el informe de avance siguiente.

**Gráfico N°4:**

*Rendición PSU como criterio de selección, según tipo de institución*



- **Puntaje Mínimo PSU:** La mayoría de las instituciones utilizan como criterio de selección la rendición de la PSU, a excepción de los Institutos Profesionales.

**Tabla de contingencia Tipo de institución. \* Criterios de selección: Puntaje mínimo PSU**

**Tabla N° 22:**

*Puntaje mínimo PSU como criterio de selección según tipo de institución*

	Criterios de selección: Puntaje mínimo PSU		Total
	No	Si	
Universidad Privada	37,5%	62,5%	100,0%
Universidad Pública		100,0%	100,0%
Instituto profesional	100,0%		100,0%
Total	56,5%	43,5%	100,0%

Fuente: Encuestas a Directoras de Carrera

- **Entrevista personal o test psicológico:** este proceso de selección, es utilizado por un 46% de las instituciones que contemplan la muestra. En cuanto, a las diferencias presentes según tipo de institución, se puede ver que las Universidades Públicas, no lo utilizan, pues como vimos anteriormente, se basan

principalmente en el puntaje obtenido en la Prueba de Selección Universitaria, no así, en el caso de las Universidades Privadas que contemplan este criterio en un 58%, y en menor medida en el caso de los Institutos Profesionales, que lo consideran en un 46%. Sin embargo, detectamos, a través de las llamadas telefónicas que la entrevista o test psicológico no discrimina efectivamente. En todas las instituciones consultadas se informó que la entrevista personal era una instancia para conocer a los postulantes, pero que no excluía nadie. Solo en dos instituciones se informó que la entrevista servía para excluir casos “graves” o con explícitos problemas de aprendizaje o sociabilidad.

**Tabla de contingencia Tipo de institución. \* Criterios de selección: Entrevista personal**

**Tabla N°23:**

*Entrevista Personal como criterio de selección, según tipo de Institución*

	Criterios de selección: Entrevista personal		Total
	No	Si	
Universidad Privada	42,3%	57,7%	100,0%
Universidad Pública	100,0%		100,0%
Instituto profesional	63,0%	37,0%	100,0%
Total	53,7%	46,3%	100,0%

Fuente: Encuestas a Directoras de Carrera

Al revisar la misma variable según acreditación de la institución vemos que el porcentaje de carreras en que se pide entrevista psicológica es mayor dentro de las instituciones acreditadas.

**Tabla N°24:**

*Entrevista Personal como criterio de selección, según tipo de Institución según acreditación de la institución*

	Criterios de selección: Entrevista personal		Total
	No	Si	
No acreditada	84,2%	15,8%	100,0%
Acreditada	46,2%	53,8%	100,0%
Instituto profesional	63,0%	37,0%	100,0%
Total	53,7%	46,3%	100,0%

Fuente: Encuestas a Directoras de Carrera

#### d) Valores de aranceles y matrículas

El valor promedio de las matrículas en los programas de formación de educadoras(es) de párvulos ofrecidos por las instituciones pertenecientes al Consejo de Rectores es de alrededor de 95 mil pesos, mientras que entre instituciones privadas asciende a cerca de 112 mil.

A su vez, el valor promedio de los aranceles entre instituciones del Consejo de Rectores es alrededor de \$1.289.000 pesos, mientras que entre privadas autónomas es de cerca de \$1.113.000 pesos.

**Tabla N°25:**

*Valores Matrículas y aranceles (en pesos)*

		<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Promedio</b>
Consejo de Rectores	Valor matrícula	73000	125000	94680
	Valor arancel	1360000	2320000	1288529
Privadas autónomas	Valor matrícula	18000	224200	111890
	Valor arancel	360000	1973000	1113216

Fuente: Fichas Técnicas

En resumen, podemos afirmar que la oferta educativa es variada, no sólo en las características de las instituciones que dictan las carreras sino que también en el diseño administrativo de las mismas: vacantes, requisitos de ingreso, duración, y aranceles y matrículas.

## 2. Caracterización de los alumnos

### a) Características sociodemográficas de las alumnas

- **En relación al nivel socioeconómico (NSE):** Un 54% de las directoras de carrera, opina que sus alumnas de Educación Parvularia, pertenecería al sector medio-bajo, un 32% al sector medio, y en menor medida, a un NSE bajo (9%) y medio alto (5%). Ahora, si lo revisamos según el tipo de institución, sea ésta, Universidad Privada, Universidad Pública o Instituto Profesional, veremos que en las Universidades Privadas, las directoras opinan, que en su mayoría sus alumnas pertenecerían al sector medio (50%) con un no menor 43% que escogieron el NSE medio-bajo, y un muy por debajo 7% que opina que sus alumnas en su mayoría son del sector medio alto. En cuanto a las Universidades Públicas, la situación cambia, pues, según la opinión de las directoras de carrera, en su mayoría las alumnas pertenecerían al sector medio-bajo (83%) y bajo (17%). Ahora, en relación a los Institutos Profesionales, un 50% de las directoras opina que sus alumnas pertenecen al sector bajo y el otro 50% se inclina por el sector medio-bajo.
- **En relación al tipo de establecimiento educacional de procedencia:** Un 62% de las directoras de carreras de Educación parvularia, opinan que en su mayoría las alumnas provienen de establecimientos educacionales de tipo municipal, de establecimientos municipales subvencionados (19%), y en menor medida, 14% de

establecimientos particulares pagados. Sin embargo, todas las directoras de carrera, de Universidades Públicas como Institutos Profesionales, opinaron que sus alumnas en su mayoría procedían de establecimientos educacionales municipales. No así, las directoras de carrera de las Universidades Privadas, de las cuales un 29% dijo que mayormente sus alumnas procedían de establecimientos educacionales particulares-subvencionados, y un 21% de las directoras, de establecimientos particulares.

### **Dependencia de los colegios de los que proviene la mayoría de los alumnos.**

**Tabla N°26:**

*Dependencia de los establecimientos educacionales de procedencia*

<b>Tipo de Establecimiento</b>	<b>Porcentaje</b>
Particular pagado	14
Particular Subvencionado	19
Municipal	62
NS/NC	5
Total	100,0

Fuente: Encuestas a Directoras de Carrera

- **En relación a las debilidades de las alumnas:** Al consultarle a las directoras de carrera sobre como evalúan ciertos tipos de habilidades presentes en el alumnado al momento de ingresar, podemos ver que las habilidades de lectura y escritura y los hábitos de estudio suelen ser uno de los puntos más débiles que acompañan a las alumnas durante el aprendizaje universitario. Es decir, parte de las debilidades de la formación se explica por el perfil de estudiantes que ingresan a estas instituciones.

### **b) Opinión. Fortalezas - debilidades de alumnos que INGRESAN**

#### ***Manejo de competencias básicas de lectura y escritura.***

**Tabla N°27:**

*Lectura y escritura: debilidad o fortaleza*

	Porcentaje válido
Debilidad	86,4
Fortaleza	13,6
Total	100,0

Fuente: Encuestas a Directoras de Carrera

En esta tabla podemos apreciar que un alto porcentaje correspondiente al 86,4% de las directoras de carrera, opina como debilidad de las alumnas el manejo de la lectura y escritura, lo que repercute negativamente en la comprensión y análisis de los contenidos del programa de estudio.

## **Hábitos de estudio**

**Tabla N°28:**

*Hábitos de estudio: debilidad o fortaleza*

	Porcentaje
Debilidad	90,9
Fortaleza	4,5
NS NR	4,5
Total	100,0

Fuente: Encuestas a Directoras de Carrera

Acá resulta significativamente considerable el alto porcentaje de directoras de carrera, que consideran a los hábitos de estudio como una debilidad de las alumnas, con un 91% de la muestra.

- **En relación a las fortalezas de las alumnas:** Los aspectos que resultan ser fortalezas se encuentran relacionados con dimensiones actitudinales del aprendizaje.

## **Compromiso y motivación personal con la carrera**

**Tabla N°29:**

*Compromiso y motivación personal con la carrera: debilidad o fortaleza*

	Porcentaje
Debilidad	4,5
Fortaleza	96
Total	100,0

Fuente: Encuestas a Directoras de Carrera

Un aspecto vital en el desarrollo profesional de la carrera es el compromiso y la motivación que los alumnos, es por esto que el 96% de las directoras de carrera reconoce que una fortaleza de las estudiantes es el compromiso que demuestran hacia su futura profesión.

## **Capacidad de aprendizaje**

**Tabla N° 30:**

*Capacidad de Aprendizaje: debilidad o fortaleza*

	Porcentaje
Debilidad	31,8
Fortaleza	68,2
Total	100,0

Fuente: Encuestas a Directoras de Carrera

En relación a las capacidad de aprendizaje de las alumnas, un 68% de las directoras de carrera cree que esto resulta ser una fortaleza, es decir más de la mitad cree que las alumnas presentan una tendencia positiva hacia la incorporación de los contenidos de la carrera, podríamos decir que esta cifra se relacionaría con la comprensión de las habilidades más prácticas de la carrera, ya que un 32% de los docentes opina que este elemento resulta ser una debilidad, lo que podría estar influenciado por lo bajo que resultarían ser las habilidades relacionadas con los aspectos teóricos de su formación superior.

### ***Capacidad de trabajo en grupo***

**Tabla N°31:**

*Capacidad de trabajo en equipo: debilidad o fortaleza*

	Porcentaje
Debilidad	27,3
Fortaleza	68,2
NS NR	4,5
Total	100,0

Fuente: Encuestas a Directoras de Carrera

Al igual que la tabla anterior resulta ser altamente superior el porcentaje de las directoras de carrera que opina que las alumnas tienen como fortaleza (68%), la capacidad de trabajar en grupo, un dato relevante debido a las características de la misma carrera, sin embargo resultaría importante un mayor porcentaje de esta capacidad como fortaleza, ya que un 27,3% de los docentes lo considera una debilidad, cifra no menor considerando el enfoque metodológico de la educación parvularia.

### ***Capacidad de construcción de relaciones interpersonales***

**Tabla N°32:**

*Capacidad de construir relaciones interpersonales: debilidad o fortaleza*

	Porcentaje
Debilidad	4,5
Fortaleza	90,9
NS NR	4,5
Total	100,0

Fuente: Encuestas a Directoras de Carrera

El ámbito de las comunicaciones entre pares también es evaluado positivamente por las directoras. Un 91% de los docentes considera que las alumnas tienen facilidad a la hora de construir relaciones interpersonales, factor clave en el cumplimiento de la enseñanza que se pretende lograr en la carrera, podríamos decir que el perfil que requiere un

alumno/a de la carrera debiese contar con una fuerte capacidad para socializar con su entorno.

**c) En relación a las capacidades de Egreso de las alumnas:**

Se les pidió a las directoras de carrera de las distintas instituciones de la muestra, que manifestaran su grado de conformidad, con las siguientes afirmaciones sobre las competencias de las(os) alumnas(os) que han egresado de la carrera que dirige:

*a) Son capaces de insertarse en una institución e incorporar los principios del Proyecto Educativo Institucional a sus planificaciones.*

*b) Son capaces de mantener un desempeño profesional que refleje el esfuerzo por hacer sus tareas con eficiencia y calidad*

*c) Afirmación: Logran integrar sus conocimientos al trabajo en el aula*

*d) Afirmación: Buscan, asimilan y comparten nuevos conocimientos potenciando su desarrollo personal y profesional*

*e) Afirmación: Logran motivar y comprometer activamente a los estudiantes con su proceso de aprendizaje y las actividades de la institución.*

*f) Afirmación: comprenden los contenidos que enseñan.*

En cuanto a estas competencias, se pudo observar un fenómeno repetitivo, debido a que más de un 90% dijo estar totalmente de acuerdo o de acuerdo, es decir, en su mayoría las directoras de carrera reconocen en sus alumnas las competencias antes mencionadas. Sin embargo, al momento de observar las opiniones de las directoras de carrera según el tipo de institución al que pertenecen (Universidad privada, Universidad Pública e Instituto Profesional), el panorama cambia un poco, pues, un 9% aproximadamente de las directoras de carrera de las Universidades Privadas, reconocieron estar totalmente en desacuerdo con tres de éstas: *(e) Logran motivar y comprometer activamente a los estudiantes con su proceso de aprendizaje y las actividades de la institución;* *(b) son capaces de mantener un desempeño profesional que refleje el esfuerzo por hacer sus tareas con eficiencia y calidad;* *(a) son capaces de insertarse en una institución e incorporar los principios del Proyecto Educativo Institucional a sus planificaciones.* Si bien, no es un porcentaje significativo, llama la atención debido a la importancia de estas, para el desarrollo profesional.

Es posible afirmar, que las alumnas provienen de nivel socioeconómico medio y medio-bajo, en su mayoría de establecimientos educacionales que reciben subvención estatal: municipales y particulares subvencionados. En cuanto a sus habilidades para enfrentarse a la vida académica destaca el hecho de presentar fortalezas en temas de relaciones personales y asuntos motivacionales, y no así en competencias básicas de lectoescritura y hábitos de estudio. Esta situación constituye a las alumnas en un grupo particular sobre el que las carreras deben responder, generando una oferta ad hoc.

### **3. Caracterización de los docentes**

En relación a los docentes de la carrera de Educación Parvularia, se puede decir que en su mayoría se trata de educadores de párvulos que trabajan en estas instituciones a honorarios, y en menor medida con jornada completa. A su vez, trabajan simultáneamente en establecimientos escolares o en jardines infantiles.

En relación al desarrollo de investigaciones por parte de los docentes, no es muy frecuente. Solo se consigna en los casos donde existen profesores que trabajan con jornada completa para las instituciones educacionales de la muestra. En los Institutos profesionales no se identifican áreas de investigación. En las Universidades Privadas, en cambio, se declara la existencia de áreas de investigación, aunque es importante aclarar, como se mencionó anteriormente, que no es una práctica común.

En cuanto a las evaluaciones a los docentes, en su mayoría se realizan a fin de semestre. La evaluación suele consistir en una encuesta realizada por los alumnos y en menor medida, se realizan entrevistas o pautas de cotejo. En relación a los aspectos que se miden, se aprecia que generalmente los aspectos evaluados dicen relación con: la relación con los alumnos, la metodología de enseñanza, y el cumplimiento de plazos y/o objetivos del curso. En cuanto a la utilización que se les da a los resultados, generalmente se le envía un informe al docente y/o al director; sin embargo, estas muy pocas veces pueden ser causal de despido o se capacita al docente en los aspectos evaluados.

En cuanto a las directoras de carreras, se trata en su mayoría de educadoras de párvulos, con uno o más de un diplomado o magíster del área de educación. En cuanto a la jornada de trabajo, en su mayoría se trata de educadoras que trabajan jornada completa o media jornada, y generalmente le dedican al ejercicio del cargo, entre 20 y 39 horas semanales.

#### 4. Caracterización de aspectos curriculares

##### a) Número total de cursos

La revisión de mallas curriculares de los programas de estudio considerados en la muestra arroja un promedio de 51 cursos entre instituciones del Consejo de Rectores y de 46 entre privadas autónomas.

**Tabla Nº 33.1:**

*Número total de cursos*

		<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Promedio</b>
Consejo de Rectores	Número total de cursos	36	67	51,05
Privadas autónomas	Número total de cursos	24	78	45.97

Fuente: Fichas Técnicas

Al profundizar en la situación de las diversas instituciones, es posible afirmar que:

- La mayoría de los programas ofrece entre 40 y 50 cursos, siendo esta situación observable en el 53.5% de las privadas autónomas, y en un 35% entre instituciones del Consejo de Rectores.
- Programas de entre 60 y 70 cursos son observables en el 29% de instituciones del Consejo de Rectores, y en un 15.5% en privadas autónomas.
- Un 17.6% de las instituciones del Consejo de Rectores ofrece programas de menos de 40 cursos, mientras que entre privadas autónomas el porcentaje es similar (15.5%).

**Tabla N°33.2:***Número total de cursos, en intervalos*

		%
Consejo de Rectores	Menos de 40 cursos	17.6
	Entre 40 y menos de 50 cursos	35.3
	Entre 50 y menos de 60 cursos	17.6
	Entre 60 y menos de 70 cursos	29.4
	Total	100
Privadas autónomas	Menos de 40 cursos	15.5
	Entre 40 y menos de 50 cursos	53.5
	Entre 50 y menos de 60 cursos	14.1
	Entre 60 y menos de 70 cursos	15.5
	Setenta o más cursos	1.4
	Total	100

Fuente: Mallas Curriculares

**b) Área de los cursos**

La caracterización de las mallas curriculares se construye siguiendo las categorías propuestas por García Huidobro<sup>57</sup> para clasificar los cursos. Estas son:

- **Cursos de Formación General:** Cursos que buscan proveer a los estudiantes de categorías para acceder a otros conocimientos, y para interpretar y orientarse en los contextos en los que viven. Ejemplos de estos cursos: Políticas Educativas, Filosofía y Antropología Educativa, Cultura y Sociedad, Historia social y Política de América Latina.<sup>58</sup>
- **Cursos de Ciencias de la Educación:** Según el autor, son “*cursos referidos a fundamentos y concepciones antropológicas y psicológicas relacionadas a las corrientes educativas contemporáneas y a los cursos que buscan el conocimiento del educando y su proceso de aprendizaje*”<sup>59</sup> Entre éstos, menciona cursos como Psicología del desarrollo, Bases pedagógicas, Teoría de la Educación.
- **Cursos de Formación Profesional Parvularia:** Son aquellos cursos “*que entregan una formación pedagógica con una aplicación más directa en la tarea educativa*”. Entre estos cursos se pueden mencionar: Lenguaje y literatura infantil, desarrollo neurocientífico de niños y niñas, familia y comunidad, didácticas y evaluación<sup>60</sup>.
- **Cursos Optativos.** Son aquellos cursos que buscan ampliar o profundizar la formación en temáticas de interés de los alumnos, estimulando una formación complementaria.<sup>61</sup> Para efectos de esta investigación, se optó por dividir esta categoría en dos opciones: a) Electivos de profundización, que corresponden a cursos que consideran temas específicos de la carrera; b) Electivos de formación general, que corresponden a cursos de otras carreras.

<sup>57</sup> García-Huidobro, Juan Eduardo: “Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile”. Artículo de la serie “En foco”, N° 80, Expansiva. Pag 7-8.

<sup>58</sup> Idem, pag. 7

<sup>59</sup> Pag 7-8

<sup>60</sup> Pag 8

<sup>61</sup> Pag 7.

Así por ejemplo:

- ✓ Los cursos de ética, cuando son ética general se clasifican como Cursos de Formación General, cuando son ética profesional, son Cursos de Formación Profesional Parvularia.
- ✓ Los cursos de Evaluación y Didácticas van en la categoría Cursos de Formación Profesional Parvularia.
- ✓ Los cursos de gestión a nivel general se clasifican en Cursos Optativos, cuando son Gestión Educacional van en Cursos de Formación Parvularia.
- ✓ Los cursos de metodología de la investigación se clasifican en Cursos Optativos, cuando son Metodología de la Investigación Educacional van en Cursos de Formación Parvularia.

Por otra parte, García Huidobro afirma que “*parece prudente apostar por aumentar las capacidades generales que aseguran la posibilidad de seguir aprendiendo durante la vida profesional*”. Entre estos cursos se encuentran las tecnologías de la información o el aprendizaje de idiomas.<sup>62</sup> A partir de estas consideraciones se optó por generar una nueva categoría llamada Cursos de Formación Profesional General, donde se incluyen los cursos del tipo antes mencionado, además de otros del ámbito de la gestión. En general, apuntan a generar competencias profesionales transversales, no necesariamente orientadas a una formación específica de educadoras de párvulos.

Por otra parte, se optó por generar otra categoría llamada ‘Actividades de titulación’, donde se incluyen cursos orientados a la titulación de los alumnos, tales como prácticas profesionales, seminarios de grado, etc.<sup>63</sup>

- En Cursos de Formación General, las instituciones del Consejo de Rectores tienen un promedio de 7 cursos, mientras que las privadas autónomas de casi 6.
- En Cursos de Ciencias de la Educación, las instituciones del Consejo de Rectores tienen un promedio de 13 cursos, mientras que las privadas autónomas de 10.
- En Cursos de Formación profesional parvularia, las instituciones del Consejo de Rectores tienen un promedio de 12 cursos, mientras que las privadas autónomas de 19.
- En Cursos de Formación profesional general, las instituciones del Consejo de Rectores tienen un promedio de 3 cursos, mientras que las privadas autónomas de casi 6.
- En Cursos Electivos de profundización, las instituciones del Consejo de Rectores tienen un promedio de 4 cursos, mientras que las privadas autónomas de 1.

---

<sup>62</sup> El autor se refiere a los cursos que entregan herramientas fundamentales para cualquier tipo de profesional. Pag 16.

<sup>63</sup> Pag 16.

**Tabla N°34:***Número total de cursos, en intervalos*

		%
Consejo de Rectores	Cursos Formación General	7.1
	Cursos Ciencias de la Educación	13.1
	Cursos Formación Profesional Parvularia	12.94
	Cursos Formación Profesional General	3.22
	Electivos de Profundización	4.16
	Electivos de Formación General	0.33
	Actividades de titulación	3.05
	Otros	0.44
Privadas autónomas	Cursos Formación General	5.9
	Cursos Ciencias de la Educación	10.14
	Cursos Formación Profesional Parvularia	19.42
	Cursos Formación Profesional General	5.91
	Electivos de Profundización	1.04
	Electivos de Formación General	0.64
	Actividades de titulación	0.95
	Otros	0.25

Fuente: Mallas Curriculares

A continuación se ofrece una descripción más detallada del número de cursos en algunas de las áreas señaladas más relevantes.

### **b.1) Cursos de Formación General:**

- Entre las instituciones del Consejo de Rectores, la mayoría ofrece entre 5 y 10 cursos de formación general (61.1%), mientras que la mayoría de las privadas autónomas ofrecen entre 1 y 5 cursos (57.15%)
- En los casos en que no se ofrece este tipo de curso, el 5.6% se observa en instituciones del Consejo de Rectores y el 2.9% en privadas autónomas.

**Tabla N°35:***Cursos Formación General en intervalos*

		%
Consejo de Rectores	No tiene	5.6
	Entre 1 y menos de 5 cursos	22.2
	Entre 5 y menos de 10 cursos	61.1
	Entre 10 y menos de 15 cursos	11.1
	Total	100
Privadas autónomas	No tiene	2.9
	Entre 1 y menos de 5 cursos	57.1
	Entre 5 y menos de 10 cursos	22.9
	Entre 10 y menos de 15 cursos	7.1
	Entre 15 y menos de 20 cursos	10
	Total	100

Fuente: Mallas Curriculares

**b.2) Cursos de Ciencias de la Educación**

- Entre las instituciones del Consejo de Rectores, la mayoría ofrece entre 15 y 20 cursos de ciencias de la educación (44.4%), mientras que la mayoría de las privadas autónomas ofrecen entre 10 y menos de 15 cursos (32.9%)
- Llama la atención el casi 23% de los casos de privadas autónomas en donde se imparten menos de 5 cursos de este tipo, situación que contrasta claramente con el 5.6% entre instituciones del Consejo de Rectores.

**Tabla N°36:***Cursos Ciencias de la Educación*

		%
Consejo de Rectores	No tiene	5.6
	Entre 1 y menos de 5 cursos	5.6
	Entre 5 y menos de 10 cursos	22.2
	Entre 10 y menos de 15 cursos	22.2
	Entre 15 y menos de 20 cursos	44.4
	Total	100
Privadas autónomas	Entre 1 y menos de 5 cursos	22.9
	Entre 5 y menos de 10 cursos	31.4
	Entre 10 y menos de 15 cursos	32.9
	Entre 15 y menos de 20 cursos	11.4
	Entre 20 y menos de 25 cursos	1.4
	Total	100

Fuente: Mallas Curriculares

**b.3. Cursos de formación profesional parvularia**

- El 39% de las instituciones del Consejo de Rectores ofrece entre 10 y 15 cursos, mientras que casi el 26% de las privadas autónomas ofrece 25 o más cursos de este tipo. A su vez, este último porcentaje contrasta claramente con la situación de

las instituciones del Consejo de Rectores, donde solo el 5.6% ofrece 25 o más cursos de formación profesional parvularia.

**Tabla N°37:**

*Cursos Formación Profesional Parvularia*

		%
Consejo de Rectores	No tiene	5.6
	Entre 5 y menos de 10 cursos	27.8
	Entre 10 y menos de 15 cursos	38.9
	Entre 15 y menos de 20 cursos	22.2
	20 o más cursos	5.6
	Total	100
Privadas autónomas	Entre 1 y menos de 5 cursos	1.4
	Entre 5 y menos de 10 cursos	18.6
	Entre 10 y menos de 15 cursos	17.1
	Entre 15 y menos de 20 cursos	25.7
	Entre 20 y menos de 25 cursos	11.4
	20 o más cursos	25.7
Total	100	

Fuente: Mallas Curriculares

**b.4. Cursos de Formación profesional general.**

- El 66% de las instituciones del Consejo de Rectores entrega menos de 5 cursos de este tipo, situación que entre privadas autónomas corresponde al 55.7% de los casos observados.
- El 11.1% de las instituciones del Consejo de Rectores no ofrece este tipo de cursos.

**Tabla N°38:**

*Cursos Formación Profesional General*

		%
Consejo de Rectores	No tiene	11.1
	Entre 1 y menos de 5 cursos	66.7
	Entre 5 y menos de 10 cursos	22.2
	Total	100
Privadas autónomas	Entre 1 y menos de 5 cursos	55.7
	Entre 5 y menos de 10 cursos	37.1
	Entre 10 y menos de 15 cursos	7.1
	Total	100

Fuente: Mallas Curriculares

**b.5. Cursos Electivos de profundización**

- El 63% de las instituciones privadas autónomas no ofrece este tipo de cursos, y el 35% restante de estas ofrece no más de 5 cursos.
- El 27% de las instituciones observadas pertenecientes al Consejo de Rectores no ofrece este tipo de cursos, mientras que el 50% ofrece no más de 5.

**Tabla N°39***Cursos Electivos de Profundización*

		%
Consejo de Rectores	No tiene	27.8
	Entre 1 y menos de 5 cursos	50
	Entre 5 y menos de 10 cursos	5.6
	Entre 10 y menos de 15 cursos	5.6
	Entre 15 y menos de 20 cursos	11.1
	Total	100
Privadas autónomas	No tiene	62.9
	Entre 1 y menos de 5 cursos	35.7
	Entre 5 y menos de 10 cursos	1.4
	Total	100

Fuente: Mallas Curriculares

**c) Tipo de cursos**

- En Cursos de orientación teórica, las instituciones del Consejo de Rectores tienen un promedio de alrededor de 11 cursos, mientras que las privadas autónomas de casi 6.
- En Cursos de orientación teórico-práctico, las instituciones del Consejo de Rectores tienen un promedio de 26 cursos, mientras que las privadas autónomas de 31.
- En cuanto a Cursos de pre-práctica profesional, ambas instituciones ofrecen entre 3 y 4 cursos.

**Tabla N°40***Tipo de cursos*

		%
Consejo de Rectores	Cursos teóricos	10.61
	Cursos teórico-prácticos	26.16
	Pre-prácticas profesionales	3.88
	Prácticas profesionales	1.33
Privadas autónomas	Cursos teóricos	5.77
	Cursos teórico-prácticos	31.25
	Pre-prácticas profesionales	3.17
	Prácticas profesionales	1.01

Fuente: Mallas Curriculares

**d) Características de los Procesos de Titulación**

En relación al proceso de titulación existen 5 tipos de procedimientos:

- **Práctica Profesional:** Un 95% de las instituciones tiene contemplado este procedimiento, pues un 100% de las Universidades Públicas e Institutos Profesionales o Técnicos de la muestra dijo solicitarlos, no así en el caso de las Universidades Privadas, de las cuales un 8% afirmó no requerirlo. En cuanto a las

características de ésta, en su generalidad, se realiza una práctica profesional, al término de la carrera, es decir en el séptimo u octavo semestre, teniendo una duración promedio de 492 horas, siendo el máximo 828 y el mínimo 320 de horas solicitadas.

- **Tesis o tesina:** Este procedimiento es utilizado en menor medida, pues solo un 23% de las instituciones de la muestra lo solicitan, de las cuales un 75% son universidades privadas y un 25% institutos profesionales o técnicos. En el caso de las universidades públicas, ninguna lo tiene contemplado.
- **Seminario de Investigación:** En cuanto al seminario de investigación, un 61% de las instituciones de la muestra dijo exigirlo, sin embargo, solo es solicitado por las Universidades Públicas o Privadas, pues en el caso de los Institutos Profesionales o Técnicos, ninguno afirmó utilizarlo.
- **Proyecto de Título:** En este caso, son las Universidades Públicas las que no contemplan el proyecto de título a la hora de titularse, pues del 100% de las instituciones que lo solicitan, un 75% corresponden a las Universidades Privadas, y un 25% a los Institutos Profesionales o técnicos.
- **Aprobación de Todos los Cursos:** Un 91% de las instituciones, solicitan como condición de titulación este procedimiento.
- **Promedio Mínimo de notas:** En este caso, un 43% de las Instituciones afirma no contemplar una nota mínima como requisito de titulación. Por ejemplo, una nota 4.5. Son las Universidades Públicas las que más lo utilizan, pues un 67% de éstas lo solicita (en general, se suele demandar una nota mínima que va de 4.0 a 4.5).
- **Examen de Título:** En general las instituciones utilizan este procedimiento, que consiste en una defensa, ya sea, de la práctica, del proyecto de título o de la tesis.

Es posible afirmar, dados los antecedentes presentados en esta sección, que los aspectos curriculares de las carreras de Educación de Párvulos son tan variados como las instituciones que dictan dichas carreras, tanto en el tipo de cursos ofrecidos como en la cantidad de ellos, las horas asociadas y los procesos de obtención de títulos.

### **3.2. CARACTERIZACIÓN DE CARRERAS TÉCNICO DE NIVEL SUPERIOR EN EDUCACIÓN PARVULARIA**

De la muestra seleccionada, solo el 8.6% de las carreras entrega el título técnico, lo que corresponde a 8 carreras.

De estas 8 carreras el 17% no está acreditado por la CNAP, como lo muestra la tabla a continuación:

**Tabla N°41:***Carreras en Instituciones acreditadas o no acreditadas*

	%
Acreditada por la CNAP	83,3
No acreditada por la CNAP	16,7
Total	100

Fuente: Fichas Técnicas

En cuanto al número de semestres de duración de cada carrera encontramos resultados bastante homogéneos: el 62.5% dura 4 semestres y el 37.5% dura 5 semestres, valores coherentes con una carrera técnica.

**Tabla N°42:***Número de semestres de duración*

	%
4 semestres	62.5
5 semestres	37.5
Total	100

Fuente: Fichas Técnicas

Al revisar el número de vacantes y matriculados para el año 2006 podemos ver que éstos fluctúan entre 20 y 45 en el primer caso y 18 y 44 en el segundo. Los promedios son 30 y 29 respectivamente.

**Tabla N°43:***Número de vacantes y matriculados año 2006*

	Mínimo	Máximo	Promedio
N° de vacantes 2006	20,00	45,00	30,0000
N° de matriculados 2006	18,00	44,00	29,0000

Fuente: Fichas Técnicas

En cuanto a los criterios de selección vemos en la tabla que los únicos criterios que se utilizan son la entrevista personal y el test psicológico.

**Tabla N°44:***Porcentaje de carreras técnicas que cuentan con distintos Criterios de Selección*

	%
Rendición de PSU	0
Entrevista personal	28,6
Test psicológico	71,4
Examen de admisión	0

Fuente: Fichas Técnicas

## Características curriculares

A continuación presentaremos algunas características de las mallas curriculares de las carreras técnicas.

Podemos ver una distancia relevante entre el número mínimo y máximo de cursos totales impartidos en estas carreras, las que imparten más cursos casi duplican a las que imparten menos. En promedio, se imparten 29 cursos por carrera.

En cuanto al tipo de cursos impartidos la gran mayoría se concentra en cursos de formación profesional parvularia (promedio de 14, mínimo 12 y máximo 18). En el extremo opuesto encontramos los cursos de formación general, que casi no tienen participación en estas mallas. Esta situación es esperable dada la duración de las carreras (4 o 5 semestres) y la consiguiente necesidad de centrar la formación en aspectos propios del oficio. Los otros tipos de cursos que llaman la atención por su mayor presencia en la malla (ubicados mucho después que los cursos de formación profesional parvularia, son los cursos de ciencias de la educación y los cursos de formación general.

**Tabla N°45:**

*Cantidad de cursos totales y según tipo para las carreras técnicas*

	Mínimo	Máximo	Promedio
Número total de cursos	24,00	44,00	28,7500
Área de Cursos: N° Cursos Formación general	2,00	7,00	3,6250
Área de Cursos: N° Cursos Ciencias de la Educación	4,00	10,00	5,3750
Área de Cursos: N° Cursos Formación Profesional Parvularia	12,00	18,00	13,8750
Área de Cursos: N° Cursos Formación Profesional General	,00	9,00	2,3750
Área del Curso: N° Cursos Optativos de profundización	,00	3,00	2,0000
Área del Curso: N° Optativo de Formación General	,00	1,00	,1250
Área del Curso: N° Actividades de titulación	,00	2,00	,2500
Área del Curso: N° otros	,00	4,00	1,0000

Fuente: Mallas Curriculares

#### 4. CONCLUSIONES

Si bien el número total de encuestas a directoras es bajo, se presentan las conclusiones de la aproximación cuantitativa al objeto de estudio. De aquí que el análisis de estos instrumentos sea parcial. Por el contrario, contamos con un número de fichas y mallas suficientes para sugerir algunas conclusiones generales, especialmente en todo lo relacionado a la oferta curricular. Sin embargo, también constatamos que la información de los sitios Web suele ser, en la mayoría de los casos, insuficiente e incompleta, lo que impide realizar comparaciones absolutas a partir de los mismos criterios para todas las carreras.

Considerando las variables definidas en la construcción de los instrumentos de recolección de la información, proponemos que:

1. La oferta de formación de educadoras de párvulos en Chile es heterogénea. Son diversas las orientaciones de los centros de educación superior, las duraciones de las carreras, las plantas académicas, la cantidad de asignaturas, los requisitos de titulación, etc. Esta diversidad, que puede ser leída como una riqueza porque las personas pueden elegir entre distintas opciones, también expresa la carencia de una regulación que permita establecer áreas curriculares fundamentales y contenidos claves para lograr competencias profesionales y niveles de exigencia mínimos para cada carrera.
2. Si miramos qué ocurre al interior de las carreras, apreciamos que existe una tensión entre las competencias que se pretenden favorecer en las estudiantes y los procedimientos de selección a la educación superior. A pesar de que las directoras de carreras enfatizan la importancia de contar con habilidades sociales y comunicativas, habilidades de lectura y escritura y capacidad de estudio para ejercer la profesión, no se aprecian mecanismos de selección efectivos que midan o evalúen esas habilidades de entrada. Tampoco se aprecia que existan ofertas formativas que se aboquen explícitamente a desarrollar dichas competencias. Si bien las universidades del Consejo de Rectores cuentan con un proceso más riguroso, pues seleccionan a sus estudiantes académicamente a través de la prueba de selección universitaria, estas no contemplan generalmente otro tipo de evaluaciones que permitan reconocer en sus alumnas aquellas habilidades necesarias para el desarrollo de su profesión. Por ello, cabe preguntarse que si se trata de habilidades centrales en el desarrollo de la profesión, por qué no se abordan a través de los mecanismos de selección o a través de una oferta curricular explícita y clara al respecto.
3. El punto anterior, repercute fuertemente en las debilidades que presentan las alumnas al inicio de la carrera y en la fase terminal, pues las directoras subrayan que las deficiencias en la expresión escrita, oral y en la comprensión lectora persisten a lo largo de toda la formación.

Si pensamos en el capital cultural de las estudiantes de las carreras, según lo constatado en la información recogida, la mayoría proviene de un nivel socioeconómico medio; luego, destaca un grupo de nivel medio-bajo y finalmente, en una proporción pequeña, las estudiantes de un nivel socioeconómico alto. Si a ello le sumamos que los puntajes de ingreso a la carrera son muy bajos (cuando se solicitan), podríamos conjeturar que la demanda mayoritaria de la carrera la

constituyen jóvenes que tienen déficit en las competencias mínimas que se deberían desarrollar en el período escolar. Dada esta realidad, vuelve a surgir la inquietud por la falta de áreas curriculares o temáticas vinculadas a desarrollar estas competencias al inicio de las carreras.

4. Otro factor que incide en la calidad de la oferta de formación se relaciona con la oferta académica, expresada en sus docentes y las investigaciones que desarrollan. Al respecto, existe una clara distinción entre las carreras que poseen académicos de planta, asociados a investigaciones, y las carreras que solo tienen profesores-hora. Es posible apreciar, a partir de las encuestas contestadas, que existe una baja producción de investigación en educación infantil y una baja especialización académica de los docentes. La especialización es más bien laboral (trabajan en instituciones relacionadas con la educación infantil, pero no se aprecian postgraduaciones específicas en infancia). Esta situación es diferente en las carreras que sí cuentan con docentes de planta.

#### ***Sobre la oferta curricular:***

Se realizó un análisis de más de 90 mallas curriculares de Institutos Profesionales y Universidades. Se trata de una mirada que permite cuantificar y caracterizar formalmente la oferta curricular. El núcleo básico de la mayoría de las mallas lo constituyen los cursos pedagógicos, donde las temáticas más recurrentes en todas las mallas se refieren a la psicología infantil. Sin embargo, preferimos omitir esta caracterización, pues lo relevante y central es conocer los programas de estudio. Una mirada más compleja, se realizará en la segunda fase del estudio, cuando se seleccionen casos para estudiarlos cualitativamente.

De esta primera caracterización, los aspectos más importantes a destacar son:

5. La mayoría de los programas o mallas son muy rígidos y no permiten itinerarios flexibles que favorezcan que las estudiantes profundicen o diversifiquen su formación. La mayoría de las mallas no presentan vínculos con temáticas vinculadas a la salud infantil o que sean ofrecidas por escuelas o carreras de enfermería o medicina. Las excepciones son escasas. Lo mismo ocurre con otras temáticas que han sido definidas como prioritarias en la formación de educadoras, como el trabajo con adultos o la neurociencia. Estos temas sí están en las mallas, pero aparecen como parte de la oferta de la propia carrera, no como temas que se resuelvan interdisciplinariamente. Por ejemplo, asociados a las Escuelas de Sociología, Psicología o Trabajo Social o a las escuelas de Biología.
6. Lo anterior supone que no se aprecia una formación interdisciplinaria. Si nos remitimos nuevamente a la literatura, observamos que se demanda a las educadoras que posean una visión más sistémica de la educación infantil a través de una mirada interdisciplinaria que involucre no solo a los niños, sino también a los adultos.
7. Igual situación podemos apreciar en la oferta de ramos “profesionalizantes”, como el fortalecimiento de TICs, o el manejo de otros idiomas. Más aún, cuando las directoras diagnostican las falencias en habilidades sociales y comunicativas de los estudiantes, podría esperarse que las temáticas vinculadas al desarrollo de

competencias generales que permitan desenvolverse en ámbitos diversos, deberían tener una presencia más protagónica.

8. La literatura consigna que existen áreas que cada vez adquieren más importancia en la educación infantil, como la educación con adultos, la gestión educativa y el desarrollo de la neurociencia. Estos temas están presentes en distintos cursos de las mallas revisadas, pero en pocos casos identificamos que formen parte de áreas de especialización, menciones o áreas curriculares con presencia en varios semestres. En la mayoría de los casos son “cursos aislados” que no tienen continuidad en la carrera.
9. Por último, en relación a las debilidades, apreciamos pocas mallas que le otorguen énfasis a la formación investigativa de los estudiantes. Siguiendo los principios de la formación constructivista, saber leer la realidad, reflexionar sobre lo que se hace y tener categorías de análisis y comprensión de las realidades educativas, forma parte de la formación pedagógica que intenciona la vinculación práctica-teórica de la realidad educativa. Por lo mismo, llama la atención la carencia de ramos vinculados a la investigación. Es probable que algunas carreras traten el tema de la investigación al interior de otros cursos, como los talleres de práctica; sin embargo, cabe preguntarse si es suficiente.

Este recuento hace hincapié en las debilidades posibles de catastrar a nivel formal (solo con datos entregados por las jefas de carrera y la información de los sitios Web) y no se detiene en la información más específica de cada carrera.

Sin embargo, esta primera aproximación evidencia que existen problemas vinculados a los procesos de selección de los estudiantes, a la consistencia de la oferta curricular y su actualización respecto a la discusión actual sobre formación inicial y a la existencia de un cuerpo docente dedicado a la docencia y la investigación de la educación infantil. Dado que la oferta formativa es diversa, las generalizaciones deben mantenerse en un nivel muy amplio.

## SEGUNDA PARTE:

### **DESCRIPCIÓN CUALITATIVA DE ROLES Y FUNCIONES DE EDUCADORAS Y TÉCNICAS DE PÁRVULOS**

#### **1. ASPECTOS METODOLÓGICOS**

La estrategia utilizada durante esta segunda parte ha sido eminentemente cualitativa y centrada en (i) la identificación de los roles y funciones de educadoras y técnicas de párvulos que ejercen en el ámbito público y, (ii) la caracterización de las debilidades de la formación inicial docente que se pueden inferir del punto anterior.

La información recogida se obtuvo a partir de dos tipos de fuentes. La primera de ellas de tipo documental, y la segunda de entrevistas realizadas a distintos actores de instituciones públicas que atienden a párvulos (JUNJI e INTEGRA); con actores ministeriales a nivel provincial y con actores comunales vinculados a escuelas públicas que imparten educación infantil.

En relación a los documentos utilizados, estos fueron entregados por las instituciones públicas, por tanto se asume el carácter oficial de ellos.

Las entrevistas realizadas abordaron básicamente 3 aspectos. La primera dice relación con aspectos normativos y descripción general de cada institución; la segunda con los roles y funciones actuales de educadoras y técnicas de párvulos en ejercicio en el ámbito público y; tercero, con las debilidades detectadas por los propios actores vinculados a la educación infantil en el ámbito público respecto a la formación de educadoras y técnicos.

##### **1.1 Casos: Instituciones y actores participantes**

Los casos de estudio fueron sugeridos en los términos de referencia de la investigación. Dado que interesaba diagnosticar qué roles están desempeñando en la actualidad las profesionales y técnicas que trabajan en el ámbito público, se hizo necesario identificar a actores relevantes de las instituciones dedicadas a la educación infantil (JUNJI e INTEGRA). Respecto a los casos de las escuelas públicas, se optó por indagar con algunas representantes del Ministerio de educación a nivel provincial y, luego, se seleccionaron dos experiencias comunales en la Región Metropolitana.

Los criterios utilizados para seleccionar los casos fueron dos:

- Profesionales que participan en distintas instancias jerárquicas de las instituciones (JUNJI e INTEGRA): dirección nacional; coordinación de programas y supervisión.
- Profesionales vinculadas a la educación municipal o con financiamiento estatal que formaran parte de experiencias innovadoras en el ámbito de la educación parvularia.

Los actores consultados fueron:

<b>Dirección Nacional</b>	Profesionales que tuviesen algún cargo directivo y/o técnico a nivel nacional, que conociese las directrices y normativas de la institución, como de igual modo, los roles y funciones de las educadoras y técnicos de párvulos
<b>Coordinación de Programas</b>	Profesionales que estuviesen a cargo de Programas educativos a nivel nacional o regional o conocimientos de las distintas modalidades de atención de párvulos, y por tanto de los roles y funciones técnicas de las educadoras y técnicos de párvulos
<b>Supervisoras de JUNJI, INTEGRA y del Ministerio de Educación</b>	Profesionales que ejercen labores de supervisión y/o acompañamiento que tuviesen contacto directo con los Jardines Infantiles, Comités Comunales o Escuelas municipalizadas o con financiamiento estatal que atienden directamente a los Párvulos
<b>Coordinadoras de los Comités Comunales</b>	Profesionales que tuviesen contacto directo con niños y niñas de educación infantil en escuelas municipales o con financiamiento estatal.

La muestra no se predeterminó en función del número de personas, sino se seleccionaron fuentes y casos que podían aportar al estudio, considerando los criterios antes mencionados.

## 1.2 Categorías de análisis levantadas

A partir de la información recogida se levantaron dimensiones que permitiesen relevar los roles y funciones de las educadoras y técnico de párvulos:

**Dimensión Administrativa:** corresponden a aquellas funciones relacionadas con la organización y el funcionamiento de las instituciones educativas que permiten y apoyan la labor pedagógica del establecimiento, tales como, administración y gestión del personal y recursos materiales en general, administración de programas que atienden a los párvulos, elaboración de informes, etc.

**Dimensión Gestión Pedagógica:** corresponde a aquellas funciones técnicas pedagógicas que realizan las educadoras y técnicos de párvulos y que apoyan directamente el desarrollo de aprendizajes en los distintos actores de la comunidad del establecimiento o institución educativa. Las funciones pedagógicas pueden estar relacionadas con: el personal, los niños y la familia -comunidad-entorno.

## 1.3 Dificultades en la recolección de información

Para la realización del estudio de campo se presentaron una serie de dificultades que entorpecieron el acceso a la información e investigación, y por lo tanto su normal funcionamiento en términos de tiempos dedicados al estudio y análisis posterior de la misma. Estas dificultades dicen relación con:

- (i) Inicio del proyecto: la época de inicio del proyecto no fue la más adecuada, puesto que coincidió con término e inicio del año escolar y además la puesta en marcha de actividades a nivel nacional (en el caso de JUNJI e INTEGRA),

por lo tanto las personas a ser entrevistadas no disponían de tiempo por encontrarse en actividades de terreno y/o administrativas.

- (ii) Concertar entrevistas: en algunos casos hubo demora en acordar fechas para las entrevistas debido a: que había que seguir los conductos regulares de jerarquía para la autorización de éstas; período de vacaciones de verano de los entrevistados y licencias médicas.
- (iii) Cambio de personal: en algunos casos, por ser inicio de año se produjeron cambios a nivel de personal, por lo que hubo que hacer nuevos contactos.
- (iv) Complejidad del mundo municipal: en el transcurso de esta primera fase del estudio, se hizo evidente que la situación de la educación infantil a nivel municipal contiene una complejidad mayor que no podíamos catastrar en el tiempo contemplado. La realidad comunal es muy heterogénea y, además, muy desarticulada, pues no existen balances o informes oficiales que permitan identificar casos interesantes o relevantes respecto a los progresos y avances educacionales en este nivel. Tampoco es posible realizar comparaciones con las dos instituciones estudiadas, JUNJI e INTEGRA, dado que los municipios poseen finalidades diferentes y abarcan a una población exclusiva entre 4 y 5 años. Lo anterior lleva a proponer la necesidad y relevancia de estudiar al mundo municipal y la educación infantil de forma exclusiva y específica.

### **Análisis de la información**

Una vez recopilada la información documental y los registros de entrevistas, se procedió a analizar la información según las categorías antes señaladas. Se identificaron, pro cada Institución, los roles y funciones que caracterizan el quehacer de educadoras y técnicas de párvulos y, conjuntamente, se identificaron las debilidades que los propios actores reconocían en relación a la formación de las profesionales y las técnicas. Respecto a los casos municipales, se puso especial atención en las razones que los propios actores enunciaban para evaluar la formación de las profesionales y técnicas, así como las demandas más relevantes que levantaron hacia la formación inicial.

## 2. DESCRIPCIÓN DE ROLES Y FUNCIONES DE EDUCADORAS Y TÉCNICOS DE PÁRVULOS

A continuación se describen los roles y funciones de las educadoras y técnicos de párvulos. En el primer punto se realiza un análisis de la información documental y en los apartados siguientes se presenta una síntesis de la información recogida de las entrevistas realizadas a profesionales de las instituciones públicas que atienden a niños y niñas: JUNJI, INTEGRA; a las representantes del Ministerio de Educación a nivel provincial y comunal.

### 2.1 Análisis documental de roles y funciones de las educadoras y técnicos de párvulos

Las fuentes documentales utilizadas para el análisis fueron las siguientes<sup>64</sup>:

<b>JUNJI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Normativa Técnica Administrativa y Pedagógica año 2006</li> <li>• Informes de Desempeño y Precalificación: Planta Técnica y Escalafón Técnico en Educación Parvularia.</li> <li>• Política y Sistemas de Supervisión. Serie de documentos técnicos 35 años JUNJI. Departamento Técnico</li> <li>• Política de Trabajo con Familia. Serie de documentos técnicos 35 años JUNJI. Departamento Técnico</li> </ul>
<b>INTEGRA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción del cargo: "Asistente de Párvulos", ubicación Jardín Infantil. Fecha de aprobación 18 de Junio del 2002. Jefe Directo del Cargo: Directora Jardín Infantil o Coordinadora Pedagógica.</li> <li>• Descripción de Cargo: Educadora Sala Cuna aprobado fecha 8 marzo 2004 Jefe directo del cargo: Directora del Jardín Infantil.</li> <li>• Descripción de Cargo: Educadora Párvulos aprobado con fecha 8 marzo del 2004. Jefe directo del cargo: Directora del Jardín Infantil.</li> <li>• Descripción de Cargo de: Directora Jardín Infantil, con Asistente Administrativa y Educadora de Párvulos, aprobado con fecha: 18 Junio 2002. Jefe Directo del Cargo: Directora Nacional.</li> <li>• <a href="http://www.integra.cl">www.integra.cl</a></li> </ul>
<b>MINEDUC:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bases Curriculares de la Educación Parvularia, MINEDUC, 2002.</li> <li>• "Compendio de Normas Educación Parvularia", Manual 500-02, aprobado por resolución Exenta N° 2602 del 20 Octubre de 1983, Dirección de Educación.</li> <li>• Decreto 181</li> <li>• Documento de referencia: "La Reforma Curricular de la Educación Parvularia", colección TELEDUC mayo 2003. Expertas en Contenido: MINEDUC: Victoria Peralta E, Miryam Oyaneder F, Liliana Mayorga S. INTEGRA: Carolina Muñoz G; JUNJI: Mónica Manhey M.</li> <li>• Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar: Sentido y componentes del Sistema de aseguramiento de la calidad de la Gestión escolar 2006; Manual proceso de autoevaluación 2006; Guía de autoevaluación para los establecimientos educacionales</li> </ul>

Las dificultades para el levantamiento de la información se centraron en:

<sup>64</sup> Los documentos utilizados fueron entregados por instancias directivas de las instituciones.

**Declaración de funciones:** algunas instituciones no tienen explícitamente declaradas las funciones específicas de las educadoras y técnicos en documentos oficiales, por lo que hubo que realizar inferencias a partir de varios documentos de lectura. En otros casos se poseen documentos oficiales que no han sido actualizados en los últimos 20 años.

**Precisión de funciones:** algunas instituciones realizan una descripción muy amplia y abarca diferentes dimensiones de funciones y roles de las profesionales que atienden a los párvulos sin distinciones entre la educadora y técnico en párvulos según las modalidades de programas que posean.

Cabe señalar que el análisis que a continuación se presenta no incluyó una caracterización de las instituciones participantes en este estudio y sus programas puesto que el objetivo de este informe es dar cuenta de los roles y funciones de las educadoras y técnicos en párvulo de manera general que aborde las distintas realidades y ofertas formativas de dichas instituciones.

- **Educadoras de Párvulos<sup>65</sup>**

- **Dimensión Administrativa**

Tanto JUNJI como INTEGRRA, dada las características de su modalidad de atención a los párvulos, presenta algunos énfasis en las funciones en relación a MINEDUC. En las dos primeras instituciones, las educadoras directoras de un Jardín Infantil son las que asumen roles de dirección del establecimiento y realizan funciones relacionadas con la administración de personal<sup>66</sup>.

En todos los documentos analizados se describen funciones relacionadas con la administración de aspectos técnicos generales que las educadoras de los distintos niveles deben realizar para su buen funcionamiento como son la confección de sus planes de trabajo y planificaciones.

- **Dimensión Pedagógica**

**Personal:** INTEGRRA y JUNJI dadas, las características de su modalidad de atención de párvulos, deben trabajar con todo el personal a cargo del grupo de niños/as, básicamente en el área de formación y/o capacitación (educadoras y técnicos), poniendo especial énfasis en el trabajo cooperativo y participativo entre ambas, integrando a las técnicas en las actividades propias de planificación, implementación y evaluación con los niños y el trabajo con familia.<sup>67</sup>

---

<sup>65</sup> Tanto JUNJI como INTEGRRA cuenta con Jardines Infantiles a cargo de Educadoras de Párvulos, que asumen el rol de directoras. Según la cantidad de niños que posea el jardín se asignan a Educadoras de Párvulos a los distintos niveles, a excepción del Nivel de Sala Cuna que cuentan con Educadoras de Párvulo. Todos los niveles son apoyados por Técnicas en Párvulo y el número de ellas varía también en función de la cantidad de niños que existen por nivel. Tanto JUNJI como INTEGRRA atienden niños de sala cuna hasta nivel transición menor.

En el caso de MINEDUC se atiende sólo a niños de nivel transición y son atendidos directamente por Educadoras de Párvulos y en algunos casos apoyadas por Técnicos n Párvulo.

<sup>66</sup> JUNJI: Normativa Técnica Administrativa y Pedagógica año 2006; INTEGRRA: Descripción de Cargo de: Directora Jardín Infantil.

<sup>67</sup> INTEGRRA: Descripción de Cargo: Educadora Párvulos NT1, NT2 y Sala Cuna. JUNJI: Normativa Técnica Administrativa y Pedagógica año 2006.

El Ministerio de Educación cuenta con una normativa de los años 80 que describe los roles y funciones de la educadora de forma detallada, mientras que en relación a las técnicas solo se declara cumple un rol de apoyo en la preparación de material didáctico y atención de niños.<sup>68</sup> Esta normativa no ha sido derogada, aunque se encuentra en desuso. Es el documento de Bases Curriculares el que posee más presencia en los discursos regulativos.

INTEGRA especifica más detalladamente los roles de las profesionales. Otorga la responsabilidad a la educadora de acompañar y capacitar en la “acción pedagógica” al personal técnico (“agentes educativos”) en sala con el fin de “intencionar y resguardar el buen desempeño en la labor educativa” y aplica Pauta de Observación de la Práctica Pedagógica para favorecer la retroalimentación y potenciar habilidades técnicas y personales de las técnicas<sup>69</sup>.

Las educadoras son las responsables de desarrollar el trabajo pedagógico en sala. Según lo declarado la documentación oficial, no se observan diferencias en términos de las funciones que llevan a cabo: planificación, implementación y evaluación de los aprendizajes y programas que se llevan a cabo, organización del tiempo y el ambiente o espacio educativo.

En JUNJI e INTEGRA se señala la importancia de realizar las actividades y experiencias educativas a los párvulos integrando a los niños/as con necesidades educativas especiales (educación inclusiva)<sup>70</sup>.

En los manuales y guías elaboradas por el MINEDUC para el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, se establecen algunos aspectos necesarios a desarrollar en las instituciones escolares a fin de asegurar la calidad de su gestión, la cual toca elementos relacionados con la gestión curricular que compromete a todos los docentes que laboran allí, y por ende, las educadoras de párvulos, tales como prácticas que aseguren: la articulación de lo que se realiza en clases, los programas y en PEI; las necesidades e intereses de los alumnos; la articulación curricular entre los distintos ciclos y niveles; la organización, análisis y evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula, el clima de convivencia, etc.

**Familia y comunidad/entorno:** Las 3 instituciones declaran la importancia de la familia como la primera formadora de los niños<sup>71</sup>. Las funciones de la educadora es crear un programa que incentive la colaboración entre la familia y el jardín, potenciando su rol de formadores. Además, se declara que debe informarlos de los avances y dificultades de sus hijos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. En JUNJI e INTEGRA se menciona explícitamente la importancia de la formación y organización de un centro de

---

<sup>68</sup> MINEDUC: "Compendio de Normas Educación Parvularia", Manual 500-02, aprobado por resolución Exenta N° 2602 del 20 Octubre de 1983, Dirección de Educación.

<sup>69</sup> INTEGRA: Descripción de Cargo: Educadora Párvulos NT1, NT2 y Sala Cuna.

<sup>70</sup> Idem anterior.

<sup>71</sup> JUNJI: Normativa Técnica Administrativa y Pedagógica año 2006; INTEGRA: Descripción de Cargo: Directora, Educadora Párvulos NT1, NT2 y Sala Cuna; MINEDUC: "Compendio de Normas Educación Parvularia", Manual 500-02, aprobado por resolución Exenta N° 2602 del 20 Octubre de 1983, Dirección de Educación.

padres a fin de que fortalezcan apoyen la labor pedagógica del Jardín<sup>72</sup>. Explícitamente declara INTEGRA que su propósito es fortalecer el rol comunitario.

En relación con la comunidad en las 3 instituciones se explicita la importancia de mantener vínculos con la comunidad o redes sociales que ayuden al desarrollo integral del párvulo.

En el caso de JUNJI, existe la modalidad de **Jardín Infantil Alternativo**, Programa no convencional de atención a los párvulos, cuya labor educativa se focaliza fuertemente en la familia. Considera la participación de madres colaboradoras a la función educativa en las actividades pedagógicas de aula y en Talleres orientados a incrementar su compromiso y conocimientos de la labor educativa con sus hijos e hijas. Es atendido, en general, por Técnicos en Párvulo<sup>73</sup>. Además existen otros programas familiares que son atendidos por Educadoras de Párvulo: Comunicacional y el de Consultorio, donde existe un fuerte trabajo con las familias y las redes comunitarias donde se insertan.

### **Técnicos de Párvulos**

#### **• Dimensión Administrativa**

Las técnicas de párvulos deben organizar, preparar y disponer de los materiales que se utilizarán y serán necesarios para el desarrollo de las actividades de los niños/as y mantener al día registros técnicos (tableros técnicos, diarios murales, paneles informativos).<sup>74</sup>

Las técnicas de JUNJI e INTEGRA tienen por funciones realizar acciones que favorezcan la permanencia y asistencia de los niños/as al centro educativo y participar en instancias de perfeccionamiento o actualización de conocimientos.<sup>75</sup>

#### **• Dimensión Pedagógica**

Las funciones pedagógicas que realizan las técnicas son muy similares en la documentación oficial. En el caso de las Bases Curriculares, las funciones no están explícitamente descritas y se desprenden de la descripción de acciones pedagógicas que realizan todas aquellas personas que trabajan con los niños en el aula (BCEP).

---

<sup>72</sup> JUNJI: Normativa Técnica Administrativa y Pedagógica año 2006; INTEGRA: Descripción de Cargo: Directora.

<sup>73</sup> Programa educativo que atiende en forma diaria a niños/as desde los dos años de edad, hasta su ingreso a Educación Básica, en jornadas diferenciadas, proporcionándoles atención que comprende: educación, alimentación y atención social. Opera bajo la responsabilidad de un Técnico en Párvulos o de personal capacitado para esta función cuando no existe personal especializado en los sectores en donde se implementa. El trabajo educativo del Técnico de Educación Parvularia, es apoyado por profesionales del Equipo Técnico Regional, y considera: trabajo directo con los párvulos, encuentros educativos con las familias, planificación y evaluación de las actividades educativas con los párvulos, y visitas educativas al hogar. Esta Modalidad se implementa con la participación de las Municipalidades u otros organismos comunitarios (Junta de Vecinos, club deportivo, organizaciones religiosas, u otros).

<sup>74</sup> JUNJI: Informes de Desempeño y Precalificación: Planta Técnica y Escalafón Técnico en Educación Parvularia; INTEGRA: Descripción del cargo: "Asistente de Párvulos".

<sup>75</sup> Idem anterior.

Mayor especificación del rol de las técnicas existe en la documentación de JUNJI e INTEGRA. Los técnicos participan en la planificación, ejecución de las actividades programadas para toda la jornada de trabajo con los niños (recepción, actividades curriculares variables y regulares y despedida)<sup>76</sup>. Además participan en la organización y adecuación de los espacios educativos. También se menciona la responsabilidad de participar en el proceso de evaluación permanente de los niños y en actividades extraprogramáticas.<sup>77</sup>

En relación con la familia, la técnico tienen por función participar en la planificación y ejecución de actividades a desarrollar en este ámbito<sup>78</sup>. La técnico en INTEGRA, además debe atender y mantener informados a los apoderados del grupo de niños/as a su cargo a través de libreta de comunicaciones e Informes al Hogar y entregar, recepcionar y revisar el material educativo que es facilitado a los apoderados<sup>79</sup>.

Es interesante constatar que existe una copiosa cantidad de normativa, regulaciones y documentos de orientación para definir el rol de las educadoras y técnico de párvulos. Estas directrices son fruto de la sistematización de las experiencias y las necesidades de la educación parvularia. Sin duda se trata de un insumo que alimenta y podría enriquecer la oferta de formación inicial.

## 2.2 Análisis de entrevistas

### Caso 1: INTEGRA

#### a. Fuentes de información<sup>80</sup>

<b>Dirección Nacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alicia Berríos. Encargada Nacional Estudios y Programas</li> <li>• Marcela Rojas. Jefa de Planificación y Selección de Personas</li> </ul>
<b>Coordinación de Programas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nancy Pereira. Coordinadora Oriente</li> <li>• Paulina Godoy. Coordinadora Poniente</li> </ul>
<b>Supervisoras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eva Muñoz</li> <li>• Enriqueta Guajardo</li> </ul>

El análisis de roles y funciones de las educadoras de párvulos y técnicos se realizó primeramente por cada una de los niveles establecidos, siendo el discurso de los distintos actores, en término de roles y funciones muy similares, por esta razón se presentan de manera conjunta. Cabe señalar que tanto en el análisis documental como las entrevistas realizadas presentan un fuerte discurso y énfasis en la dimensión pedagógica, denotando una propuesta con clara intencionalidad y alineada con los propósitos de la Reforma Curricular de la educación infantil.

<sup>76</sup> JUNJI: Informes de Desempeño y Precalificación: Planta Técnica y Escalafón Técnico en Educación Parvularia; INTEGRA: Descripción del cargo: "Asistente de Párvulos".MINEDUC: BCEP

<sup>77</sup> JUNJI: Informes de Desempeño y Precalificación: Planta Técnica y Escalafón Técnico en Educación Parvularia; INTEGRA: Descripción del cargo: "Asistente de Párvulos".

<sup>78</sup> JUNJI: Informes de Desempeño y Precalificación: Planta Técnica y Escalafón Técnico en Educación Parvularia; INTEGRA: Descripción del cargo: "Asistente de Párvulos".MINEDUC: BCEP

<sup>79</sup> INTEGRA: Descripción del cargo: "Asistente de Párvulos".

<sup>80</sup> Los nombres de las entrevistadas pueden ser transparentados, dado que se trata de las instituciones que han coordinado las referencias de esta investigación.

Todos los actores entrevistados opinan que los roles y funciones descritos en su institución son similares a los del nivel nacional. La diferencia está en los énfasis que a nivel local o regional, dan al trabajo pedagógico en los distintos ámbitos que desarrollan (pertinencia sociocultural). Las normativas y directrices son dadas a nivel nacional y por estas se rigen todos los jardines infantiles.

## **b. Descripción roles y funciones educadoras de párvulos**

### **• Dimensión Administrativa**

Las funciones relacionadas con esta dimensión recaen fundamentalmente en la educadora directora, la cual es responsable del funcionamiento general del Jardín Infantil. Dentro de sus principales funciones están: administrar todos los recursos de disponibles: materiales, humanos, infraestructura, servicio de alimentación; coordinar y supervisar el trabajo administrativo del jardín con la asistente administrativo; aplicar y velar por el cumplimiento de las normativas y directrices nacionales; participar en la elaboración, sistematización y evaluación del plan anual del jardín Infantil y resolver problemas emergentes que se presenten en el Jardín Infantil.

### **• Dimensión Gestión Pedagógica**

Con el personal: esta función pedagógica es realizada por la educadora directora con todo su personal (la que ejerce un liderazgo técnico) y a su vez, las educadoras pedagógicas<sup>81</sup> con las técnicas.

Dentro de las funciones que le competen a las educadoras están, principalmente: coordinar y conducir el trabajo pedagógico del Jardín Infantil con el apoyo de otras educadoras y técnicos del jardín; preparar instancias de capacitación y formación junto a otras educadoras; acompañar el proceso de planificación conjunta con educadoras y técnicos; modelar y observar prácticas pedagógicas de educadoras y técnicos; y socializar información relevante de la familia con las técnicos y/u otra educadora que trabaje en el jardín.

**Con los niños:** le corresponde planificar, en conjunto con las técnicas del nivel, todas las actividades de aprendizaje; conducir técnicamente al grupo de niños respondiendo a sus necesidades particulares; diagnosticar y aplicar instrumentos de evaluación (en todos los ámbitos de desarrollo); implementar actividades y/o supervisar la implementación de éstas; velar por el uso pedagógico de los materiales y recursos disponibles.

**Con la familia:** le corresponde programar el trabajo que desarrollarán con la familia -a partir de un diagnóstico de la situación familiar –a nivel del Jardín Infantil y en cada nivel en particular e implementar las estrategias para su desarrollo (talleres, reuniones); y realizar entrevistas a los padres y/o apoderados de los niños.

**Con la comunidad-entorno:** le corresponde mantener el vínculo con todas aquellas instituciones o redes sociales que contribuyan al bienestar y aprendizaje de los párvulos (oficinas de la infancia, municipios, etc.) y negociar con ellas.

---

<sup>81</sup> Se entenderá por educadora pedagógica al profesional a cargo de uno o varios niveles del jardín infantil y que trabaja directamente con las técnicas del nivel o niveles que tiene a cargo.

### **c. Descripción roles y funciones técnico en párvulos**

- **Dimensión Administrativa:** no se relevan labores de tipo administrativo.

- **Dimensión Gestión Pedagógica:**

**Con el personal:** participar en reuniones de planificación del Jardín Infantil aportando con ideas y actividades

**Con los niños:** realizar la bienvenida y despedida de los niños durante la jornada; registrar y controlar asistencia de los niños, realizar actividades pedagógicas con los niños; organizar y preparar el material y espacio educativo de los niños previamente consensuado con la educadora.

**Con la familia:** interactuar con la familia, participar en la preparación y ejecución de las reuniones de padres y apoderados, atender a consultas e inquietudes de los padres.

**Con la comunidad-entorno:** no se releva en los discursos esta subdimensión.

### **d. Debilidades profesionales y técnicas que se identifican en la formación inicial de educadoras y técnicas.**

En relación a los roles de las educadoras de la Institución, se aprecia un déficit en las competencias vinculadas a la gestión de los centros: manejo y conducción de equipos humanos, por tanto de desarrollo de habilidades de liderazgo y trabajo en equipo, habilidades comunicativas y el desarrollo de cierta capacidad empática que permita reconocer las fortalezas y aportes de los actores que concurren en un jardín infantil, especialmente de las familias.

En términos pedagógicos, se relevan tres grandes dificultades: la primera, referida al trabajo con adultos a nivel metodológico, tanto con el personal a cargo como con la familia; la segunda con el manejo del primer ciclo en general, especialmente en aquellas educadoras más jóvenes y finalmente, con el manejo de aspectos sociológicos y/o criterios para analizar la realidad cultural y social en la que están inmersas a fin de no estereotipar a las familias y sus hijos.

Otro aspecto mencionado por los informantes se refirió a las “inconsistencias curriculares” que poseen las alumnas en prácticas o profesionales recién egresadas en torno a las BCEP<sup>82</sup> (no se relaciona la práctica pedagógica con las bases curriculares, pese a que dicen conocerlas).

En relación a la técnica de párvulos, se reconoce que debe realizar trabajo administrativo, pero no se identifican debilidades específicas, pues se atribuye que su eficiencia está en directa relación con el nivel de coordinación que logre con la educadora.

En términos pedagógicos, la técnico posee dificultades al momento de trabajar con las familias, pues, en muchos casos, carece de habilidades para establecer diálogos pedagógicos con los adultos. También se aprecian debilidades en el manejo del primer

---

<sup>82</sup> Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

ciclo, en el conocimiento científico de los procesos de aprendizaje infantil y en todas aquellas habilidades asociadas a la interacción social, la comunicación y al empoderamiento del rol educador que tienen como técnicas<sup>83</sup>.

## **Caso 2: JUNJI**

### **a. Fuentes de Información**

<b>Dirección Nacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nury Gárate, Coordinadora técnica pedagógica</li> <li>• María José Ruiz Psicóloga de Recursos Humanos (Solo entrega de documentos)</li> </ul>
<b>Coordinación de Programas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Patricia Cáceres. Coordinadora técnica modalidad de atención de Jardín Infantil Clásico</li> <li>• María Teresa Briones. Coordinadora Técnica modalidad de atención Jardín Infantil Alternativo</li> </ul>
<b>Supervisoras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mary Canales</li> <li>• María Teresa Rivera</li> </ul>
<b>Jardines Infantiles (Clásicos y Alternativos)<sup>84</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Copito de Nieve, directora María Teresa Roa (JI Clásico)</li> <li>• Belinda Ballar, (JI Comunicacional)</li> <li>• Patricia López (JI Consultorio)</li> </ul>

El análisis de roles y funciones de las educadoras de párvulos y técnicos de JUNJI consideró un número mayor de sujetos, pues interesaba describir las diversas modalidades de educación infantil que coordina (clásico y alternativos).<sup>85</sup>

Al igual que el caso anterior, los actores entrevistados opinan que los roles y funciones descritos se inscriben en el proceso de reforma curricular de la educación infantil. La diferencia está en los énfasis, en términos de pertinencia sociocultural, que a nivel local o regional dan al trabajo pedagógico en los distintos ámbitos que desarrollan. Las normativas y directrices son dadas a nivel nacional y por éstas se rigen todos los jardines infantiles de las distintas modalidades de atención al párvulo (clásico y alternativos) y personal que labora en él, consignándose claramente en el análisis de los informes de desempeño y precalificación revisados.

<sup>83</sup> Según algunos entrevistados los técnicos vienen con una formación para “acatar” no para aportar.

<sup>84</sup> Jardines Clásicos: programas de carácter presencial que se desarrollan bajo la responsabilidad de educadoras de párvulos y técnicos; atienden en forma diaria a niños y niñas en jornada completa y extendida todos los días de la semana.

Jardines Alternativos: programas educativos que se desarrollan bajo la responsabilidad de un educador, técnico o personal capacitado para esa función. En algunos casos estos programas son mediados con el trabajo con madres y apoderados. Se insertan en centros pertenecientes a la comunidad local.

<sup>85</sup> Los Programas Educativos administrados en forma directa por la Junta Nacional de Jardines que entregan educación a la población infantil menor de cinco años son: Programa Jardín Infantil; Programa Jardín Infantil Alternativo y Educativo para la Familia.

## **b. Descripción de roles y funciones educadoras de párvulos**

### **• Dimensión Administrativa**

Las funciones relacionadas con esta dimensión recaen mayoritariamente en la educadora directora de los Jardines Infantiles, la que debe gestionar los recursos humanos y materiales del Jardín Infantil y crear un buen clima laboral (ejercer liderazgo y propiciar el “buen trato”). Es la encargada, además, de elaborar el Proyecto educativo y plan de trabajo del jardín con su equipo de educadoras; coordinar y controlar el funcionamiento técnico y administrativo del jardín; revisar los informes elaborados por las educadoras pedagógicas; mantener el inventario del equipamiento y material que llega; y finalmente, elaborar informes solicitados a nivel regional y participar en las reuniones que se le convocan.

La educadora debe elaborar informes mensuales de los niveles que está a cargo (asistencia, matrícula y deserciones), elaborar el plan anual del nivel; realizar seguimiento a los niños inasistentes y participar en reuniones a las que es convocada a nivel regional.

### **• Dimensión Gestión Pedagógica**

**Personal:** la gestión pedagógica con el personal básicamente la realiza la educadora directora, que tiene por funciones: organizar reuniones de equipo, planificar y realizar seguimiento del plan anual del Jardín Infantil; asesorar y supervisar el trabajo pedagógico de las educadoras y mantener los registros técnicos que correspondan a requerimientos institucionales. En el caso de las educadoras pedagógicas les corresponderá organizar reuniones con las técnicas a cargo de los niveles, mantener los registros al día y elaborar los informes solicitados por la dirección.

**Niños:** la educadora realiza funciones de planificación para los distintos niveles que está a cargo, implementación de las actividades, diseño y aplicación de instrumentos de evaluación (al inicio, durante y al término). Además debe crear y mantener un ambiente educativo que propicie el desarrollo y aprendizajes en los párvulos.

**Familia:** la educadora debe procurar el trabajo con la familia, incorporándola al proceso de aprendizaje de sus hijos. Para ello elabora un plan o programa para trabajar con ella, realiza visitas a los hogares de los niños y trabaja en acciones de prevención al interior de éstas (por ejemplo: maltrato). En el caso de la modalidad de programas alternativos, la educadora ejerce un rol mediador y a veces de “modelaje” para que las madres asistentes realicen acciones que promueven aprendizajes en sus hijos.

**Comunidad-entorno:** primordialmente las funciones en este ámbito son de coordinación con instituciones de la comunidad o redes locales que apoyan o se relacionan con la labor pedagógica del Jardín Infantil (municipio, consultorio, organizaciones sociales, etc.).

### c. Descripción roles y funciones de técnicos de párvulos

#### • Dimensión Administrativa

En el caso de los Programas alternativos hay técnicos en párvulo a cargo de la administración de los recursos que disponen, asumiendo las mismas labores administrativas que desarrollan las educadoras de párvulo directora y pedagógicas.

Los técnicos que están en salas tienen por función organizar y controlar los materiales existentes en el nivel, como también, mantener al día algunos registros técnicos.

#### • Dimensión Gestión Pedagógica

**Personal:** dentro de las actividades que realizan en este ámbito se consideran participar en reuniones del centro o con las educadoras para recibir orientación acerca del trabajo pedagógico.

**Niños:** implementar las actividades planificadas por las educadoras y las propias de rutina (formación de hábitos). Además, deben preparar el material para la realización de las actividades; registrar los eventos o información relevante presentada durante el periodo que asisten los niños y crear un ambiente físico adecuado para el aprendizaje (por ejemplo decoración).

**Familia:** la función de la técnico en párvulos es interactuar y/o relacionarse con la familia. En el caso de los Programas alternativos, estas profesionales ejercen las mismas funciones pedagógicas con la familia que la educadora, asumiendo un rol mediador con madres para que realicen acciones que promuevan el aprendizaje en sus hijos.

**Comunidad-entorno:** en el caso de la modalidad no convencional o alternativa, los técnicos deben realizar funciones de coordinación y trabajo con la comunidad o redes locales.

### d. Debilidades de formación educadoras de párvulos y técnicos

Al igual que en INTEGRA, se aprecia que existe una debilidad en la formación de educadoras de párvulos en el ámbito de la gestión educativa. Las educadoras deben aprender en la práctica a gestionar recursos del establecimiento en general, a manejar conflictos y a favorecer climas laborales adecuados.

En términos pedagógicos, las dificultades de las educadoras, declaradas por los profesionales entrevistados, son: el trabajo con adultos, tanto con el personal del jardín como la familia; formación en la primera infancia (primer ciclo: 0-3 años); el “empoderamiento” de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, especialmente aquellos aspectos relacionados con la promoción de la actividad en el niño, el asumir un rol mediador (menos directividad) y la construcción de un currículum basado en dichas bases; la evaluación y sistematización de procesos de aprendizaje de los niños; y finalmente el trabajo con redes de la comunidad.

En lo que respecta a la técnico de párvulos, las dificultades presentadas en la dimensión administrativa solo la muestran las técnicas que trabajan en la modalidad alternativa, presentando las mismas dificultades que las educadoras de párvulos.

Las dificultades pedagógicas presentadas por las técnicas dicen relación con la promoción de actividades y ambientes que propicien la actividad en el niño (menos directividad) y un rol mediador del adulto. En relación con el ámbito familia y comunidad-entorno, en los programas alternativos, no cuentan con metodologías para trabajar e involucrar a la familia ni a las redes de la comunidad en el proceso educativo.

### **Caso 3: Escuelas municipales y con financiamiento estatal**

#### **a. Fuentes de Información**

Señalamos anteriormente que la búsqueda de información de la realidad municipal fue más difícil, pues la heterogeneidad comunal sobrepasaba los límites y alcances de esta fase del estudio. Por lo mismo, se optó por focalizar la indagación en casos de la Región Metropolitana. El primer paso fue recabar información a través de las Supervisoras de los Departamentos Provinciales de la Región Metropolitana del Ministerio de Educación, para luego identificar experiencias interesantes (definidas por las propias supervisoras) a nivel comunal. En este segundo momento, se optó por dos Comités Comunales que agrupan a coordinadoras y educadoras de escuelas municipales y particular subvencionadas y, además, se agregó el caso de una comuna que implementa un sistema de educación diferente al de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

El grupo de entrevistadas son:

DEPROV Santiago Norte	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Julia Gutiérrez</li> <li>▪ Elizabeth Bravo</li> </ul>
DEPROV Santiago Sur	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Viviana Soto</li> <li>▪ Verónica Moreno</li> </ul>
DEPROV Santiago Centro	Hace dos años que no cuenta con supervisora para Educación Parvularia. Actualmente Verónica Barrenechea y Wilda San Martín están a cargo de la cobertura para los 4 años y del perfeccionamiento, no tienen información comunal ni sobre roles y funciones de la Educadora y asistente de Párvulos.
DEPROV Santiago Oriente	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aurora Muñoz</li> </ul>
DEPROV Santiago Poniente	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Erika Saavedra</li> </ul>
Deprov Santiago Cordillera	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rosalía Elgueda</li> </ul>
Deprov Talagante	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Luz Marina Hernández</li> </ul>
Red Comunal Sur de Educadoras de Párvulos (comunas de Pirque, San José de Maipo, La Pintana, Puente Alto y La Florida).	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cecilia Pobrete</li> <li>▪ Edelmira Cataldo</li> <li>▪ Nataly Oliva</li> <li>▪ Mónica González</li> <li>▪ Claudia Rocco</li> <li>▪ Laura Aguirre</li> <li>▪ Pamela Díaz</li> <li>▪ Verónica Uribe</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ María Isabel Flores</li> <li>▪ Elionora Castillo</li> </ul>
Coordinadora Red Comunal Ñuñoa de Educadoras de Párvulos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Edith Reyes</li> </ul>
Coordinadora Corporación Educativa La Florida	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Marianella Vega</li> </ul>

Es importante consignar que para efecto del análisis de la información del sector municipal existe una organización y un modo de funcionar que es diferente a las otras dos instituciones analizadas (JUNJI e INTEGRA) y que opera con un sistema de trabajo en cascada para bajar los lineamientos y orientaciones ministeriales a través de las supervisoras con las coordinadoras y vice coordinadoras de los Comités Comunales, las que a su vez transfieren a las educadoras que participan en los talleres comunales.

Los Comités Comunales son instancias de coordinación y reflexión de un grupo de educadoras de escuelas de las distintas comunas que participan del Comité. En los casos analizados, el trabajo del Comité se orienta a capacitar a las profesionales con el trabajo de las Bases Curriculares y a generar instancias de diálogo y reflexión para analizar las dificultades y avances de su labor con niños y niñas de los niveles de 4 y 5 años.

## **b. Descripción de roles y funciones de educadoras de párvulos**

En atención a las experiencias revisadas, existe relativo consenso de las funciones de las profesionales. Se asume que las Bases Curriculares cumplen una función de orientación y guía del quehacer de la educadora, a pesar de que se consigna que su amplitud en la formulación de los aprendizajes esperados, impide definir con mayor concreción cuáles son las actividades o estrategias que favorecen que niños y niñas aprendan.

### **• Dimensión Administrativa**

Una característica de las educadoras del contexto escolar (escuela) es que deben establecer relaciones con los distintos miembros de la comunidad educativa, estrechar lazos con las educadoras de enseñanza básica y lograr incorporarse al proyecto educativo escolar de todo el establecimiento. Por lo mismo, la educadora debe cumplir con los requerimientos que exige la escuela en cuanto a los libros de clases, asistencia, registros etc.

### **• Dimensión Gestión Pedagógica**

A partir de las entrevistas realizadas se constata que la incorporación de las BSEP ha sido un proceso enriquecedor y desafiante para el fortalecimiento de los aprendizajes de niños y niñas. Es un marco curricular importante que requiere del trabajo en equipo para su implementación.

Tiene una mirada amplia y se debe abordar según las realidades de cada centro. Ello implica un proceso innovador por parte de las educadoras, reflexión permanente, sistematización, seguimiento, monitoreo e intercambio de experiencias y estrategias innovadoras en el aula. Un buen proyecto pedagógico pasa por el municipio, el director, los padres, las educadoras y técnicos.

Esta declaración se traduce y favorece en la acción en los Comités Comunales, instancia auto gestionada de perfeccionamiento que es muy valorada por estas profesionales y que tiene una alta participación en ellos. Reciben el apoyo de las supervisoras para la implementación de la Política Ministerial en el quehacer pedagógico y capacitación a través de textos.

Básicamente el rol de la educadora está dado por las B CEP, se hace cargo del curso y de la planificación, pero se implementa en conjunto con la Técnico cuando hay presencia de ésta en la escuela.

Sin embargo, en muchos casos la educadora sigue asumiendo un rol de jardín infantil, muy maternal, sienten que deben suplir las carencias de los niños y niñas, es decir no son vistas como profesionales de la educación. Hay poca valoración del trabajo que realizan las educadoras, lo que exige reprofesionalizar el rol.

La Educadora tiene el liderazgo pedagógico pero no considera a la técnico para que aporte en las planificaciones y en la transferencia al aula, ya que éstas no participan en los talleres comunales ni en reuniones de trabajo técnico. Idealmente esto implica trabajar a la par, compartir roles con la técnico, aún cuando esto se da más en el discurso que en una acción concreta. No obstante, en algunas comunas tales como El Bosque, Ñuñoa, Barnechea, Vitacura están más adelantadas en una práctica de roles compartidos.

A nivel de la escuela, hay un rol más activo y participativo en la gestión curricular por parte de algunas Educadoras, demostrando empoderamiento de su quehacer, voz y voto, logrando que la Educación Parvularia aparezca en el PEI del colegio. En otros casos aún no hay comprensión y acción sobre su rol real.

### **c. Descripción roles y funciones Técnico en Párvulos**

#### **• Dimensión Administrativa**

Con las B CEP se ha producido un cambio, anteriormente el rol de la auxiliar solo se dedicaba a marcar cuadernos, plantillas, material de trabajo, caritas felices y llevar a los niños y niñas al baño, es decir un foco más asistencial y de cuidado. Hoy día, se habla de la Técnico o Asistente en Párvulos<sup>86</sup> para dar cuenta de la persona que ayuda a la educadora, pero no existe un reglamento más específico en cuanto al rol. Se espera que se integren a la comunidad educativa y a la función que realiza la educadora apoyando específicamente el trabajo con los niños, sin embargo en la práctica se la considera parte del personal administrativo y sus funciones exceden el trabajo con los niños, como, por ejemplo, hacer el aseo de las salas.

Los directores tienden a asumir a este profesional en actividades que la institución amerite como decorar escenarios, cuidar niños en horas de almuerzos, cuidar patio, tomar cursos por inasistencias de profesores, buscar correspondencias, estar en la puerta, graduaciones de los 8º, matricular u otra actividad que se les pudiera encomendar, fuera de las que debe desarrollar en su rutina diaria en el nivel de educación parvularia. Esta situación afecta mucho en su identidad y labor educativa.

---

<sup>86</sup> La mayoría de técnicos en párvulo del mundo municipal son egresadas de Liceos Técnico-Profesionales.

Por otra parte se constata que en muchas oportunidades en ausencia de la Educadora, es quién asume el rol pedagógico con los párvulos.

Cabe destacar que muchas técnicas son de la misma comuna, por lo que es un aporte el conocimiento que tienen de la cultura local. Las comunas tienen una cultura particular y comprender la realidad propia de cada comuna es clave a la labor educativa y la validación de ella.

- **Dimensión Gestión Pedagógica**

Las educadoras consideran que la potencia pedagógica de una técnica se relaciona con su proactividad. Si poseen la competencia de saber trabajar en equipo, de saber proponer y de saber escuchar, es más o menos fácil integrarlas a un trabajo más pedagógico.

Entre otras actividades, se preocupan de revisar el tablero técnico, se informan para preparar el material dispuesto para el día, lo que constituye un apoyo durante la jornada de trabajo con el grupo de niños/ as.

La Educadora más allá de su responsabilidad, descansa en la técnica y delega tareas que pueden constituir riesgo para los párvulos, dado que éstas no tienen las competencias suficientes en el quehacer pedagógico. Esto conduce a una confusión de los roles y suele ser fuente de conflicto entre profesionales y técnicas.

#### **d. Debilidades de formación Educadoras y Técnicos de Párvulos**

##### **Educadora de Párvulos**

- **Dimensión Administrativa**

Un aspecto que se reitera en los sujetos entrevistados, es la necesidad de contar con un perfil profesional con más validación pedagógica. Ello, porque una dificultad profunda es interactuar con otros en la organización escolar. Por una parte, la escuela tiende a aislar a la profesional de párvulos, pero, por otra, la educadora no tiene herramientas para integrarse en las discusiones administrativas del centro y tiende a reforzar su aislamiento.

Esto tiene directa relación con la formación inicial, pues parece urgente desarrollar en los currículos competencias de trabajo con adultos, sean éstos pares, otros profesionales, padres y apoderados y otros.

- **Dimensión Gestión Pedagógica**

La debilidad detectada con mayor reiteración es la implementación curricular. Existe cierto desconcierto respecto a la operacionalización de las B CEP. La ausencia de tiempos, de un lado y, de otro, de trabajo en equipo de manera sistemática, impide trabajar la propuesta curricular colectivamente, lo que se traduce en que cada educadora, de manera individual, resuelve qué hacer en la sala.

También se menciona como una debilidad la escasa articulación que existe entre la educación infantil y la enseñanza básica, especialmente con NB1. Si bien, se le asigna

más responsabilidad a la dirección escolar en el tema de la articulación, se reconoce que las educadoras poseen vacíos en términos disciplinarios como para contribuir más activamente a dicha articulación.

Un tercer tema enunciado es la necesidad de fortalecer el trabajo con el entorno de niños y niñas. La profesional no siempre tiene herramientas para saber integrar la cultura de la comunidad al trabajo con niñas y niños.

### **Técnicos de párvulos**

- **Dimensión Administrativa**

Las educadoras consultadas informan que las debilidades de las técnicas tienen estrecha relación con sus características personales. De aquí lo difícil de levantar un patrón común. Se asume que los perfiles más pasivos y que no saben trabajar en equipo son, en general, personas con más dificultades para comprender cuáles son las tareas administrativas de su rol. No fue posible identificar una debilidad común a ellas. Más bien hubo consenso en que son los establecimientos los que abusan de la dimensión administrativa de la técnica, asignándoles tareas que escapan absolutamente al trabajo con niños y niñas pequeños.

- **Dimensión Gestión Pedagógica**

En relación a las Técnicas, como ya se ha mencionado no participan en los Talleres Comunes, por lo que no tienen una instancia de perfeccionamiento ni de trabajo técnico con el equipo de Educadoras. En la medida que entablan una buena relación con la educadora, aprenden a trabajar desde la propuesta curricular; de lo contrario cumplen una función de cuidado y juego con los niños y niñas.

Se infiere que la formación de las técnicas están centrada en un modelo conductista, pues sus referencias son muy antiguas y directivas. Es probable que incida que los liceos Técnicos Profesionales no trabajan las prácticas en terreno y que centran su formación en el cuidado infantil, no el quehacer educativo. Las educadoras entrevistadas consideran que muchos de los perfiles laborales de las técnicas se corresponden “más con el de una niñera de casa particular que con una educadora”.

### **3. Síntesis integradora de la descripción de roles y funciones de las educadoras de párvulos y técnicos de párvulos**

A continuación se presenta, en términos generales, una síntesis que aúna los aspectos más relevantes y recurrentes que se demandan en la actualidad a las educadoras y técnicos que atienden a párvulos.

Cabe señalar que las funciones descritas no son desempeñadas por todas las educadoras y técnicos de párvulos, a excepción de las funciones pedagógicas relacionadas con el diseño, implementación y evaluación de procesos pedagógicos dirigidos a los niños y niñas. Los énfasis de los roles profesionales están en estrecha relación con la institución en la que se trabaje.

En el caso de las instituciones que atiende a niños entre 0 y 5 años (JUNJI e INTEGRA) las educadoras de párvulos ejercen más funciones en el ámbito de la gestión y administración de recursos humanos y materiales, trabajo con la familia y redes con la comunidad que aquellas instituciones con dependencia municipal (escuelas) que trabajan con niños entre 5 y 6 años.

Sin embargo, las educadoras que trabajan en municipios deben desarrollar competencias relacionadas con establecer redes con la comunidad escolar (directivos y docentes del establecimiento) y articular el currículum con educación básica, como de igual modo, participar en instancias comunales de coordinación y formación pedagógica.

Por tanto, las competencias que deben desarrollar las educadoras y técnicos de párvulos va a depender de la modalidad de funcionamiento del centro educativo que esté (jardín infantil o escuela) y por la propuesta pedagógica que posea el centro, la que se traducirá en los énfasis que cada institución proponga para alcanzar logros de aprendizaje en los niños y niñas, por ejemplo, mayor intencionalidad en los procesos pedagógicos, en el ámbito administrativo, el trabajo con familia, la articulación entre niveles, formación de redes, etc.

Lo anterior implica que es muy difícil establecer comparaciones entre los roles y funciones de las educadoras que trabajan en JUNJI, INTEGRA y el municipio, pues sus contextos y necesidades son diversos.

#### **3.1 Roles y Funciones Educadoras de Párvulos**

- **Dimensión Administrativa**

En general, las funciones relacionadas con esta dimensión se desarrollan en dos ámbitos, uno relacionado con la gestión y administración de recursos humanos y materiales para el buen funcionamiento de una institución que propicie aprendizajes en los niños y niñas, para ello se requiere la gestión del trabajo en equipo, planificación y supervisión de las labores pedagógicas y administrativas que lleva a cabo el personal y el velar por la aplicación de la normativa y directrices dadas por la institución; y el otro ámbito asociado a la gestión administrativa en el aula, tales como elaborar informes y mantener al día la documentación solicitada por la dirección del establecimiento o institución

- **Dimensión Gestión Pedagógica**

Las funciones desempeñadas en esta dimensión se llevan a cabo en 4 ámbitos:

**Con el personal:** fundamentalmente en el liderazgo y acompañamiento pedagógico del personal del establecimiento en general, o en el aula, o con los otros profesionales que apoyan el trabajo directo con niños, si es que hubiese. Estas funciones requieren el desarrollo de competencias personales asociadas a estilos de comunicación y liderazgo pedagógico.

**Con los niños:** las funciones que desarrollan las educadoras están asociadas a la planificación, implementación, evaluación y seguimiento del proceso educativo y la creación de ambientes estimulantes y propicios para el desarrollo y aprendizajes de los niños y niñas, que promuevan la actividad del educando y se asuma un rol mediador por parte del adulto responsable del proceso. El desarrollo de estas funciones debe estar acorde con los lineamientos de las actuales B CEP.

**Con la familia:** las funciones que desarrollan las educadoras están asociadas a dos ámbitos. La primera de ellas corresponde al trabajo pedagógico directo con padres y apoderados a fin de que intencionen y realicen actividades con sus hijos que favorezcan su desarrollo y aprendizaje en las distintas áreas y asuman su rol como mediadores y educadores, lo que implica la planificación, implementación, evaluación y seguimiento de las estrategias y acciones llevadas a cabo con ellos; y el segundo ámbito, corresponde al diseño, implementación y evaluación de acciones para favorecer la participación de las familias en el aprendizaje de sus hijos, las que se realizan a través de talleres, entrevistas, reuniones de apoderados, etc.

**Con comunidad-entorno:** las funciones que desarrollan las educadoras están asociadas a dos ámbitos. La primera de ellas implica la coordinación con la comunidad escolar, básicamente con otros niveles del sistema educativo en la que están insertas (directivos y docentes de educación básica). El segundo ámbito dice relación con funciones referidas a la generación y vínculo con redes de la comunidad relacionadas con la atención de párvulos y sus familias (municipios, consultorio y organizaciones que trabajan con la primera infancia, redes sociales en general) y la negociación con las mismas.

### **3.2 Roles y Funciones Técnico de Párvulos**

Las funciones que se describen a continuación se diferencian en su aplicabilidad en las instituciones, particularmente en la participación que dan a las técnicas y asistentes de párvulos, asumiendo o no un rol más activo y proactivo en las decisiones curriculares tanto en el diseño, realización y evaluación del proceso de aprendizaje de los niños y niñas como en el trabajo con la familia y la comunidad entorno.

Al respecto cabe señalar que en algunas instituciones las técnicas en párvulo no solo asumen labores pedagógicas de apoyo en un nivel educativo, sino que también realizan otras funciones de tipo administrativas del establecimiento desperfilándose por tanto su rol y las funciones que les competen directamente con la atención a los párvulos.

- **Dimensión Administrativa**

Las técnicas de párvulos tiene por funciones organizar y controlar los materiales existentes en el nivel, como también, mantener al día algunos registros técnicos. En el caso de las técnicas que asumen la responsabilidad total de atención a párvulos deben asumir las mismas labores administrativas que las educadoras de párvulos.

- **Dimensión Gestión Pedagógica**

**Con el personal:** participar en reuniones pedagógicas o de planificación del Jardín con Infantil o nivel educativo en la que trabaja o en aquellas que sean convocadas por la institución.

**Con los niños:** apoyar y/o realizar la acogida y despedida de los niños durante la jornada; registrar y controlar la asistencia, apoyar el desarrollo de actividades pedagógicas y/o realizarlas si no está la educadora, realizar actividades de formación de hábitos con los niños; registrar información relevante de los párvulos, organizar y preparar el material para el desarrollo de las actividades y el espacio educativo de los niños.

**Con la familia:** interactuar con la familia, participar en reuniones de padres y apoderados, atender a consultas e inquietudes de los padres. En el caso de las técnicas que asumen la responsabilidad total de atención a párvulos deben asumir las mismas labores pedagógicas con la familia que las educadoras de párvulos.

**Con la comunidad-entorno:**

En el caso de las técnicas que asumen la responsabilidad total de atención a párvulos deben realizar las mismas funciones pedagógicas con la comunidad y el entorno que las educadoras de párvulos.

## TERCERA PARTE:

### **Conclusiones:**

#### **Identificación de nudos críticos de la formación inicial a partir del análisis de las carreras de educación parvularia y de la caracterización de roles y funciones de educadoras y técnicos de párvulos del sistema público.**

A lo largo de este informe, se ha reiterado que existe una gran heterogeneidad de la oferta de formación inicial, así como de las realidades laborales que demandan necesidades profesionales distintas. Sin embargo, es posible identificar debilidades o nudos críticos recurrentes en el discurso de todos los actores estudiados. A continuación, se detallan los más importantes:

1. El rol de las educadoras de párvulos posee mayor identidad y definición que el de las técnicas. A pesar de que existen esfuerzos, a nivel de la normativa y de la oferta de formación inicial, por especificar cuál es el ámbito de competencia de la labor técnica, surge permanentemente la discusión acerca del alcance de sus funciones, responsabilidades y el nivel de experticia que debe tener en educación infantil. Ello impide visualizar niveles de especialización u ofertas de educación que contemplen menciones en los oficios técnicos. Lo anterior redundaría en la dependencia casi absoluta que tienen las técnicas de las educadoras, pues su rol está dado por el tipo de necesidad de la profesional. Esta situación es diferente en los casos en los que la técnica cumple algunas funciones de educadora de párvulos en el ámbito de la gestión o conducción de algún nivel (JUNJI, Jardines alternativos).

2. Lo anterior no significa que la problemática de la identidad profesional sea un tema resuelto para las educadoras de párvulos. El análisis de las instituciones que ofrecen educación infantil deja en evidencia que los roles se han multiplicado y diversificado. La dispersión de la oferta de formación inicial da cuenta de las dificultades de definir un núcleo central de estudio o un discurso pedagógico propio que integre efectivamente las distintas áreas que demanda en la actualidad el trabajo educativo con niñas y niños. Son las instituciones de educación infantil, INTEGRA y JUNJI, las que poseen un discurso más articulador sobre el rol de la educadora y, por lo mismo, las que levantan demandas a la formación inicial más exigentes. No ocurre lo mismo en el caso de las escuelas públicas, pues se centran más en funciones de trabajo en aula o con los niños directamente y menos en funciones relacionadas con la comunidad escolar y los adultos. Ello nos llevaría a pensar que, tal como se define en la actualidad, las ofertas de formación inicial deberían ser sensibles a estas diferencias y contemplar menciones propias del mundo escolar y otras más vinculadas al trabajo comunitario.

3. Sin embargo, antes de detallar las demandas a la formación inicial que realizan las educadoras, es importante enfatizar que el aspecto más críticamente diagnosticado por todos los actores consultados es la deficiencia de las estudiantes de educación parvularia, de las profesionales y de las técnicas, en habilidades sociales básicas y en habilidades comunicativas y de integración con el mundo adulto. Saber expresarse, saber comprender un texto, saber redactar, saber trabajar en equipo o saber relacionarse con los adultos aparecen como las necesidades de formación más urgentes del público objetivo que entra a estudiar la carrera o del que está ejerciendo. Al revisar la oferta de formación inicial queda en evidencia que la formación o “nivelación” en dichas habilidades no forma parte del currículo de todas las instituciones de educación superior.

4. En términos más específicos, desde las educadoras en ejercicio son claras las demandas a la formación inicial. INTEGRA y JUNJI demandan mayor formación en todo lo relacionado con el trabajo y la educación de adultos y, a la vez, en áreas de gestión educativa. Es decir, integrar a la formación el trabajo con pares adultos, no solo en una dimensión administrativa, sino también educativa. Llama la atención en las mallas revisadas que existen, de vez en vez, asignaturas que mencionan estas temáticas, pero no se aprecia que tengan un tratamiento más disciplinario, como parte de un campo de estudio. Ello significaría, por ejemplo, entender el fenómeno de los adultos desde los aportes de la sociología o la psicología social, o bien, contemplar prácticas profesionales que estén dirigidas exclusivamente al trabajo con adultos.

5. Por otra parte, las educadoras vinculadas al mundo de la escuela, demandan a la formación inicial una preparación más sólida en estrategias de implementación curricular, en formación disciplinar, especialmente de lenguaje y matemática y en todo lo relacionado con la articulación con NB1. En este caso, la preocupación está centrada en los contenidos a enseñar y en las didácticas de las disciplinas que permiten favorecer buenos aprendizajes.

6. Existe un relativo rechazo a la idea de tener especializaciones por ciclo (0 a 3 años; 4 a 6 años). Las demandas por menciones se relacionan más bien con las necesidades laborales (gestión, adultos, currículo, didácticas, primer nivel). En este sentido, existe un claro déficit en la oferta de menciones de las instituciones de educación superior.

7. Llama la atención que no se levante como una demanda la formación profesional en áreas vinculadas a la neurociencia. Es en la literatura especializada donde surge esa preocupación y se consigna la relevancia que posee en la formación de los profesionales de la educación infantil. Es probable que la problemática de la neurociencia no forme parte aún del discurso profesional de las educadoras.

8. Un último componente demandado es el relacionado con las habilidades sociales y personales, que involucran áreas de desarrollo individual asociados fuertemente a temas de proactividad en el trabajo profesional, compromiso y responsabilidad con la labor educativa que realizan. Al parecer, se requiere desde la formación inicial el desarrollo de estas competencias transversales que permitan un mejor desempeño profesional, en todos los ámbitos que les corresponde relacionarse e insertarse, pues atraviesan y enriquecen el actuar pedagógico de las educadoras y técnicos en párvulos.

La formación inicial de educadoras y técnicas de párvulos comparte las grandes preocupaciones de la formación inicial de pedagogos. Las dificultades para definir un saber pedagógico propio son transversales al resto de las pedagogías. Es difícil precisar cuál es el justo equilibrio entre una formación general que otorgue competencias profesionales generales y un núcleo de preocupaciones específicas que, al mismo tiempo, dialogue con otras disciplinas.

En un escenario de altas demandas a la educación parvularia, parece urgente que las instituciones de educación superior sean más sensibles y receptivas a las necesidades profesionales de las educadoras en ejercicio y a las innovaciones que se han realizado en el campo de la educación infantil.

## **Informe de Avance 2**



**UNIVERSIDAD  
ALBERTO HURTADO**

LA UNIVERSIDAD JESUITA DE CHILE

***PROPUESTAS DE MEJORAMIENTO PARA LA  
FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE  
EDUCACIÓN PARVULARIA***

**INFORME DE AVANCE 2 REVISADO  
ESTUDIO CUALITATIVO**

EQUIPO RESPONSABLE:

María Teresa Rojas

Moirá Lee

Solange Gorichón

Pamela Ugalde

Facultad de Educación

Agosto - 2007

## INTRODUCCIÓN

El presente informe de avance da cuenta del estudio cualitativo realizado en el marco del proyecto *Propuestas de Mejoramiento para la Formación de Profesionales de Educación Parvularia*. La fase cualitativa sucede a un estudio cuantitativo realizado para caracterizar la oferta de formación inicial de educadoras y técnicos de párvulos y, conjuntamente, de identificar los roles y funciones de las educadoras y técnicos en ejercicio en el ámbito público (INTEGRA, JUNJI, escuelas públicas). La tercera parte está pensada para integrar las etapas anteriores y elaborar una propuesta de áreas de competencias fundamentales de la formación inicial de educadoras y técnicos de párvulos.

El objetivo del trabajo cualitativo apuntaba a caracterizar en profundidad la oferta de formación inicial, identificando las fortalezas y debilidades de la misma. Se optó por un estudio de casos que priorizara 'experiencias curriculares de interés' según criterios definidos previamente. Los resultados de la investigación permitieron levantar, a partir de estas 'experiencias curriculares de interés', dos 'buenos casos' de formación inicial.

Un caso fue equivalente a una carrera de una institución de educación superior. La investigación de esta fase se llevó a cabo entre abril y junio del año 2007. Se estudiaron siete casos (seis universidades y un Instituto Profesional). La recolección de información se realizó a través de entrevistas a diversos actores de cada caso de estudio y el análisis de información documental de las carreras.

Uno de las dificultades que se debió enfrentar fue la toma de contacto con cada caso. En principio, contábamos con la aprobación de la Red de Jefas de carreras de Educación parvularia, pero ello no fue suficiente para acceder a la información fundamental de las carreras. Se debió invertir un tiempo adicional en explicar los alcances del estudio, en concertar citas con los informantes y, más tarde, en recopilar el material documental de cada institución. Si bien, la mayoría de las instituciones demostraron una disposición positiva al momento de invitarlas a ser estudiadas, fue preciso contemplar tiempos de espera importantes para concretar el trabajo en terreno.

El presente informe tiene por objetivo entregar información sobre los siguientes temas:

- Conocer en profundidad la oferta curricular formativa de un grupo de carreras seleccionadas.
- Identificar las debilidades específicas de la oferta de formación inicial de un grupo de carreras seleccionadas.
- Identificar las fortalezas específicas de la oferta de formación inicial de un grupo de carreras seleccionadas.

El informe se divide en tres partes:

1. Presentación del diseño metodológico del estudio
2. Caracterización de los casos estudiados
3. Resultados y conclusiones generales

A continuación, se presentan los resultados parciales de la investigación en curso.

# FORMACIÓN INICIAL DE EDUCADORAS Y TÉCNICOS DE EDUCACIÓN PARVULARIA: ESTUDIO DE CASOS

## 1. DISEÑO METODOLÓGICO

En el diseño inicial de esta investigación se planteó que el segundo momento del estudio se detendría en el análisis en profundidad de un grupo de carreras. La premisa de la investigación suponía que un estudio cualitativo permitiría recoger las opiniones y valoraciones de diferentes actores respecto a los avances y desafíos de la formación inicial de educadoras y técnicos de educación parvularia.

Una de las decisiones asumidas fue la de intencionar que la gran parte de los casos dieran cuenta de ‘experiencias interesantes’ en materia de oferta curricular<sup>87</sup>. Dado que en la primera parte del estudio se identificó la heterogeneidad de la oferta de formación inicial y se consignó las tensiones de las mallas curriculares, los casos seleccionados corresponden a experiencias curriculares sensibles a estas tensiones y que han venido desarrollando una revisión a sus mallas y programas que intentan abordar las temáticas demandadas para la formación profesional actual.

Un estudio cualitativo tiene por finalidad mirar un problema con mayor profundidad y relevar el rol y la opinión de los actores estudiados. Por lo mismo, los casos analizados no representan necesariamente al universo de la oferta formativa, pero sí otorgan elementos respecto a las condiciones fundamentales que favorecen una propuesta curricular de calidad.

### a. Criterios de selección de los casos de estudio

Las fuentes para realizar la selección de los casos fueron (i) las mallas curriculares y (ii) la encuesta de directoras de carrera aplicada en la fase de investigación cuantitativa. La información de las mallas es formal y, por lo mismo, posee límites, pues es el nombre del curso el único referente que existe para saber si el plan de formación contiene los temas básicos para preparar profesionalmente a una educadora o técnico. Por esta razón, fue importante contrastar la revisión de las mallas con los datos de la encuesta a directoras.

Estas limitaciones nos llevaron a proponer casos que caracterizaran “experiencias interesantes”, más que ‘buenos casos’. Un caso resultó ‘interesante’ cuando cumplía con ciertos criterios curriculares, académicos y de gestión institucional que proyectaran la consistencia de la carrera en relación a su oferta de formación y a las posibilidades institucionales instaladas para sostenerla. Lo denominamos ‘caso interesante’ porque la información recopilada nos permitía proyectar ciertas características de calidad curricular, de ninguna manera corroborarla. Resultaba imposible saber con anterioridad si la carrera a analizar era, en términos de oferta de formación profesional inicial, un ‘buen caso’, pues las variables en juego excedían a los datos que teníamos de la información cuantitativa. Entre otras, habríamos necesitado indagar en los desempeños profesionales de sus egresadas, temática que no estaba contemplada en los términos de referencia del estudio

---

<sup>87</sup> El Ministerio de Educación solicitó detenerse principalmente en carreras que dieran cuenta de una oferta de formación de calidad y/o consistente en términos curriculares. En atención a los alcances de política pública referidos a esta temática, importaba identificar en casos concretos las condiciones curriculares e institucionales que favorecen una oferta curricular de calidad.

y que era inabordable en el marco del tiempo destinado a la investigación. Por otra parte, en el transcurso de la indagación cualitativa, quedó en evidencia que la mayoría de las carreras vivía procesos de innovación curricular, por lo tanto, no contaban con cohortes de egresadas para realizar un seguimiento más exhaustivo.

Este informe presenta siete 'casos interesantes' para terminar proponiendo que, de estos, existen dos 'buenos casos'. Es decir, dos carreras que han estructurado una oferta de formación con fundamentos consistentes, que trabajan con docentes y estudiantes que manifiestan un claro consenso acerca de la calidad de la propuesta de formación y de su implementación curricular y que poseen condiciones institucionales más sólidas que el resto de los casos. Por lo tanto, los 'buenos casos' que se presentan en este estudio no fueron definidos a priori, sino que a la luz de los resultados de la investigación cualitativa y en atención al contexto de formación inicial en Chile. En el informe final, se agregará una mirada que contempla la formación inicial en universidades de otros países.

Los 'casos de interés' se seleccionaron según los siguientes criterios:

1. Consistencia de las mallas curriculares: a partir del estudio cuantitativo, se discriminó por aquellas que explicitaban sus líneas o áreas curriculares. La intención era descartar las mallas que presentaban una gran dispersión temática, número de horas o créditos muy desiguales entre los semestres y menciones o especializaciones con poca presencia de ramos específicos de la educación parvularia. La fuente, por tanto, fue la malla de la carrera.
2. Presencia relevante de temáticas reseñadas en la bibliografía: se afirmaba en el informe de avance 1 que la literatura especializada levantaba dos temas prioritarios en la formación de educadoras y técnico de educación parvularia. Una dice relación con el área de salud y biología. Los estudios neurocientíficos adquieren una importancia creciente, especialmente en la formación de profesionales que atienden a niños y niñas de 0 a 3 años. Otro tema relevante se relaciona con la educación de adultos, comunidad y familia. Dado el perfil de la profesional actual, se constata que esta dimensión se torna cada vez más relevante y supone el acento en una formación de naturaleza interdisciplinaria. Este criterio sirvió para discriminar cuáles eran las mallas que le otorgaban más tiempo a estas temáticas y, a la vez, las inscribían en áreas curriculares que duraban más de un semestre. En cierto sentido, la mayor o menor presencia de estos temas le otorga un sello distintivo a la formación.
3. Presencia de temas demandados por las educadoras del ámbito público (JUNJI, INTEGRA, escuelas públicas): en el informe de avance 1 se identificaron roles y funciones de las educadoras y técnicos del ámbito público que caracterizan su quehacer profesional actual. Esta caracterización también sirvió para levantar demandas específicas a la formación inicial, a pesar de los énfasis y perfiles distintivos de las educadoras que trabajan en jardines y de aquellas que forman parte de una escuela. Los tópicos relevantes se refieren a la formación en gestión educativa, formación de adultos, atención de niños de 0 a 3 años y, en el caso del perfil de profesional escolar, las didácticas y todo lo relacionado con la articulación entre la educación infantil y NB1. Por lo tanto, al momento de seleccionar casos, se privilegió aquellas mallas que ofrecían asignaturas y tiempos importantes para estas temáticas. La premisa de este criterio era que una carrera sensible a estas

demandas tenía un plan formativo actualizado y flexible, pues se adaptaba a los distintos requerimientos que tienen las profesionales en la actualidad.

4. Presencia de una línea de prácticas profesionales a lo largo de toda la malla: tal como señala la bibliografía sobre formación inicial de profesores, el tiempo que una carrera dedique a formar docentes en la práctica profesional es fundamental para establecer vínculos entre lo que se estudia y la enseñanza con niños y niñas en un establecimiento. Por ello, un criterio importante para seleccionar los casos fue apreciar en su malla curricular una línea o área de prácticas profesionales iniciales que tuviera continuidad a lo largo de toda la carrera.
5. Presencia de un 'sello distintivo': en atención a la importancia que se asigna a la identidad profesional en la calidad de las carreras de pedagogía, pareció importante distinguir mallas que explicitaran en sus planes un perfil claro y definido que las distinguía del resto. Este perfil podía ser temático, institucional o de ordenamiento curricular. La fuente para averiguar esta información fue la encuesta contestada por la directora de la carrera del estudio cuantitativo.
6. Cobertura y matrícula: utilizando los datos recabados para el año 2006, se seleccionaron casos cuya matrícula superara las 20 estudiantes y que, desde la información de la jefa de carrera recogida a través de la encuesta, se tratara de una matrícula sostenida en el tiempo. Estas condiciones podían asegurar cierta estabilidad institucional que favoreciera la fortaleza de la propuesta formativa. También se consideró que algunos de los casos tuvieran sedes en otras ciudades para diferenciarlas de aquellas que solo ofrecían la carrera en un lugar.
7. Administración de las Instituciones: otra distinción que importaba enfatizar a partir de la selección de casos era entre las universidades pertenecientes al Consejo Rectores y las Instituciones Privadas. Dado que las primeras reciben a una estudiante con un promedio de PSU más alto que las Instituciones Privadas, era relevante analizar si este escenario suponía diferencias formativas relevantes. La fuente de esta información fue la página Web del Consejo de Rectores.
8. Acreditación de las carreras y de las Instituciones: se escogieron casos en los que la carrera estaba acreditada; otros, en los que la universidad estaba acreditada y otros, en proceso de licenciamiento. También pareció pertinente establecer si el proceso de acreditación tenía un impacto real en la percepción de calidad de formación de los actores de cada carrera estudiada.
9. Carreras dispuestas a ser estudiadas: un criterio emergente en el desarrollo de la investigación fue que la directora de la carrera aceptara formar parte del estudio. Dentro de las dificultades de esta fase de la investigación, debemos señalar la reticencia de ciertas instituciones a entregar información, especialmente la información documental y, en mayor o menor medida, la desconfianza frente al uso que tendrían los resultados de la investigación. Finalmente, las carreras que aceptaron recibirnos, destacaron los aspectos positivos y retroalimentadores de la investigación. Este criterio, no obstante incorpora un sesgo a la investigación, se deriva de las condiciones reales del estudio. Formar parte del estudio era voluntario y existía un grado de desconfianza de las instituciones frente al temor de ser evaluadas. Por lo mismo, las directoras de carreras que accedieron a ser analizadas, poseen una visión de su propio trabajo altamente positivo.

## **b. Casos**

- Lógica de selección de los casos

En atención a los criterios descritos anteriormente y a la información recopilada del análisis de la primera fase de la investigación, se procedió a analizar todas las mallas de la muestra cuantitativa de la primera fase de la investigación. De las 95 mallas, se descartaron todas aquellas mallas que no cumplían con los 5 primeros criterios. Ello redujo la muestra a menos de la mitad. Luego, se descartaron las instituciones que, no cumplían con el criterio 6 (sobre matrícula) y con, al menos, tres de los primeros criterios (del 1 al 5). También se descartaron las instituciones no acreditadas por considerarse que no cumplían con los requisitos fundamentales de calidad exigidos hoy en día. Solo se consideró una carrera que estaba en proceso de licenciamiento. Luego de esta selección, la muestra se redujo a 16 carreras.

De estas 16 carreras, algunas no aceptaron formar parte del estudio, o no contestaron a nuestra invitación o bien, fueron descartadas por razones de sesgo. Otras, no cumplían con dos criterios de selección (entre el criterio 1 y el 6), razón que nos llevó a descartarlas como caso de estudio. Lo central, era que de los seis primeros criterios definidos, la carrera tuviera, al menos, cinco. Bajo la premisa de que la carrera debía dar cuenta de cierta actualización curricular, determinamos que cinco criterios podían resguardar que el caso siguiera siendo de interés.

A continuación, se presenta un cuadro resumen que explicita con qué criterios cumplían las 16 carreras preseleccionadas y cuáles fueron las razones que llevaron a descartar algunas y reducir los casos de estudio a 7. Para los efectos de un estudio cualitativo, nos pareció que siete casos podían servir para caracterizar con mayor profundidad las fortalezas y debilidades más recurrentes de las carreras de Educación de Párvulos.

**CUADRO SÍNTESIS DE SELECCIÓN DE CASOS**

<b>Carrera de Educación de Párvulos de:</b>	<b>Criterio 1</b>	<b>Criterio 2</b>	<b>Criterio 3</b>	<b>Criterio 4</b>	<b>Criterio 5</b>	<b>Criterio 6</b>	<b>Criterio 7</b>	<b>Criterio 8</b>	<b>Criterio 9</b>	<b>Observaciones</b>
U. Católica de Temuco	X	X	X	X	X	X	CR	X	X	CARRERA SELECCIONADA. La carrera cumplía con todos los criterios de selección.
U. de Chile	X	No se presenta	X	X	X	X	CR	X		La directora de la carrera aceptó participar en la 3ª fase del estudio. No contestó la encuesta.
Pontificia U. Católica de Chile	X	No se presenta	X	X	No se presenta	X	CR	X	X	La carrera no cumplía con dos criterios de selección. La carrera ha cambiado su malla varias veces y se encuentra en un proceso de revisión a nivel de toda la Facultad de Educación.
U. de Valparaíso (sede Valparaíso)	X	X	X	X	X	X	CR	X	X	CARRERA SELECCIONADA. Se trata de la única carrera en Chile que depende de una Escuela de Medicina. Este dato resultó de interés para levantar juicios comparativos con el resto de las carreras que dependen de las Facultades de Educación.
UMCE	X	X	X	X	X	X	CR	X	X	CARRERA SELECCIONADA. La carrera cumplía con todos los criterios de selección.
U. Central de Santiago	X	X	X	X	X	X	P	X	X	CARRERA SELECCIONADA. La carrera cumplía con todos los criterios de selección.
U. Diego Portales	X	X	X	No se presenta	X	X	P	X	X	CARRERA SELECCIONADA. La carrera no cumplía con un criterio de selección.
U. Católica del Maule Talca	X	X	No se presenta	X	No se presenta	X	CR	X		La carrera no cumplía con dos criterios de selección. Además, la directora de la carrera no contestó la encuesta.
U. de Viña del Mar (sede Viña del Mar)	X	X	X	X	No se presenta	X	P	En licencia-miento	X	CARRERA SELECCIONADA. La carrera no cumplía con un criterio de selección. Su malla había sido asesorada por especialistas en educación parvularia de una universidad de Santiago.
U. de Concepción	X	X	X	X	X	X	CR	X		La carrera cumplía con todos los criterios de selección, pero no fue seleccionada. La directora de la carrera comprometió su participación en la 3ª fase de la investigación. Además, se trataba de otra de las universidades que estaba haciendo estudios sobre Educación Parvularia para el MINEDUC. Ese motivo se consideró constitutivo de sesgo.
U. del Mar (sede Valparaíso)	X	No se presenta	X	X	No se presenta	X	P	X		Existía interés de parte de la directora en participar en el estudio, pero no hubo acuerdo ni coordinación de todos los académicos de la carrera. Finalmente no se consideró un caso interesante por no cumplir con dos criterios de selección.

U. Academia de Humanismo	X	X	X	X	X	No se presenta	P	X		La carrera fue seleccionada, pero los profesores de la carrera no aceptaron formar parte del estudio por encontrarse en proceso de revisión institucional. Este caso nos pareció interesante porque existía un centro de investigación -PIIE- involucrado en la propuesta curricular.
U. Andrés Bello	X	X	No se presenta	X	No se presenta	X	P	X		La carrera no cumplía con dos criterios de selección.
U. Cardenal Silva Henríquez	X	No se presenta	No se presenta	X	X	X	CR	X		La carrera no cumplía con dos criterios de selección.
*Instituto Profesional Carlos Casanueva	X	No se presenta	X	X	X	X	P	No acredita da	X	CARRERA SELECCIONADA. La carrera no cumplía con un criterio de selección. Se decidió estudiarla en su calidad de carrera técnica porque proponía un sello distintivo respecto al resto de la oferta y, además, por la buena inserción laboral de sus egresadas.
*Instituto Profesional ENAC	X	No se presenta	X	X	No se presenta	X	P	No acredita da	X	La carrera no cumplía con varios criterios de selección. Su directora tenía interés en la investigación, pero comunicó muy tardíamente su disposición a que se la entrevistara.

\* Institutos que ofrecen la carrera de Técnicos de Educación de Párvulos. En estos casos, su matrícula era más reducida (menos de 20 estudiantes).

- Casos seleccionados:

Considerando los antecedentes anteriores, se seleccionaron siete casos:

<b>Nº de caso</b>	<b>Características para efecto de la divulgación pública de la información</b>	<b>Nombre de la institución (carácter reservado)</b>
Caso 1:	Carrera de Instituto Profesional de la Región Metropolitana <sup>88</sup>	Instituto Profesional Carlos Casanueva
Caso 2:	Carrera de Universidad Privada de la Región Metropolitana	Universidad Central
Caso 3:	Carrera de Universidad del Consejo de Rectores de región	Universidad Católica de Temuco
Caso 4:	Carrera de Universidad Privada de la Región Metropolitana	Universidad Diego Portales
Caso 5:	Carrera de Universidad del Consejo de Rectores de la Región Metropolitana	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Caso 6:	Carrera de Universidad Privada de región	Universidad de Viña del Mar
Caso 7:	Carrera de Universidad del Consejo de Rectores de región	Universidad de Valparaíso

Es importante reiterar que la unidad de estudio es la carrera, no la universidad. Por lo tanto, los casos no se relacionan con la importancia o tradición de la universidad a nivel nacional, sino con las características de la oferta de formación de una carrera en particular.

### **c. Actores estudiados**

El objetivo de esta fase de la investigación era caracterizar las fortalezas y debilidades de la formación inicial a partir de las opiniones y valoraciones de sus actores más importantes. Por esta razón, se seleccionaron por caso de estudio:

- Directora o Jefa de carrera: el interés en este actor es su rol estratégico en la conformación y sentido de la propuesta de formación. Sus opiniones serían indicativas del sello de formación, así como darían cuenta de las razones y justificaciones sustentadas en la carrera para levantar su oferta curricular.
- Docentes: se consideró a tres docentes por carreras que representarían la especialidad académica del grupo de profesores. Por ejemplo, un docente de la especialidad, uno de formación general y uno de la línea de prácticas. Además, se complementó esta mirada con las condiciones laborales de los académicos. Así,

<sup>88</sup> El Instituto Profesional ofrece la carrera de Técnico de Párvulos. Dado que en la muestra nacional de mallas curriculares estudiadas, solo el 8% de las instituciones ofrecía la carrera de Técnicos, se optó por estudiar solo una institución. Cabe señalar que un estudio más complejo sobre la realidad de la formación de las Técnicas de Educación Parvularia debe analizar a los CFT y a los Liceos Técnicos Profesionales. Son estas instituciones las que forman a la gran mayoría del personal técnico que trabaja en la educación infantil.

importaba que, al menos, uno fuera docente-hora sujeto a un contrato de honorarios.

- Estudiantes: la inclusión de las estudiantes como actor relevante se contempló como clave para triangular las opiniones de los distintos actores. Por lo mismo, se escogió a estudiantes que estuvieran cursando las mallas estudiadas, es decir de 3º a 5º año de formación.

#### **d. Otras fuentes de información**

Las opiniones y percepciones de los actores fueron complementadas con los documentos escritos de la carrera; específicamente, los planes de formación, los perfiles de egreso y los programas de estudio de las distintas asignaturas de la carrera. Esta información tenía un carácter muy estratégico, pues serviría para confrontar las distancias o similitudes entre las propuestas curriculares expresadas en las mallas y el currículo específico declarado en los programas de cada curso.

#### **e. Estrategia de recolección de la información**

A partir de los actores señalados, se usaron las siguientes técnicas y estrategias de estudio:

- Entrevistas individuales: se escogió esta técnica para la directora o jefa de carrera y para los docentes. Importaba capturar la particularidad de los discursos para luego confrontarlos por institución. También fue importante el criterio de factibilidad, dado que resulta difícil reunir a docentes que trabajan por hora para realizar entrevistas grupales.
- Entrevistas grupales: esta técnica fue utilizada con las estudiantes. En estos casos lo que interesaba revelar era el discurso colectivo, aquellas opiniones en las que existía un alto grado de consenso y que suponían la validación de todas las entrevistadas.
- Análisis documental: para el análisis de la documentación escrita se elaboró una matriz con categorías con el fin de analizar la coherencia entre los programas de los cursos, el plan de la carrera y el perfil de egreso y, además, la actualización de los contenidos y metodologías a enseñar.

#### **f. Categorías de análisis consideradas**

Las entrevistas se organizaron en base a ciertas categorías que permitían indagar en la propuesta formativa de cada caso. En el transcurso del trabajo en terreno surgieron temas importantes que también fueron considerados en el análisis de la información. Las categorías generales fueron las siguientes:

- Trayectoria de la directora: se refiere a la experiencia en términos académicos y organizacionales. Importa destacar cuáles son las fuentes de la reflexión académica de la directora y cómo ha construido la noción de gestión académica que maneja.

- Trayectoria de la carrera: apunta a la historia de la institución, los cambios curriculares que ha experimentado, las innovaciones o transformaciones que ha vivido, entre otras.
- Aspectos organizacionales de la carrera: describe las fortalezas y debilidades de la estructura administrativa y de gestión de la carrera, la coordinación y trabajo docente, la efectividad de las decisiones curriculares que se emprenden, el grado de autonomía de la carrera en el contexto universitario.
- Consenso del proyecto de formación: caracteriza situaciones concretas referidas al nivel de acuerdo y cohesión del proyecto educativo de la carrera. Formas de trabajo con los docentes de especialidad y de formación general y con los profesores jornada y con los que trabajan a honorarios.
- Percepción de la calidad académica de los docentes de la carrera: identifica las fortalezas y debilidades de los docentes de la carrera, considerando sus funciones formativas, investigativas y de gestión pedagógica.
- Percepción sobre las estudiantes: destaca las fortalezas y debilidades reconocidas en las estudiantes que ingresan a estudiar la carrera y el avance o progreso que experimentan durante el proceso de formación y hasta que egresan. Se refiere a las competencias que desarrollan, a sus expectativas y a las dificultades que tienen para profesionalizarse.
- Características de la propuesta curricular: esta categoría es central en el análisis cualitativo. Se refiere a distintas dimensiones: identidad de la propuesta y sello distintivo frente a otras carreras; percepción de impacto de la implementación curricular en los aprendizajes de las alumnas; factores que favorecen o dificultan la implementación curricular; interdisciplinariedad y flexibilidad curricular; temáticas relevantes, calidad de la especialización o menciones que ofrece la carrera; características y evaluación de la línea de prácticas profesionales de la carrera; competencias fundamentales de la formación que impulsa el plan curricular.

Los documentos escritos de cada caso se analizaron considerando las siguientes categorías:

- Características del perfil de egreso definido: indica los dominios que se esperan de cada egresada y los énfasis distintivos de cada carrera. Esta categoría es la que sirve como referente de comparación con todos los programas de curso analizados.
- Coherencia y consistencia de los objetivos o competencias que se promueven en las alumnas: referido a las metas en relación al saber y saber-hacer de las estudiantes en cada curso. Importa una mirada por programa (vertical) y transversal (en todos los programas).
- Pertinencia y consistencia de los contenidos que se buscan desarrollar: describe la presencia de temáticas relevantes y fundamentales, definidas por la bibliografía

especializada, para la formación. Además, identifica la relación existente entre los contenidos y las competencias que se favorecen en la propuesta escrita.

- Relevancia y coherencia de la metodología: identifica el grado de interacción que se promueve entre profesores y estudiantes; la coherencia con las competencias definidas y el grado de explicitación de la propuesta metodológica.
- Coherencia de la evaluación: se describe si está alineada con los objetivos de cada curso y el perfil de egreso definido; ofrece situaciones explícitas a los estudiantes para demostrar sus saberes teóricos y prácticos.
- Propuesta bibliográfica: caracteriza la pertinencia de la bibliografía con los objetivos y contenidos propuestos en cada programa; actualización y nivel de especialización bibliográfica.

Considerando los antecedentes descritos en el diseño metodológico, se presentarán los casos de estudio y, luego, los resultados de la investigación cualitativa.

## 2. CARACTERIZACIÓN DE LOS CASOS DE ESTUDIO<sup>89</sup>

Para la descripción y caracterización de las 7 instituciones estudiadas en profundidad, que a continuación se presentan, se utilizó como fuentes de información, principalmente, la encuesta contestada por la Directora<sup>90</sup> de la carrera, la ficha de datos y malla que recoge la información de las carreras<sup>91</sup> y las entrevistas en profundidad realizadas a alumnas, directora y docentes<sup>92</sup>.

Al momento de nombrar cada caso se hará alusión a la Institución, pero el “caso” de estudio es la carrera.

### CASO 1

#### Aspectos generales

El Instituto Profesional estudiado es una institución de educación superior privada, reconocida por el Ministerio de Educación por Decreto Exento N°112 del 12 de marzo de 1993. Su misión es formar personas, profesionales, particularmente, en el plano del desarrollo humano integral, teniendo como eje las relaciones humanas y empleando una pedagogía dinámica, de modo que sus alumnos/as puedan: desplegar sus potencialidades humanas, vincularse en forma plena y armónica con el mundo circundante, humanizar su entorno, despertar una vocación humanista, convertirse en agentes de cambio y en constructores de una sociedad realmente humana.

#### Caracterización de la carrera

La carrera de Asistente del Educador de Párvulos con Especialización Montessori, busca formar técnicos de nivel superior, que sustenten y fomenten la propuesta de educación permanente y la visión del respeto por el potencial del niño como formador de su propio ser, en armonía con la vida en sociedad y en el equilibrio con la naturaleza.

---

<sup>89</sup> Entendemos que los casos de estudio tienen un carácter confidencial en cualquier estudio cualitativo. Por lo mismo, se encarece que al momento de divulgar esta información no se otorguen detalles ni nombres de los casos de estudio, a fin de respetar lo conversado con las jefas de carrera, en especial en relación a la información referida a los programas de estudio. Por lo mismo, para efectos de la divulgación pública, se sugiere sacar este apartado de caracterización.

<sup>90</sup> **Encuesta a la directora de carrera:** con este instrumento se buscó conocer las opiniones de las(os) directoras(es) de carrera de cada institución respecto de las variables asignadas a la encuesta.

<sup>91</sup> **Fichas y Mallas:** con este instrumento se buscó caracterizar la oferta académica parvularia a través de la recolección de datos secundarios. Para esto se utilizaron como estrategias de recolección de datos, la revisión de páginas Web, la comunicación telefónica con departamentos de admisión y/o departamentos de educación. Por otra parte, las fichas incluyen la revisión de las mallas curriculares de los programas considerados y su caracterización. Esta información, en la mayoría de los casos, se encontró en los sitios Web de las instituciones.

<sup>92</sup> Las opiniones emanadas provienen de los actores entrevistados, por lo tanto, los datos entregados corresponden a sus propios juicios, percepciones y/o información que manejan de sus instituciones.

Tiene una duración de cuatro semestres en régimen diurno, otorgando el título de Técnico Nivel Superior Asistente del Educador de Párvulos con especialización en Educación Montessori.

El método Montessori busca darle a cada estudiante los fundamentos para un nuevo enfoque de la vida, de modo que una vez finalizada la carrera, continúe en su propio proceso de crecimiento personal, para desarrollarse con mayor seguridad, delicadeza y fineza en el conocimiento y comprensión de la educación de los niños. Este es sólo el inicio de la preparación, que cada estudiante continuará por toda la vida.

El plan curricular se divide en 4 grandes líneas de formación:

- Línea de la Filosofía Montessori, es el sustento del enfoque teórico y práctico para obtener las competencias requeridas. Se desarrolla desde el primer semestre y da los conocimientos, comprensión y herramientas de aplicación para asimilar y aplicar la educación Montessori.
- Línea de Trabajo para niños de 0 a 6 años, habilita al futuro asistente para participar en las actividades de autoformación de niño, entre 0 y 6 años en las áreas de vida práctica, el desarrollo psicosensorial, lenguaje, el área de las matemáticas y las ciencias que te permiten conocer el medio.
- Línea de Formación para el Desarrollo Personal, entrega destrezas y habilidades para promover el desarrollo del niño a través de la biodanza, desarrollo de habilidades artísticas y musicales, la introspección y el desarrollo de técnicas integrales.
- Línea de las Artes, aquí principalmente se capacita al asistente en la organización de juegos, dramatización, organización de actividades que desarrollen las habilidades de la música, la expresión corporal y las artes plásticas en los niños.

El perfil de egreso es un técnico que se concibe a sí mismo como una persona en permanente formación, con interés e iniciativa para actualizar sus conocimientos y desarrollo integral; ve al niño/a como protagonista activo de sus aprendizajes; conoce y comprende la filosofía Montessori; se desempeña como guía y facilitador de los procesos educativos y prepara un ambiente estimulante, activo y auto corrector; visión e integración de la familia y comunidad en su rol educativo; conoce técnicas y estrategias de observación, aplica técnicas, con materiales concretos, que favorecen el desarrollo de las habilidades motrices, lingüísticas, lógico-matemáticas, sensoriales, expresivas, artísticas y científicas.

Plantea metodologías vinculadas a la formación práctica, con visitas a terreno durante todo el proceso de formación, simulación en el aula de situaciones educativas, preparación de material didáctico, seguimiento y supervisión de las prácticas en los establecimientos, atención en aula virtual para profundización de aprendizajes entre otros.

Cabe destacar la articulación entre el ámbito académico y el ámbito laboral para tener un proceso mas fluido y de permanente retroalimentación, teniendo 72 horas de práctica pre-profesional y 320 horas de práctica profesional. El proceso es acompañado por un supervisor de práctica que tiene a su cargo un grupo de 8 a 15 personas quien visita el centro solo en la prácticas profesionales y en el caso de las pre-prácticas es la guía de sala quién evalúa a la alumna a través de un informe dado por la institución.

### **Caracterización de los docentes**

La carrera está dirigida por una profesional Educadora de Párvulos con especialización en Educación Montessori y un diplomado en Relaciones Humanas y Comunicación.

La información entregada por la directora de la carrera no explicita la carga horaria de los docentes. Respecto de su función como directora expresa que no cuenta con jornada, solo horas de dedicación. Plantea que hay siete docentes que trabajan en la institución y que están vinculados a colegios, universidades y jardines infantiles. Más bien realizan cursos específicos, pero sin dedicación de jornada.

Se realiza una evaluación docente al término de cada semestre y, además, una evaluación de las alumnas al finalizar cada curso. Los aspectos evaluados dicen relación con el cumplimiento de los objetivos, manejo de los contenidos, relación con los alumnos/as, metodologías de enseñanza. No se explicita qué se realiza con los resultados de las evaluaciones.

### **Caracterización de las alumnas**

Las estudiantes que siguen la carrera provienen mayoritariamente de establecimientos particular subvencionado, son de nivel socio económico medio-bajo. La fuente de información de la directora acerca del perfil de sus alumnas es una ficha de matrícula que describe los datos generales de cada estudiante (colegio, procedencia, nivel socio económico, dirección, entre otras).

En su opinión, las fortalezas que demuestran al inicio de la formación son compromiso y motivación personal con la carrera, capacidad de aprendizaje, capacidad de trabajo en grupo, y habilidades sociales en sus relaciones interpersonales. Las debilidades detectadas en este período son el manejo de competencias básicas de lectura y escritura y hábitos de estudio. No hace alusión a cómo se diagnostica, a factores remediales, ni habla de competencias básicas del currículum. Desde el análisis de los programas, no se explicita el desarrollo de competencias básicas.

En el caso de las alumnas egresadas se evalúa un avance en el grado de desarrollo de las competencias profesionales, pero no se alcanza el grado máximo. Solo las competencias vinculadas al trabajo grupal y al manejo de conflictos parecen ser bien logradas por las egresadas. En cambio, subsisten las dificultades asociadas a la comprensión lectora y escrita.

Otra fortaleza académica que reconoce la directora en las estudiantes de la carrera es su motivación, perseverancia y responsabilidad. Esto genera autodisciplina, logro de metas y nuevos desafíos para continuar su aprendizaje. Sin embargo, no hay evidencia de cual sería el nivel de competencia mínima necesaria para el desempeño profesional en cada una de estas dimensiones.

Los requisitos de titulación que la institución establece, son la práctica profesional y un examen final práctico. En general se titulan dentro de los plazos establecidos y el estudiante se inserta fácilmente en el sistema educativo pre-escolar formal, colegios, jardines infantiles y comunidades con currículum tradicional y Montessori.

### **Gestión Institucional y dirección de la carrera**

Respecto de la infraestructura, no se explicita con qué recursos cuenta la institución, sí se establece que son insuficientes para el desarrollo de la carrera. Claramente faltan

computadores, uso de Internet, uso de plataforma virtual, salas de estudio, disponibilidad de libros y textos de apoyo. Esta dimensión es la más acusada por los docentes y las alumnas, pues el espacio de formación les resulta muy precario en términos materiales. Los recursos administrativos también resultan insuficientes: oficinas, recepciones, casino, auditorio, etc. El personal que trabaja en la carrera es muy escaso (directora y una secretaria que dedica horas de trabajo semanal a la carrera).

En cuanto a los servicios de apoyo para los alumnos existen convenios con centros de estudio y vínculos con los centros de práctica.

## **Caso 2:**

### **Aspectos generales**

Esta universidad privada es una corporación de derecho privado, sin fines de lucro, y con más de 20 años de historia. Fue fundada en 1982, alcanzando su plena autonomía institucional en 1993. Actualmente cuenta con ocho Facultades, 28 carreras de Pregrado y diversos Programas de Postgrado: Diplomados, Postítulos, Magíster y Doctorados.

Su misión como universidad es generar e incrementar conocimientos superiores y un desarrollo integral de las personas. Ello con el fin de contribuir al bienestar de éstas y de su comunidad. Se orienta a principios de búsqueda de la excelencia, compromiso con el desarrollo del país, autonomía y propensión a la participación, desarrollando valores de ética, integridad, pluralismo y sentido emprendedor

Está acreditada hasta el 2008.

### **Caracterización de la oferta formativa**

La Facultad de Ciencias de la Educación imparte distintas carreras de pedagogía entre ellas la carrera de Educación Parvularia, acreditada por 4 años ante CNAP, hasta enero del 2008. Tiene una duración de ocho semestres en régimen diurno, otorgando el título de Educador/a de Párvulos Licenciado en Educación con mención en Psicopedagogía y Lenguaje y Estrategias Metodológicas para la enseñanza del Idioma Inglés.

Las líneas o ejes que distingue a la carrera son Integración Ciencia y Arte, Mediación en la diversidad, Innovaciones Curriculares y de participación comunitaria, Construcción de conocimiento en la práctica: Ética, estética y pensamiento crítico para niños y niñas.

Lo que se desprende de los ejes anteriormente explicitados es un perfil de egreso de un profesional con un sólido compromiso con la mirada interdisciplinaria de la realidad, sólido compromiso ético con la sociedad y competencias para mediar y trabajar en equipo. Se considera también que junto con estas competencias debe considerar una mirada de articulación con Educación General Básica.

Para la formación de este perfil de profesional se contempla una malla curricular con cursos de formación general, de ciencias de la educación, de especialidad, de formación en competencias profesionales generales. El área de salud y biología está presente en cursos tales como Fundamentos psicobiológicos y neurológicos del desarrollo y del aprendizaje, Salud y desarrollo humano. También incorpora cursos electivos asociados a temas de multiculturalidad, participación y ciudadanía que apuntan a complementar y

tomar mas conciencia de la necesidad de valorar la diversidad humana y natural y desarrollar competencias investigativas y de desarrollo profesional.

Cabe destacar la formación práctica de las estudiantes desde el inicio y durante toda la carrera teniendo tres pre-prácticas y dos prácticas profesionales en primer y segundo ciclo. Realizan diversas actividades en sus prácticas tales como observaciones, diagnóstico, trabajo en aula como asistente y como educadora. Las alumnas son acompañadas por un supervisor de práctica que tiene a su cargo un grupo de 8 a 15 personas a quienes visita mensualmente en el centro de práctica y realiza trabajo reflexivo con ellas.

Los lugares a los cuales acceden son jardines infantiles con y sin salas cunas, escuelas de educación básica NB1, instituciones de educación no formal, programas no convencionales, entre otros.

### **Caracterización de los docentes**

La carrera esta dirigida por Profesional Educador de Párvulos con grado de Magíster y Doctorado en proceso de tesis final con dedicación de jornada completa al cargo.

La directora de la carrera informa que cuenta con 4 docentes de medias jornadas que son básicamente quienes se dedican a las prácticas, pero que también hacen algunas horas de clases. Además tienen 4 docentes con jornadas completas en cargos de dirección, secretaria de escuela, encargada de prácticas y asignaturas y dos personas que se dedican medio tiempo a la escuela y medio tiempo a la facultad.

En primer año que es plan común, hay 14 docentes de especialidad como música, ciencias en infancia o filosofía para niños, antropología. De los académicos que trabajan en la universidad, un 40% aproximadamente están vinculados a instituciones de primera infancia, jardines, colegios, OMEP.

Las áreas de interés de los docentes que realizan labor investigativa están asociadas a áreas de Currículo, Ciencia, Tecnología y Matemáticas, Filosofía, Cultura, Lenguaje y Artes.

### **Caracterización de las alumnas**

Las estudiantes que ingresan a la carrera provienen de colegios diversos en ambas modalidades de enseñanza, pero con una inclinación del sector particular subvencionado, según los datos recogidos en la encuesta.

De acuerdo a la percepción que la directora tiene sobre las estudiantes de la carrera, las fortalezas que demuestran al inicio son compromiso y motivación personal con la carrera, capacidad de trabajo en grupo y habilidades sociales en sus relaciones interpersonales.

En oposición a las debilidades que manifiestan en este período según opinión de la directora son manejo de competencias básicas de lectura y escritura, capacidad de aprendizaje, dificultades de pensamiento abstracto y hábitos de estudio. No hay evidencia de un proceso de evaluación diagnóstica de las competencias de ingreso, sino a partir de resultados y evaluaciones de los cursos. El análisis de los programas da cuenta que éstas se abordan explícitamente en los cursos de manera integrada lo cual constituye una política de la institución. Del mismo modo, la directora informa de estrategias de nivelación a través de ayudantías en los distintos cursos.

La evaluación en la mitad del proceso de formación de las alumnas, demuestra un grado medio de avance y consolidación de los aprendizajes y un desarrollo mediano de competencias profesionales.

Al final del proceso, las alumnas egresadas evidencian un grado de avance parejo pero no máximo, en el desarrollo de diversas competencias profesionales tanto conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los docentes confirman que las estudiantes crecen afectivamente e intelectualmente, pero que subsisten dificultades asociadas a la comprensión lectora y escrita.

Los requisitos de titulación que la institución establece para las estudiantes son la aprobación de todos los cursos, promedio mínimo de notas, práctica profesional y seminario de investigación.

En general el proceso de formación y titulación de un estudiante se ajusta a los plazos estipulados.

### **Gestión Institucional y dirección de la carrera**

Respecto de la infraestructura disponible, cuenta con variados los recursos para la implementación de la carrera, como computadores, salas, salas de estudio, equipamiento de las salas, textos y libros de apoyo. Ello se recoge en la opinión manifestada por los diferentes actores consultados, docentes, alumnas y directora que expresaron altos niveles de satisfacción respecto a los recursos e infraestructura de la carrera. Muchos de estos juicios son comparativos y se derivan de la precaria realidad de otras instituciones que conocen los docentes y las alumnas.

De igual modo la institución ofrece a los estudiantes servicios de apoyo como por ejemplo asistencia psicológica, tutorías presenciales o no presenciales para reforzamiento de aprendizajes no consolidados, vínculos con centros de prácticas, convenios con centros de estudios entre otros.

Como desafíos en la gestión curricular se plantea mejorar el trabajo de equipo e incorporar con mayor fuerza y transversalmente el tema de la mediación. En la gestión administrativa incrementar el número de horas que se paga a los docentes para consolidar equipos de trabajo.

## **Caso 3**

### **Aspectos generales**

Esta Universidad pública de región fue fundada el 8 de septiembre de 1959, siendo la primera institución de Educación Superior creada en la Región de la Araucanía. Con una definición identitaria que se enmarca bajo una orientación Académica, Católica y Regional. Desde 1991 es autónoma y pertenece al Consejo de Rectores.

Está acreditada institucionalmente ante la CNAP en las áreas de Gestión y Docencia por un período de 4 años, vigente hasta Noviembre 2009. Reconocida nacionalmente como una institución comprometida con la formación de personas, generando conocimiento y una presencia cultural que aportan a la solución de los problemas regionales, en un contexto global, desde una concepción cristiana de la responsabilidad social y del desarrollo humano sustentable.

### **Caracterización de la oferta formativa**

En su oferta académica de carreras de pedagogía, la carrera de Educación Parvularia pertenece a la Facultad de Educación con una malla de nueve semestres de duración al término del cual se obtiene el título de Educador/a de Párvulos, Licenciado en Educación. Como carrera obtuvo la acreditación de la CNAP por un período de cinco años, vigente hasta Febrero del 2009, lo que refleja estándares de calidad de la formación inicial de los estudiantes.

La línea de formación de la carrera pone el acento en la práctica del diálogo y el respeto pluralista, la autonomía, el trabajo en equipo y visión de futuro, el espíritu innovador y capacidad de emprendimiento, disposición al cambio, atención a la diversidad y la capacidad de empatía.

El diseño de la malla está orientado al desarrollo de competencias que se refleja en la vinculación teórico práctica con metodologías activas y constructivas, ejercicio en terreno a través de seguimiento y supervisión durante toda la carrera con énfasis en la práctica reflexiva y crítica, procesos de evaluación permanente con diversidad de procedimientos e instrumentos.

En la línea curricular junto con los cursos de formación general y de la especialidad, la malla ofrece cursos electivos en tres ámbitos, formación cristiana que se vincula con la orientación institucional de formar profesionales con valores cristianos y morales, una dimensión ética centrada en desarrollar conciencia y responsabilidad del trabajo con otros, especialmente con niños y niñas y sus familias y la cultura, artes y deporte que implica una formación amplia y visionaria que aporte a la calidad de vida y a la búsqueda permanente.

### **Caracterización de los docentes**

La carrera es dirigida por un profesional Educadora de Párvulos, licenciada en Ciencias de la educación y Magíster en Psicología con jornada completa y un equipo de docentes que comparten labores académicas y trabajo en aula o dirección de unidades educativas. El rol de los docentes en el proceso formativo es de mediador de aprendizajes de los estudiantes, estrechamente vinculado al seguimiento, acompañamiento y monitoreo de la formación.

Cuentan con una planta de cuatro docentes de especialidad Educadoras de Párvulos con jornada completa que cumplen funciones de coordinadora de investigación, coordinadora de prácticas, secretaria académica y la directora. Además un cuerpo docente de 26 académicos que trabajan part time y que también realizan labores de supervisión, guían tesis y otros.

### **Caracterización de las alumnas**

Las alumnas que optan por esta carrera provienen mayoritariamente de sectores medio bajo, de colegios municipales y particular subvencionados, información que se recogió en las encuestas y entrevistas realizadas a actores claves.

Al inicio de la carrera, según la opinión expresada por la directora en relación a las estudiantes, sus principales fortalezas se refieren al compromiso y motivación personal con la carrera y la capacidad de construcción de relaciones interpersonales. Estas competencias genéricas son ejes transversales que se desarrollan y evalúan en los diferentes cursos y talleres, en las pre-prácticas y prácticas profesionales.

De acuerdo a lo declarado por la directora respecto a las debilidades estas se focalizan en el manejo de competencias básicas de lectura y escritura, capacidad de aprendizaje, hábitos de estudio y capacidad de trabajo en grupo. Estas competencias básicas se evalúan al inicio de la carrera con la aplicación de un test y para aquellos estudiantes cuyos resultados no alcanzaron un mínimo, ofrecen estrategias tutoriales, que son cursos paralelos a su formación curricular. La directora dice estar consciente de la responsabilidad que implica para con los estudiantes abordar esta realidad y por eso la universidad entrega una inyección importante de recursos y de capacitación de horas y de entrenamiento para ellos.

Al evaluar su nivel de avance en la mitad del proceso de formación de las alumnas, se observa que logran un nivel intermedio en el desarrollo de competencias profesionales. Al comparar con el nivel alcanzado por las alumnas egresadas se constata que el avance es mayor, alcanzando la mayoría de las competencias profesionales asociadas a un buen desempeño profesional con criterios de eficiencia y calidad, integrando saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, en concordancia con las opiniones de los actores entrevistados.

### **Gestión institucional y dirección de la carrera**

Respecto de la infraestructura disponible para el desarrollo de la carrera se considera que cuenta con suficientes recursos para su implementación, por ejemplo computadores, plataforma virtual, salas de estudio, libros y textos de apoyo y otros, según la opinión de las personas consultadas y en concordancia con las necesidades del programa.

Además existen diversos servicios de apoyo, tales como asistencia psicológica, orientación para la inserción laboral, tutorías personalizadas, vínculos con instituciones de prácticas, incentivo a la creación de centro de estudiantes y apoyo permanente, sistema de apoyo para el estudiante en desarrollo de competencias básicas, sistema de recepción y acompañamiento a estudiantes de 1° año, sistema de apoyo para preparación de exámenes de grado, incentivos para postular a proyectos de ayuda estudiantil, según lo expresado por la directora.

En relación a las dificultades planteadas por la directora en la gestión institucional está la necesidad de conformación de nuevos equipos de trabajo para implementar sistemas de módulos, más espacios, oficinas y salas ya que se encuentran en proceso de expansión y planificación a corto plazo con una distribución distinta de los actuales espacios.

## **CASO 4**

### **Aspectos generales**

Esta Universidad privada de la Región Metropolitana es una universidad privada autónoma, que tiene alrededor de 25 años de existencia. Actualmente se encuentra acreditada hasta el año 2008.

La carrera de Educación Parvularia pertenece a la Facultad de Ciencias y Educación y tiene una duración de 8 semestres académicos. Otorga el título de Educadora de Párvulo con el grado de licenciatura. Sólo tiene 5 años de existencia.

### **Caracterización de la oferta formativa**

Los dos primeros años de formación tienen un plan común con educación básica y sólo el 5º semestre comienza con la especialización.

El énfasis del proceso formativo de la carrera está dado en el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico en las estudiantes, con una articulación teórica-práctica que permita, desde el primer año de carrera, un contacto temprano con las diversas realidades educativas, establecer las relaciones pertinentes, que se empoderen de su rol mediador. Los postulados teóricos de la escuela ponen énfasis en el carácter dinámico del aprendizaje, el desarrollo del pensamiento, la construcción del saber pedagógico, el énfasis en la articulación teoría y práctica.

Posee un total de 46 cursos, de los cuales 14 se relacionan con la formación profesional de la educación parvularia, 10 de ciencias de la educación y 8 de habilidades profesionales generales. En los dos primeros años se desarrollan los TAPP<sup>93</sup> que son cursos que poseen un fuerte énfasis en el desarrollo de la identidad profesional, pensamiento crítico y creatividad; y las prácticas de familiarización con el sistema educativo. A partir del 5º semestre comienzan las prácticas de especialización.

Dentro de los cursos electivos cuentan con un Minor, en la cual las alumnas tienen la posibilidad de elegir de acuerdo a sus intereses un área en la que pueden ampliar y profundizar en diferentes disciplinas al servicio de su profesión (psicología, teatro, literatura, salud, arte, filosofía, comunicación etc.)

Durante toda la carrera pueden desarrollar cursos electivos de formación general.

Según la directora de la carrera se requiere la revisión de la secuencia de algunos cursos y la incorporación de un énfasis mayor al área artística y de salud.

### **Caracterización del cuerpo docente**

Cuenta con un total de 28 docentes de los cuáles 3 poseen el grado de doctor, 10 el grado de magíster y el restante posee postítulo o diplomados. El 80% de los docentes trabajan en instituciones escolares o instituciones vinculadas a la infancia (jardines infantiles de Integra, Centros de Atención a niños con NEE, escuelas subvencionadas.

Solo 1 docente posee jornada completa, 4 media jornada y los otros docentes poseen contrato de honorario.

### **Caracterización de los alumnos**

Los alumnos que anualmente ingresan son alrededor de 29 y con un puntaje promedio de 506 en la PSU.

Según la información dada por la directora, las alumnas provienen de un nivel socioeconómico medio y bajo y, en su mayoría, de colegios particulares subvencionados científicos humanistas. Según los docentes entrevistados, lo que caracteriza a gran parte de las estudiantes que ingresan es que trabajan y/o provienen de familias con problemas económicos y déficit culturales. La debilidad académica más importante que detectan se refiere a los problemas de comprensión lectora y escrita y a las deficiencias lógico-matemáticas.

---

<sup>93</sup> Cursos que se relacionan con la formación de habilidades profesionales generales.

### **Caracterización de las condiciones de infraestructura y recursos**

En general, la directora expresa que la universidad cuenta con la infraestructura y recursos materiales necesarios para desarrollar la labor académica, pero en un número insuficiente para la cantidad de alumnos que atienden. Faltan salas de estudio, una mejor plataforma de enseñanza no presencial y disponibilidad de libros y textos de apoyo a los estudiantes. La directora y los docentes demandan que las salas tengan más recursos tecnológicos y que la biblioteca posea más ejemplares de textos y revistas especializadas en educación parvularia. Además, la directora demanda la contratación de, por lo menos, otra persona con media jornada y la posibilidad de contar con una secretaria y destinación de tiempo para la investigación y generación de conocimiento.

## **CASO 5**

### **Aspectos generales**

Esta Universidad del Consejo de Rectores de la Región Metropolitana es una universidad Pública. Actualmente se encuentra acreditada hasta el año 2008.

La carrera pertenece a la Facultad de Filosofía y Educación y tiene una duración de 10 semestres académicos. Otorga el título de Licenciatura en educación y pedagogía en educación parvularia, mención inglés, mención educación continua, mención integración curricular, mención educación artística.

### **Caracterización de la oferta formativa**

El Plan de Formación actual surge frente a la necesidad de preparar el proceso de acreditación de la carrera. Luego de revisar planes de formación de otras universidades, elaboraron una propuesta curricular centrada en el desarrollo de competencias, caracterizada por tres ejes fundamentales: el desarrollo de competencias indagativas, de liderazgo y pedagógicas.

El énfasis del proceso formativo de la carrera está dado en el desarrollo de una práctica crítica reflexiva y la construcción y el desarrollo de la identidad profesional. Se pretende que sea un profesional competente en áreas generales de la Educación, abierto y sensible a problemas educacionales a nivel nacional e internacional, profesional informado, autónomo, reflexivo con capacidad para manejar los diversos problemas educacionales con ética y compromiso con su quehacer.

Los cursos que dictan se relacionan, mayoritariamente, con las áreas de formación general en educación y formación profesional de la educación parvularia. Incorporan temáticas relacionadas con el liderazgo y desarrollo organizacional, neurociencia, familia y comunidad y todas aquellas vinculadas a la psicología, didáctica y el curriculum. Las prácticas se realizan a partir del primer semestre de la carrera y el desarrollo de las menciones se dicta a partir del 7º semestre. Se realizan supervisiones a las prácticas pre-profesionales semanalmente y además reciben apoyo de tutorías con estudiantes ayudantes. Las prácticas profesionales se supervisan semanalmente y son apoyadas, además, con tutorías personales y talleres de reflexión acerca de ellas.

### **Caracterización del cuerpo docente**

Cuenta con un total de 20 docentes<sup>94</sup> de los cuáles 3 poseen el grado de doctor, 10 el grado de magíster y el restante posee postítulo o diplomados. Los docentes que realizan labores investigativas las desarrollan en el área de currículo y psicología.

9 docentes poseen jornada completa, 11 media jornada y los otros docentes poseen contrato de honorario por clases. Algunos docentes (3) trabajan en instituciones escolares o instituciones vinculadas a la infancia (jardines infantiles y liceos).

### **Caracterización de los alumnos**

Los alumnos que ingresaron durante el año 2006 fueron 79 y con un puntaje promedio de 571 puntos en la PSU.

La directora de la carrera declara que las alumnas provienen de nivel socioeconómico bajo, de liceos municipales técnico profesionales. Según la encuesta aplicada, al egreso los alumnos aún no han desarrollado todas las competencias, específicamente aquellas relacionadas con el manejo de conflictos y trabajo en equipo, evaluación de aprendizajes, estrategias para trabajar con alumnos con necesidades especiales, etc. Las principales fortalezas que presentan las alumnas son su compromiso social, reflexivas, capaces de desarrollar su labor en situaciones adversas, responsables.

En relación a las competencias básicas, según la directora “las competencias menos desarrolladas es lo que tiene que ver con lenguaje escrito, la búsqueda de información, análisis de información”. Una de las formas de abordar este déficit fue a través de todo el currículum, poniéndose de acuerdo los docentes respecto a exigencias y criterios comunes de tipo de texto que van a exigir a sus alumnos. Actualmente están trabajando en determinar las competencias básicas requeridas para cada asignatura.

Además, en aquellos casos de alumnas que presentan mayores dificultades incorporaron estudiantes consejeras que las apoyan directamente. Esta experiencia ha sido evaluada positivamente, lo que ha llevado a que se inviertan más recursos en generar una red de apoyo al estudio sostenido por estudiantes de la misma carrera.

### **Caracterización de las condiciones de infraestructura y recursos**

La directora declara en la encuesta que se le aplicó que la universidad cuenta con la infraestructura y recursos materiales para desarrollar la labor académica, pero no en cantidades suficientes para la cantidad de alumnos, específicamente en los computadores, acceso a conexión Internet, salas de estudio, equipamiento de las salas y disponibilidad de libros y textos de apoyo para los estudiantes.

En general los actores consultados enfatizan en los problemas que tienen para acceder a medios tecnológicos. Se mencionan los problemas de acceso a los recursos y la falta de actualización de los mismos. La carrera no cuenta con recursos tecnológicos propios. Estos deben ser demandados al departamento de recursos de la universidad, lo que dificulta su uso por razones de tiempo y disponibilidad. *“Hablamos de innovación en el aula, pero damos el ejemplo contrario, pues conseguirse un retroproyector ya es difícil” (Profesora de la carrera).*

---

<sup>94</sup> Sólo son los docentes que trabajan en la carrera. No se incorporan los de la rama de licenciatura.

Se puede decir, que hay una percepción de lo mínimo que debiera tener la facultad: tecnología, mejores salas y bibliotecas más actualizadas.

## **CASO 6**

### **Aspectos generales**

Esta Universidad privada de Región tiene alrededor de 20 años de existencia. Actualmente se encuentra en proceso de licenciamiento por 2 años.

La carrera de Educación Parvularia pertenece a la Facultad de Educación y tiene una duración de 8 semestres académicos. Otorga el título de Educadora de Párvulos con el grado de licenciatura.

### **Caracterización de la oferta formativa**

Según la opinión de la directora el rasgo distintivo de la carrera obedece a su línea de formación práctica que desarrolla habilidades investigativas. Cuenta con 4 líneas de formación: general, de especialidad, práctica y pedagógica. Los cursos de especialidad abordan temas como la expresión plástica, material educativo, literatura infantil, iniciación a las matemáticas, lectura y escritura y la metodología de los ciclos. En la línea de formación práctica imparten cursos de estrategias y se desarrollan las prácticas propiamente tal.

En la línea de formación general se imparten asignaturas relacionadas con la historia de la cultura occidental, ética y moral, familia y comunidad, inglés y sólo 2 electivos. A juicio de la directora se requiere mayor número de cursos optativos de profundización y formación general, como también de formación de habilidades profesionales generales.

### **Caracterización del cuerpo docente**

Cuenta con un total de 23 docentes de los cuáles 1 posee el grado de doctor y 10 de magíster. El resto poseen postítulo o diplomados. Aquellos docentes que investigan desarrollan su labor en el área de prácticas pedagógicas.

Sólo una persona posee jornada completa y los otros docentes poseen contrato de honorario. El docente que posee jornada completa dedica sólo un cuarto de jornada a la docencia y el resto a labores administrativas. Algunos docentes (6) trabajan en instituciones escolares o instituciones vinculadas a la infancia (jardines infantiles, colegios particulares y establecimientos municipalizados).

### **Caracterización de los alumnos**

Los alumnos que anualmente ingresan fluctúan entre 20 y 35. Exigen un puntaje mínimo de 450 puntos. En general provienen de nivel socioeconómico medio-bajo, de liceos municipales científicos humanistas. Las debilidades que presentan, según la directora, se relacionan con el manejo de competencias básicas de lectura y escritura, hábitos de estudio y algunas habilidades cognitivas básicas, que según la ella, debieron alcanzarse en la educación media: *“las competencias básicas vienen muy descendidas”*. Para ello, en el primer año imparten una asignatura de *“estrategias de aprendizaje, en que las alumnas desarrollan habilidades de comprensión lectora, de estudios”*.

Dentro de sus fortalezas, según la directora, se manifiestan el compromiso, la convicción y la motivación de las alumnas para estudiar la carrera. Estas fortalezas son apreciadas

por los docentes, puesto que *“ellas saben a qué vienen acá, son futuras profesionales con un alto compromiso social”* (Directora de la carrera).

### **Caracterización de las condiciones de infraestructura y recursos**

Según la directora, en general, la universidad cuenta con la infraestructura y recursos materiales necesarios para desarrollar la labor académica, pero no en cantidades suficientes para la cantidad de alumnos, específicamente en el equipamiento de las salas y la cantidad suficiente de éstas. Esta opinión es diferente si se entrevista a los docentes o a las estudiantes, pues más bien subrayan la falta de condiciones para estudiar, como espacios o salas de estudio, recursos tecnológicos o acceso a material bibliográfico.

## **CASO 7**

### **Aspectos generales**

Esta Universidad es pública de Región perteneciente al Consejo de Rectores, tiene alrededor de 96 años de existencia. Actualmente se encuentra acreditada por 4 años.

La carrera de Educación Parvularia posee dos sedes, pertenece a la Facultad de Medicina y tiene una duración de 9 semestres académicos. Otorga el título de Educadora de Párvulo con el grado de licenciatura y la especialidad en Salud y Alimentación o Lenguaje y comunicación. La carrera lleva sólo 4 años de funcionamiento y aún no tienen egresadas.

### **Caracterización de la oferta formativa**

Todas las asignaturas son impartidas por la Facultad de Medicina y Ciencias. Plantean para la formación un perfil de egreso basado en competencias y para el logro de ellas desarrollan 3 líneas de formación: Formación en el Saber y Hacer Pedagógico; Formación en Ciencias Biológicas y Psicológicas y Formación del Ser Personal Profesional y de Gestión.

El total de cursos de la malla es de 50, correspondiendo 44 al Plan Común y 6 a cada una de las menciones, las que se desarrollan en los dos últimos semestres de la carrera.

La línea de formación profesional (32 cursos) es a la que se le destina mayor tiempo de formación, correspondiendo más desarrollo de horas al taller de prácticas integradas, el que considera 8 horas semanales de terreno y 1,5 de teórico práctico. Dichas prácticas se realizan desde el inicio al final de la carrera. En el caso de las supervisiones de las prácticas pre-profesionales se realizan con una frecuencia mensual y en las profesionales con una frecuencia semanal.

Desde el primer semestre se observan asignaturas relacionados con el ámbito de la salud, tales como biología humana, bases neurobiológicas del desarrollo humano, salud y alimentación, salud y primeros auxilios los cuáles se perfilan posteriormente en las dos menciones de la carrera, en cursos tales como anatomía y funcionalidad, alimentación básica, entre otras.

Según la directora se requieren mayor cantidad de cursos de formación de habilidades profesionales generales.

### **Caracterización del cuerpo docente**

Cuenta con un total de 51 docentes de los cuáles 3 poseen el grado de doctor, 13 el grado de magíster y el restante posee postítulo o diplomados. Sólo 5 personas poseen jornada completa, 3 media jornada y los otros docentes poseen contrato de honorario.

Algunos docentes (7) trabajan en instituciones escolares o instituciones vinculadas a la infancia (jardines infantiles Junji e Integra).

### **Caracterización de los alumnos**

Los alumnos que anualmente ingresan son alrededor de 42 en la sede central y con un puntaje promedio en la PSU de 556 puntos.

Según lo declarado por la directora, las alumnas en general provienen de nivel socioeconómico medio bajo, de colegios subvencionados y liceos municipales científicos humanistas. Las debilidades que presentan se relacionan con el manejo de competencias básicas de lectura y escritura y hábitos de estudio. *“la parte de vocabulario, la parte de redacción, toda la parte de lenguaje comunicacional escrito muy muy malo”*. Los actores entrevistados no mencionan respecto a estrategias que utilicen para lograr nivelar las competencias, si reconocen que estas mejoran notablemente durante los años de carrera.

### **Caracterización de las condiciones de infraestructura y recursos**

En general se expresa que la universidad no cuenta con la infraestructura y recursos materiales necesarios para desarrollar la labor académica, como cantidad suficiente de salas y disponibilidad de libros y textos de apoyo a los estudiantes.

Según la opinión de los docentes y alumnos, una de las dificultades que plantean en relación a este punto, se refiere a la falta de incorporación de la carrera en un “espacio universitario”, puesto que esta funciona en una sede exclusiva para la carrera. Las alumnas solo se relacionan con otras carreras y sedes cuando tienen que asistir a alguna clase. Las alumnas declaran la falta de *“vida universitaria”*.

**CUADRO COMPARATIVO DE LAS CARRERAS (datos generales)**

<b>Criterios de comparación</b>	<b>Caso 1</b>	<b>Caso 2</b>	<b>Caso 3</b>	<b>Caso 4</b>	<b>Caso 5</b>	<b>Caso 6</b>	<b>Caso 7</b>
Tiempo de existencia de la carrera	5	23 años	16 años	5 años	Más de 20 años	4 años	4 años
Formó parte del Proyecto FID	no	Si	si	No	si	no	si
Semestres de duración de la carrera	4	8	9	8	10	8	9
Dedicación de la Directora a su cargo	20 horas	Jornada completa	Jornada completa	22 horas	Jornada completa	Media jornada	Jornada completa
Matrículas 2006 (sede central)	15	40	90	29	79	20	42
Carrera acreditada	no	Si	si	No	si	no	si
Nº de profesores con jornada	1	4	4	4	20	1	5
Nivel de satisfacción de los docentes en relación a los recursos con los que cuenta la carrera	Bajo	Alto	Alto	Medio	Bajo	Bajo	Bajo
Posee sedes en otras ciudades	no	no	no	no	no	si	si

### 3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LAS PROPUESTAS FORMATIVAS

El estudio en profundidad de las carreras seleccionadas permitió relevar dimensiones y condiciones claves en la fortaleza de la propuesta de formación de una carrera. Es preciso reiterar que el análisis se realizó sobre la base de lo que proponen las instituciones formadoras y sobre los logros que los propios actores perciben en términos de aprendizaje de las estudiantes. Por lo tanto, no se pueden realizar juicios sobre las competencias profesionales de las educadoras egresadas de cada carrera. Por una parte, la mayoría de las carreras analizadas están en proceso de implementación de mallas curriculares nuevas y aún no tienen cohortes egresadas. Por otra, sería necesario contemplar otras variables para evaluar la efectividad de la formación de cada institución, como la opinión de empleadores y de las egresadas insertas en el mundo laboral, entre otras.

Lo interesante, a nuestro juicio, es que de los ‘casos de interés’ seleccionados, solo dos nos parecieron ‘buenos casos’. Es decir, carreras que poseen una propuesta curricular interesante y condiciones institucionales para sustentarla. Esto confirma que la mirada sobre las mallas es bastante limitada, pues en ella no se especifican los alcances reales de los cursos o la capacidad de las instituciones para cumplir con los objetivos que se proponen en sus planes de formación.

El valor que, desde nuestra perspectiva, posee relevar las percepciones de los propios actores ligados a la formación inicial, es contar con ejemplos locales que respondan a las necesidades específicas del perfil de estudiantes chilenas. De aquí que nos interese proponer que existen dos casos que vale la pena mirar con mayor detención, pues han elaborado respuestas curriculares contextualizadas a los perfiles reales de ingreso de las estudiantes y, al mismo tiempo, pertinentes a las demandas de educación infantil actuales, principalmente en contextos de pobreza.

Los límites del análisis son los propios de un estudio cualitativo. Toda generalización puede resultar arbitraria. Además, la noción de ‘caso de interés’ o ‘buen caso’ se construye a partir de referentes locales, no internacionales. Por esta razón, en el informe 3 se considera un apartado sobre la formación inicial a nivel internacional, de forma de integrar otras miradas en la propuesta de áreas de competencias con la que termina esta investigación.

A partir de la propuesta declarada se vuelve a constatar uno de los resultados del estudio cuantitativo de este proyecto: la heterogeneidad de la oferta de formación inicial. No obstante, el análisis cualitativo nos permite afirmar que esta distinción radica más en las condiciones de gestión de las carreras que en su propuesta curricular.

Las categorías enunciadas más arriba permiten llegar a las siguientes conclusiones:

Las dos condiciones que más inciden en la propuesta de cada caso son la **gestión y organización de la carrera y el lineamiento y coherencia curricular**<sup>95</sup>.

---

<sup>95</sup> Los resultados que se presentan se refieren a todos los casos, pero para efectos de especificar las características del Instituto Profesional, se agregará un apartado al final del capítulo.

## I. GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA CARRERA:

Las entrevistas realizadas permiten identificar que una propuesta formativa consistente requiere condiciones institucionales mínimas que garanticen un funcionamiento coordinado y cohesionado. Uno de los aspectos más subrayados por los actores es la importancia de formar parte de una institución cohesionada que tenga claridad sobre su propuesta de formación. Tan importante como los recursos materiales y de infraestructura con los que cuente una carrera es la capacidad instalada en términos organizacionales para lograr que los académicos se sientan parte de un proyecto de formación en el que cuentan con espacios y oportunidades para realizar aportes y trabajar efectivamente en equipo. Es sobre este punto que los actores entrevistados se mostraron más críticos, evidenciando los débiles soportes de gestión académica sobre los que se erigen algunas instituciones.

Las condiciones específicas que podemos identificar son las siguientes:

- **Autonomía de la gestión directiva:** El rol que tiene la carrera al interior de la Facultad o escuela de la que forma parte es una de las características que más se enuncia por parte de los actores. El estatus de la carrera supone que los actores perciben que son respetados y considerados en un contexto más amplio. Este reconocimiento de la identidad e importancia de la carrera, explica la autonomía que los equipos directivos dicen practicar. Por estas razones, el tipo de gestión universitaria (a nivel de la escuela, facultad o a nivel central) influye directamente en las posibilidades de constituir una gestión con liderazgo y capacidad de tomar decisiones. Este aspecto, distingue claramente a los casos analizados.

La posibilidad que tiene una jefa de carrera de tomar decisiones de forma rápida y eficiente, de movilizar recursos o de elegir los grupos de trabajo académicos tiene una incidencia directa en la cohesión curricular de la propuesta formativa. Las directoras y los docentes perciben que la carrera es relevante, que existe una opción de parte de la universidad por fomentar la calidad académica y que cuentan con el reconocimiento del resto de sus pares. Así lo afirma una académica del Caso 3, *“lo que hemos hecho en la carrera ha sido posible porque tenemos una lógica de trabajo súper bien instalada. En la Facultad somos un referente importante y se nos invita a mostrar lo que hacemos. En ese sentido, a pesar de todo el trabajo que tenemos, se notan los resultados”* (profesora de prácticas Caso 3).

Cuando no existe autonomía de la gestión porque los equipos directivos no poseen las facultades ni los recursos para tomar decisiones de forma efectiva o ágil, el sentir de los actores al interior de una carrera es que los cambios curriculares resultan muy difíciles, pues es preciso movilizar voluntades y recursos que no dependen necesariamente de la gestión interna. Existe un mayor escepticismo sobre la efectividad de las innovaciones curriculares y una crítica más o menos generalizada sobre la escasa importancia que le asigna la universidad a la carrera. *“Nuestro trabajo es doblemente difícil, debemos innovar y también convencer... ¿y cómo convences a alguien que lleva años y no quiere cambiar? Además, no es cosa de decir usted no sigue. Esa persona es un funcionario y seguirá ahí. Las decisiones son más difíciles”* (directora de la carrera Caso 5).

- **Cohesión en torno al proyecto de formación:** en estrecha relación con el punto anterior, la gestión de la carrera es fundamental para garantizar que los docentes

comparten los principios y sentidos de la propuesta de formación. El carisma o capacidad directiva de la directora es solo un antecedente. Se requiere además, demostrar que existe autonomía en las decisiones que atañen a la carrera. Profesores y profesoras deben conocer a cabalidad la propuesta de formación, deben compartir sus fundamentos, estar enterados de las fuentes o paradigmas que inspiran la propuesta y compartir las expectativas sobre los aprendizajes que pueden alcanzar las estudiantes.

Esta es una característica que distingue a los casos estudiados. A mayor autonomía del equipo directivo, la posibilidad de trabajar con un grupo cohesionado aumenta. Los discursos de los docentes y las estudiantes aparecen alineados en torno a los mismos principios y se manifiesta un alto compromiso con la carrera. La ausencia de cohesión del cuerpo docente en torno al proyecto de formación tiene un impacto evidente en los juicios que se realizan sobre la calidad de la carrera, sobre las expectativas que existen en lo que puedan aprender las alumnas y sobre el escaso conocimiento que se manifiesta acerca de los fundamentos teóricos y/o metodológicos del plan de formación y de la malla curricular.

Es interesante la percepción de las docentes de práctica del Caso 2: *“Nosotras hemos hecho un trabajo de reflexión muy largo y organizado. Trabajar con jornada nos permite tener tiempo para evaluar permanentemente lo que hacemos. La carrera de articula en torno a la práctica. Eso lo comparten todos los profesores y por lo mismo la organización con nosotras es tan importante. Sabemos en torno a qué debe trabajar y cómo tenemos que hacerlo. Para eso el tiempo es fundamental, pues estamos revisando permanentemente lo que hacemos”*.... (Docente de práctica Caso 2).

- **Historia de la carrera:** una dimensión importante es la historia y antigüedad de una carrera. La capacidad reflexiva de una institución tiene relación con la experiencia y trayectoria que posee para reflexionar. Los casos estudiados dieron cuenta de ello. Las carreras más antiguas cuentan con un acumulado académico mayor, han vivido distintos procesos de cambios e innovaciones y han tenido la posibilidad de evaluar el impacto de dichos cambios. Un hito que marca una distinción es la experiencia del FID. Las carreras que formaron parte de este proceso enfrentan los proyectos curriculares con mayores antecedentes: diagnósticos sobre la calidad de la propuesta formativa, análisis de otras experiencias, inversión en infraestructura, especialización de la planta docente; incipiente seguimiento a las egresadas, entre otras. El sello distintivo de la formación profesional también supone ‘tener historia’, y un acumulado de experiencias que permite pensar los cambios curriculares con más antecedentes. Esto fue mucho más claro en los Casos 2, 3 y 5.

Se podría afirmar que una carrera que tiene pocos años de antigüedad no posee las mismas ventajas ni posibilidades de construir una oferta curricular de calidad que aquellas que han vivido procesos de crecimiento y maduración durante un tiempo de mayor duración.

- **Consolidación de una planta docente:** la efectividad de las dimensiones anteriores se relaciona de manera categórica con las capacidades académicas reales de una institución. Los casos estudiados nos permiten afirmar que la consolidación de la propuesta curricular requiere profesoras y profesores dedicados a trabajar en la carrera. La heterogeneidad sobre este aspecto fue muy alta. Encontramos instituciones que tienen 20 académicos con jornada hasta otras que solo tienen una, la

directora de carrera. No es posible indicar un 'número ideal' de docentes, pues ello depende de la cantidad de estudiantes de la carrera, pero lo que sin duda es una tensión declarada en varios de los casos analizados es la precariedad de las condiciones académicas para sacar adelante una carrera. Esto también es consignado con fuerza por las estudiantes. *"Aquí, a la única profe que vemos de vez en cuando es a la directora, cuando la vemos. Los profes hacen su clase y se van. No podemos conversar con ellos en otro lugar. En realidad, a quien más conocemos es a la secre"* (estudiantes Caso 6).

Una carrera que tiene profesores con dedicación horaria y con condiciones laborales estables, tiene más posibilidades de contar con académicos especializados, que participan de las instancias de reflexión colectiva y que sustentan una propuesta formativa más coherente. Al respecto, cabe señalar que algunas carreras han tratado de suplir la carencia de docentes-jornada con una política de contratación a honorarios que reconoce tiempos para reuniones y remuneración por 12 meses, lo que permite mayor presencia del docente-hora en la institución y mayor compromiso institucional con la misma. *"Si hay algo que rescato de esta carrera es que las profes siempre están dispuestas a recibirnos. Cuando una empieza la práctica se siente demasiado sola, como que todo lo que hagamos va a estar malo. Por eso el acompañamiento de las docentes es fundamental. Saber que una tiene un problema o un conflicto y hay un equipo de profes que pueden trabajar con nosotras. Eso va dando más seguridad en las prácticas"* (estudiante, Caso 2).

- **Efectivo trabajo de articulación con los docentes:** la presencia de los docentes requiere, a la vez, que existan instancias de trabajo planificadas, periódicas y efectivas. Sobre este criterio, los docentes entrevistados distinguen el trabajo articulado y efectivo, de aquel que abusa de los encuentros y reuniones entre docentes sin que ello signifique efectividad o productividad académica. Existe un claro descontento, de parte de los docentes que tienen jornada académica, por el exceso de funciones y trabajo que poseen al interior de sus carreras. Se acusa un desgaste laboral producto de la dispersión de actividades. Se valoran las instancias de encuentro entre pares, pero se desconfía de la efectividad real de muchas de estas instancias. Los docentes entrevistados consideran que la lógica de organización del trabajo académico interfiere en sus posibilidades de investigar y escribir. Incluso en aquellos casos en que existen mejores condiciones para reunir a los académicos (tres casos), se percibe una crítica sobre la efectividad de la articulación docente. Esta articulación es más evidente cuando la directora trabaja con un grupo de profesores de confianza y que conocen muy bien el proyecto de formación de la carrera. *"Tenemos el mal de las reunionitis y a veces, las reuniones son para hablar de miles de cosas y no de lo central. Yo miro el reloj y me pongo nerviosa, pues es tiempo que uno podría usar para leer. Además, una está en veinte mil cosas a la vez y muchas veces da la impresión que nada se hace bien o se sigue haciendo igual para sacar la pega o el informe"* (docente de práctica Caso 5).
- **Presencia de investigación sobre la formación inicial:** sobre este tema diferenciamos dos niveles. Por una parte, es una fortaleza que las carreras cuenten con instrumentos metodológicos serios para detectar los problemas de aprendizaje de sus alumnas; por otra, también enriquece la propuesta formativa que existan investigaciones acerca del impacto y la efectividad que tiene la formación inicial en el desempeño profesional de las alumnas.

La calidad de la innovación curricular está relacionada con la información específica que posee cada carrera respecto a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y a la demanda real del mundo laboral. Existe consenso en todos los actores entrevistados que las alumnas que ingresan a la carrera poseen deficiencias profundas respecto a ciertas habilidades cognitivas, como comprensión escrita y lectora o pensamiento lógico, o bien, deficiencias en habilidades sociales, como saber expresar ideas, relacionarse con los demás, tener autonomía y responsabilidad. No obstante los diagnósticos parecen claros, existe una diferencia entre aquellos casos que han hecho una indagación más científica de estas deficiencias, de aquellas que manejan información recogida de las impresiones y percepciones de los docentes. Las primeras elaboran soluciones más específicas y focalizadas para trabajar con las estudiantes; mientras que las segundas poseen un discurso más bien general que subraya el problema, pero no elabora soluciones específicas, sino generales.

Lo mismo ocurre en los dos casos en que apreciamos que se ha estudiado el impacto de la formación inicial en el desempeño de las estudiantes en las prácticas profesionales y, de una manera muy incipiente, en el desempeño de las egresadas (casos 2 y 3). En estas carreras, las soluciones curriculares son muy sensibles al perfil de ingreso real de las estudiantes y el equipo docente tiene mayor claridad sobre los aspectos necesarios de priorizar en su enseñanza. Estas investigaciones suelen ser financiadas por fondos internos de las universidades. Se trata de montos modestos, pero que sirven para articular un equipo docente en torno a una experiencia de investigación.

La carencia de algún tipo de investigación interna, también tiene impacto en la falta de cohesión docente en torno al proyecto curricular. Los diagnósticos de los profesores son dispersos, un tanto prejuiciosos y existe menor claridad respecto a cuál es el aporte real que puede hacer la educación superior para compensar los déficit de ingreso de las estudiantes. *“Nunca he tenido una reunión o he leído un paper donde se nos diga cómo hacer para que estas estudiantes aprendan bien. Yo creo que ellas aprenden muy poco, pero en realidad no sé qué más se puede hacer desde la universidad. Creo que hay que seleccionar más, aunque a lo mejor ahí no quedarían alumnas en la carrera”* (docente del área de salud, Caso 7).

Otro aspecto referido a este criterio es el conocimiento que demuestran los docentes y la dirección de cada carrera del debate que existe sobre la formación inicial de educadoras de párvulos. Sin duda, las jefas de carrera eran las que tenían más referencias. Solo algunas de ellas, conocían literatura especializada en el tema (Casos 2, 3, 5 y 7). Los docentes tenían una aproximación más general, producto de las conversaciones y discusiones entre colegas, más que una mirada documentada en la literatura o las investigaciones. Es decir, en términos estrictamente académicos, distinguimos poca experticia en el tema de la formación inicial. *“Nosotras conversamos harto sobre las chiquillas y sobre cómo lo podemos hacer mejor para que se formen, pero quizás nos falta ver qué pasa en otros países o leer más sobre el tema. El problema es el tiempo, una quiere hacer algo y al rato tiene el escritorio lleno de trabajo con otra cosa”* (docente de especialidad, Caso 4).

- **Recursos y medios de aprendizaje:** esta es otra de las dimensiones que distingue a los casos estudiados. Al respecto, solo dos casos, desde la perspectiva de todos los actores entrevistados, parecen cumplir con el equipamiento mínimo o fundamental que requiere la formación de educadoras de párvulos (Casos 2 y 3).

Nuevamente la heterogeneidad de la oferta formativa es muy amplia. Encontramos casos que no cuentan con recursos bibliográficos ni tecnológicos suficientes (Casos 1, 5, 6) mientras otros han podido realizar una inversión considerable a nivel de biblioteca y recursos de aprendizaje. Las estudiantes son quienes más acusan esta dimensión. Constatan la precariedad de las condiciones en que son formadas, así como otras resaltan las condiciones favorables que tienen para estudiar. Las estudiantes del Caso 1 son muy claras al respecto: *“aquí la carrera se hace escuchando a las profes y en la práctica, no tenemos comodidades, ni computadores ni menos lugares donde estudiar. Pero por eso aprendemos a aperrar, porque sabemos que para educar muchas veces no se tienen recursos y hay que hacerlo igual”* (estudiante Caso 1).

Los docentes también otorgan evidencias sobre este punto. Las políticas de perfeccionamiento docente son débiles, salvo en un caso, y los recursos bibliográficos dependen de cada profesor, pues las bibliotecas no cuentan con revistas especializadas o no se invierte en suscripciones a revistas virtuales. En varios casos, la escasez de recursos tecnológicos impide realizar innovaciones efectivas en la enseñanza y fomentar la incorporación de las nuevas tecnologías en la formación de las estudiantes. Así lo afirma una docente, *“para perfeccionarme, debo comprarme los libros. Trato de ir a Buenos Aires y traer todo lo que puedo, porque en la biblioteca en realidad no hay muchas cosas. En realidad, no llegan muchas revistas. Hay que ser busquilla, meterse a Internet y arreglárselas para estar al día. Yo les muestro a mis colegas todo lo que voy adquiriendo. A algunas les interesa, pero otras no se entusiasman mucho”* (docente Caso 5).

- **Consolidación de la línea de prácticas profesionales:** este tema, si bien está ligado a la estructura curricular, supone además que la gestión de la carrera le otorga un lugar prioritario al desarrollo de una línea de prácticas profesionales. Entre otras cosas, es preciso contar con docentes con jornada dedicados específicamente a esta área, que tienen recursos para realizar procesos de acompañamiento a las alumnas a los centros de práctica, que cuentan con espacios adecuados para atender a las estudiantes y con un nivel de especialización temática que les permite elaborar un proyecto de formación profesional de calidad. Estas condiciones son posibles si los docentes dedicados a esta línea cuentan con el reconocimiento de la carrera, tienen medios, tiempo real y condiciones de funcionamiento operativas. *“Una de nuestras principales fortalezas es haber constituido un equipo de prácticas. Tenemos una académica que es la coordinadora del área y trabaja de forma muy organizada con los más de 20 docentes de prácticas. Por eso podemos tener el área desde el inicio de la carrera y planificar coherentemente el trabajo de las chiquillas. Si eso no existe, la práctica es un poco pérdida de tiempo, pues cada profe crea su estilo y la estudiante es la que sale perdiendo”* (directora de la carrera, Caso 3).

Además, la consolidación de esta línea implica que la carrera posea vínculos estrechos con los centros de prácticas (jardines, escuelas, centros, hospitales, salas cunas). Aquí otro aspecto que distingue a las instituciones. Encontramos carreras que destinan parte de su presupuesto a la extensión y perfeccionamiento de las educadoras que trabajan en los centros de práctica. Estas medidas buscan lograr mayor coordinación y coherencia entre la propuesta formativa y el discurso pedagógico de las educadoras guías. *“En la medida que empezamos a crear cursos de capacitación para las profes guías de los centros de prácticas, hemos podido tener*

*un grupo de aliadas. Las profes que reciben a nuestras estudiantes saben que la universidad les ofrece perfeccionarse, que les puede facilitar material y que las mantiene al día. Por eso todo el equipo de docentes de la carrera trabaja en las vacaciones de invierno de los centros para hacer cursos y encuentros de perfeccionamiento. Es una forma de encontrar a la universidad con la realidad de la educación parvularia.... La universidad nos apoya en estos encuentros y nos facilita recursos para hacer buenos encuentros” (directora, Caso 2).*

Otras carreras, en cambio, solo se comunican por teléfono con los centros de práctica y no tienen ningún tipo de vínculo académico con las educadoras guías. Las estudiantes enfatizan la importancia de esta dimensión. Ellas demandan mayor integración entre lo que se les enseña y su experiencia profesional. Más aún si se considera que en muchos casos su docente guía es una Técnico en Educación Parvularia. *“En la práctica una queda media tirada. Muchas veces tenemos que llamar nosotras para saber si nos van a aceptar. Además, donde aquí se comunican por teléfono con el jardín, nosotras llegamos y resulta que nadie conoce a la directora de la carrera ni quienes somos nosotras. Eso es bien fome porque hace que nos sintamos poco valoradas” (estudiante, Caso 6).*

Las directoras de los centros analizados tienen conciencia de que el vínculo con los centros de práctica es fundamental para alinear la formación y otorgarle consistencia a la formación de las futuras educadoras. Sin embargo, solo dos casos han incorporado un trabajo más sistemático al respecto. Incluso en estos casos, se enfatiza que se trata de uno de los aspectos más deficitarios de la propuesta formativa (Caso 2 y 3). *“Si bien, nuestra fortaleza es haber hecho un currículo alineado a partir de la práctica de las estudiantes, esa es, al mismo tiempo, nuestra principal debilidad. El impacto que tiene en la formación de las chicas lo que sucede en sus prácticas es muy grande y muchas veces tensiona lo que ellas están aprendiendo en la universidad. Es muy difícil lograr una coherencia perfecta entre lo que transmite la universidad y lo que las estudiantes ven en la realidad. Fácilmente el discurso de la universidad parece bonito, pero impracticable. Por eso es que hay que trabajar tan arduamente el vínculo teórico-práctico en una carrera de pedagogía” (directora, Caso 2).*

El estudio deja de manifiesto que la debilidad principal de las carreras radica en su gestión y organización. Los casos más avanzados en esta materia, tienen orígenes, dependencias y tamaños diferentes. Por lo tanto, no se podría estandarizar estructuralmente cuáles son las condiciones de gestión ideales. Además, algunas carreras tienen ciertas dimensiones muy desarrolladas, por ejemplo la identidad y la historia en el caso 5, pero son débiles en otros ámbitos, como la autonomía de la gestión. Los casos más débiles en esta dimensión son los Casos 1 y 6.

Pero en un balance general, es posible identificar que los casos 2 y 3 son los que han podido consolidar más sólidamente sus lógicas organizacionales y de gestión. Sin duda, también tienen deficiencias y reconocen sus limitaciones, como el tema de los vínculos con los centros de práctica. No obstante, por las razones descritas anteriormente, estas carreras cuentan con condiciones que favorecen que las innovaciones curriculares que lleven a cabo cuenten con un soporte organizacional más sólido y consolidado.

## II. LINEAMIENTO Y COHERENCIA CURRICULAR

La segunda condición que favorece la calidad de la propuesta formativa apunta directamente al grado de coordinación y consistencia interna de la propuesta curricular. Sobre este apartado, es posible identificar que en los casos estudiados existe una mayor acumulación y reflexión acerca del currículo de formación que respecto de los avances que tienen en materia de gestión. Particularmente son las directoras de carreras las que parecen más entusiastas con la necesidad de reformar sus propuestas curriculares y de contar con planes de formación más consistentes en relación a las temáticas que ofrecen y a las metodologías que se usan para lograr los objetivos de la carrera.

Los resultados referidos a este tema, se elaboraron a partir de las entrevistas y, además, del análisis de los planes de formación y los programas de estudio de los cursos de la especialidad<sup>96</sup>.

Las carreras estudiadas están viviendo procesos de innovación y cambio curriculares. La inquietud por mejorar la profesionalización de la educadora y la Técnico de Párvulos está planteada en todas ellas. Las jefas de carrera tienen conciencia de la importancia de debatir cuestiones como la especialización de las educadoras, la incorporación de un perfil más especializado en niños de 0 a 3 años o la relevancia de la articulación didáctica-curricular con NB1. Sin embargo, sus propuestas curriculares difieren, más que temáticamente, en el nivel de planificación e integración curricular. Es decir, varía el nivel de coordinación y consistencia entre los programas de estudio.

Considerando las categorías usadas para analizar los documentos escritos, podemos concluir lo siguiente:

- **Énfasis en una mirada curricular basada en competencias:** Cuatro de las siete instituciones estudiadas estructuran su discurso curricular a partir del desarrollo de competencias. En este sentido, la reflexión es más o menos similar, la importancia de favorecer aprendizajes teórico-prácticos requiere definir con precisión cuáles son los saberes-teóricos y los saberes-prácticos que deben lograrse en la formación inicial. Dado que nuestro análisis se centra en la formulación de la propuesta, no contamos con elementos objetivos para determinar si esas competencias logran ser desarrolladas en las estudiantes. Más bien, identificamos que, a nivel discursivo, las estudiantes consideran que sí logran aprender lo que se les propone a nivel formal. Ellas enuncian que sus mayores dificultades de aprendizaje están en los cursos de formación general, como 'matemáticas', o 'desarrollo de pensamiento lógico' u otros afines.

Lo que interesa destacar es que el enfoque curricular centrado en competencias posee una alta legitimación entre las directoras de carrera. Ellas reconocen que se trata de una innovación curricular con poca tradición en la formación humanista (pues su origen está en el mundo técnico profesional) y que aún no cuentan con sistemas de validación que permitan identificar cuáles son los indicadores que miden logros de competencias. Lo que distingue las propuestas, por tanto, es el grado de coordinación,

---

<sup>96</sup> De los casos estudiados, accedimos a material escrito de los casos 1, 2, 3, 4, 5 y 7. El Caso 7 solo nos entregó sus planes de formación. Los profesores no estuvieron de acuerdo en entregar los programas por razones de confidencialidad.

la pertinencia y secuencia de las competencias intermedias y las terminales propuestas.

Los niveles de concreción de las propuestas revisadas son disímiles. Existen dos propuestas curriculares que logran un alto grado de coordinación formal (C3 y C5). Se desarrolla una programación que busca transitar de las competencias iniciales, a las intermedias hasta definir con mucha exactitud las metas terminales. Los programas de los cursos mantienen una concordancia formal permanente y responden en todo momento al perfil de egreso que se busca formar. Con un menor nivel de concordancia y menos coordinación programática, los programas de los cursos de los casos C2 y C4 también presentan una propuesta de desarrollo de competencias profesionales. En el caso de C4 existe, además, un sello teórico muy definido.

Cabe señalar que el caso de C1, el Instituto Profesional, es un ejemplo muy interesante de cohesión y coordinación curricular. También se aprecia una propuesta pedagógica específica que alinea lo que se propone en todas las asignaturas. Esto es explicable porque el Plan y los programas fueron diseñados por la directora. Ella posee una escuela de formación muy clara y distintiva, por lo tanto existe mucha claridad sobre lo que se busca formar. Sin embargo, ahí recae su mayor debilidad. La carrera se sostiene por los esfuerzos de una persona, la directora, en ausencia de un equipo académico o de una red de apoyo institucional del Centro de Formación.

Para los casos C6 y C7 no contamos con los programas escritos de los cursos. Solo el plan general de formación en el caso de C7. Este último define una propuesta curricular cuyo énfasis y sello distintivo es la salud y la formación neurocientífica de las egresadas. Es probable que los programas de los cursos tengan este sello distintivo, pero a nivel de las opiniones de los entrevistados, dicha cohesión no existe, pues una de las cosas que relevan es la dispersión de los discursos en la formación. Los docentes que no son de la especialidad desconocen la propuesta formativa de la carrera. *“Yo enseño lo que se me pide, pero no sé cómo lo van a ocupar las estudiantes. Es decir, si sé para qué sirve saber esto para trabajar con niños, pero lo que desconozco es si las alumnas vuelven a tratar estos temas o los aplican en otros ramos. Por eso no puedo asegurar que de verdad aprendan”* (docente área salud, Caso 7).

Lo mismo ocurre con la propuesta formativa de C6. Las estudiantes y los docentes enfatizan que una de las tensiones de la formación es la escasa coordinación que existe entre la enseñanza de las distintas asignaturas. La directora de la carrera tiene una visión clara del perfil que pretende transmitir, pero no es igual de claro que sus intenciones se concreten curricularmente. *“La directora quieren que las estudiantes aprendan muchas cosas, pero las chicas no saben leer bien, ¿cómo se hace entonces? Quizás, si nos coordináramos bien y cada uno supiera que enseña el otro, la cosa sería más fácil, o al menos más clara”* (docente de formación general, Caso 6).

- **Centralismo curricular:** Los casos que denotan mayor coordinación entre los programas y un perfil de egreso específico muy bien definido, coinciden con experiencias de formulación curricular que fueron centralizadas. Es decir, la dirección de la carrera coordinó la elaboración de todos los programas de los cursos, logrando, de esta manera, programar las secuencias de desarrollo de competencias a lo largo de toda la malla. Por lo mismo, es posible afirmar que estos casos (C2, C3, C4, C5 y,

en menor medida, C7) incorporan los núcleos temáticos que la bibliografía especializada sugiere que son indispensables en la formación de las educadoras y técnicos de párvulos<sup>97</sup>. El Caso 1 también posee una alta coordinación programática, pero no porque exista un trabajo en equipo detrás, sino porque los programas los hizo una sola persona.

Las directoras destacaron la presencia de los contenidos neurocientíficos, el trabajo con adultos y la articulación didáctica entre la educación parvularia y NB1. Tal como se señaló en el Informe 1, estas temáticas son las que figuran como los desafíos en la formación actual de las educadoras. Efectivamente, estos temas están presentes en la propuesta curricular de las carreras analizadas.

- **Explicitación de los vínculos teórico-prácticos:** un aspecto que resultó interesante en los programas escritos de los casos C2, C3 y C5 fue la presencia permanente en los contenidos y la metodología de temas que vincularan los saberes teóricos con los saberes prácticos. Dicho vínculo opera para los cursos definidos tradicionalmente como cursos prácticos (talleres prácticos, didácticas), pero también para los cursos tradicionalmente denominados teóricos. Se aprecia una intencionalidad por transmitir que todos los cursos deben otorgar oportunidades de ejercitar el saber y el saber-hacer. En este sentido, el proyecto de formación en competencias se logra mejor, pues se diseñan escenarios concretos para que las estudiantes demuestren que van construyendo saberes prácticos específicos y en situaciones concretas. Los esfuerzos que se han hecho en estos casos para que los cursos 'teóricos' adquieran una dimensión más praxiológica son muy interesantes. El docente que realiza cursos como 'Fundamentos filosóficos de la educación' o 'Currículo y Evaluación' debe incorporar en su programa un vínculo explícito con la formación práctica de las estudiantes, a través de metodologías específicas y de un trabajo con la línea de prácticas directo y coordinado.
- **Centralidad de las prácticas:** si bien, esta característica es compartida por todas las propuestas de formación, lo que varía es el nivel de "sofisticación" de los programas que abordan la línea de prácticas profesionales. En los casos C1, C2, C3 y C5 existe más tiempo para esta línea curricular que en las otras carreras. Todos comienzan la formación práctica a partir del primer semestre y programan las competencias u objetivos que buscan desarrollar en cada semestre con un alto grado de coordinación. Se detallan los procesos de seguimiento y acompañamiento a las estudiantes y se otorgan tiempos importantes a la reflexión sobre la inserción gradual en el mundo profesional. También se involucra a las asignaturas de las otras líneas curriculares al proceso de reflexión sobre la práctica. Al respecto, el caso C5 es particularmente coherente y consistente en relación a centrar la formación de cada semestre en torno a lo que las estudiantes aprenden en la práctica.

El resto de las carreras parte el proceso de prácticas profesionales más tarde (2º, 3º o 5º semestre). La justificación de esta decisión radica en la prioridad que se le asigna a una formación de carácter general, tipo bachillerato, que otorgue a cada estudiante categorías de pensamiento social y científico que las preparen mejor para estudiar la carrera.

---

<sup>97</sup> Este tema se desarrolló en el informe de avance 1.

De las experiencias analizadas, se puede concluir que la importancia de la línea de prácticas de una carrera de formación inicial está ligada a los tipos y a la calidad del seguimiento de las mismas y a la integración que las estudiantes puedan realizar (aprendan a hacer) de lo aprendido en cada semestre. No es claro que a mayor número de práctica, u horas de trabajo en terreno la formación sea más sólida. Es más, el Caso 6 y el caso 7 dejan en evidencia que si las prácticas no responden a proyectos altamente articulados, más bien anticipan el aprendizaje de 'malas prácticas' por parte de las alumnas. Más aún en el mundo de la educación parvularia, pues en muchos casos, al decir de las estudiantes, quien oficia de profesora guía de un centro es una técnica de educación de párvulos. Ello supone intensificar los aprendizajes de prácticas rutinarias y desactualizadas con las tendencias pedagógicas actuales.

La formación en terreno de las estudiantes (o en las prácticas) necesita sistemas de acompañamiento intensivos y, además, instancias de reflexión sobre lo que sucede en la práctica. A la luz de los casos que destacamos, esto no ocurre solo en la lógica de trabajo de los talleres destinados a las prácticas, sino que debe incorporarse en los cursos de formación general y específica a través de preguntas explícitas y evaluaciones coordinadas. Además, es preciso contar con un equipo de profesionales preparadas en procesos de seguimiento y acompañamiento de las estudiantes. Estas profesionales deben conocer en profundidad la propuesta de formación de la carrera y deben cumplir un rol estratégico en la relación de la carrera con los distintos centros.

Para concluir este apartado, hemos graficado de manera muy general una comparación entre los casos estudiados en relación a sus fortalezas en el ámbito de la gestión y en el ámbito curricular. Lo que se busca ilustrar con claridad, es que las carreras analizadas tienen propuestas curriculares interesantes. Su principal tensión está en la gestión y organización. Esto nos lleva a proponer que cualquier plan de mejoramiento de la formación inicial, debe contemplar revisiones profundas en las condiciones de funcionamiento y gestión de las instituciones.

Tal como lo ilustra el esquema, los 'casos de interés' presentan su mayor fortaleza a nivel de la planificación curricular. A excepción del Caso 6 que, a pesar de tener una malla que presenta líneas curriculares claras, pareciera no tener una coordinación sólida que permita que la malla se implemente a cabalidad. Este caso demuestra que existe una distancia evidente entre lo que propone una carrera y la percepción de sus actores.

Una situación similar es la que ocurre en el caso C7. La directora de la carrera expresa un discurso altamente informado acerca de la formación inicial de educadoras de párvulos; no obstante las percepciones de los docentes y las estudiantes son muy disímiles. Lo que, en términos formales, parece una fortaleza o particularidad de la carrera –nos referimos a su vínculo con la Facultad de Medicina- en la percepción de los actores es leído como una experiencia poco articulada y carente de identidad (tanto en el área de salud como en el área pedagógica).

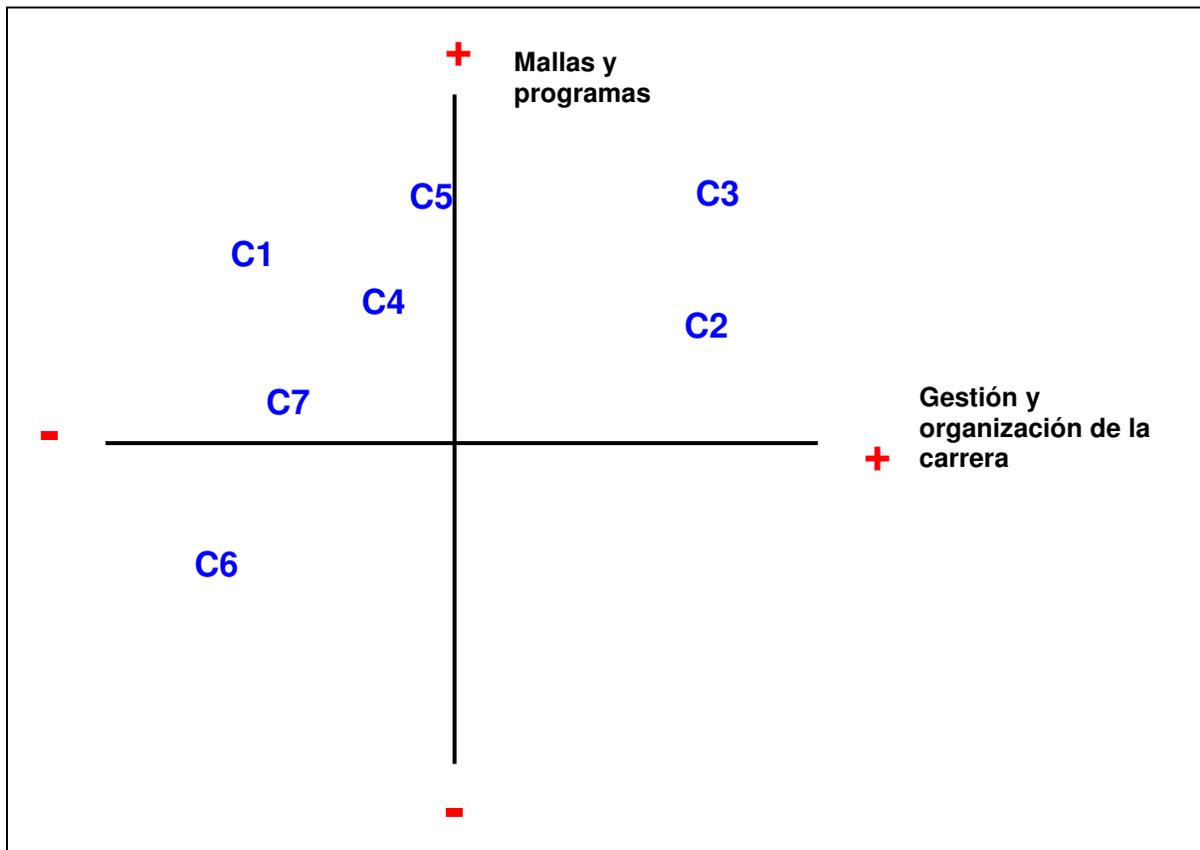
La experiencia de C1 es más radical, pues la institución carece de un sistema de gestión que permita sostener su oferta frente a la ausencia de la directora.

El Caso 4 es interesante porque se trata de una carrera con pocos años de existencia. Evidencia que la coherencia curricular de una propuesta necesita recursos y profesionales

que trabajen en la carrera formando equipos y grupos de trabajo. Podríamos conjeturar que en la medida que la gestión de la carrera se consolide, su propuesta de formación también se verá fortalecida.

Por el contrario, el Caso 5 representa a una carrera muy antigua en el sistema de educación superior. Posee la planta profesional más grande de todos los casos analizados. Su propuesta programática es interesante, actualizada y muy coordinada. Sin embargo, los actores reconocen que las condiciones administrativas y organizaciones de la carrera entorpecen las transformaciones pedagógicas más profundas y, además, dificultan la innovación de la docencia académica. Este es un Caso que deja en evidencia los problemas de gestión de las carreras muy numerosas en las que el vínculo más personalizado con las estudiantes tiende a diluirse.

**Fortalezas de las carreras estudiadas en relación a su gestión y organización y a la consistencia de su propuesta curricular**



El esquema no tiene fines de medición.

Finalmente, el análisis realizado nos lleva a afirmar que de los 'casos de interés' seleccionados, existen dos 'buenos casos': C2 y C3. Sus orígenes y lógicas de gestión son distintos. El primer caso corresponde a una universidad privada; el segundo, una universidad tradicional regional. Poseen matrículas disímiles, puntajes de selección PSU

ligeramente diferentes, duraciones distintas. Una es anual, la otra semestral. Por lo tanto, expresan situaciones y experiencias diversas que han llevado a sus equipos académicos a crear respuestas curriculares muy distintivas.

Son 'buenos casos' porque han logrado elaborar una propuesta de formación sustentable. Son las carreras que denotan una mayor coordinación académica, poseen instancias de reflexión y crítica de los académicos efectivas y una alta capacidad para responder a las necesidades de formación de las estudiantes con las que trabajan. Son las carreras donde existe investigación y políticas de perfeccionamiento docente. Sin duda poseen problemas y desafíos, pero, a diferencia de los otros casos analizados, los equipos académicos tienen claridad de sus debilidades y demuestran una lógica muy reflexiva respecto a la formación inicial.

Insistimos que la noción de 'buen caso' expresa la capacidad de una carrera y de su propuesta de formación para responder a contextos específicos. De ninguna manera significa 'caso óptimo o ideal'. Esta investigación ha dejado en evidencia que la formación inicial es crecientemente más compleja. Las estudiantes que cada año ingresan a estudiar las carreras presentan debilidades de aprendizaje denunciadas por todos los actores consultados. Por lo tanto, en el contexto chileno, es necesario observar la capacidad instalada real que poseen las carreras para responder a las demandas de aprendizaje de las estudiantes reales y, al mismo tiempo, de proponer un itinerario de profesionalización actualizado y con sistemas de evaluación efectivos. En este sentido, los casos 2 y 3 son los que realizan esfuerzos académicos mejor articulados y cohesionados.

## Notas sobre el caso del Instituto Profesional estudiado

Hemos señalado que en el contexto de la educación superior, las carreras para técnicos de educación de párvulos son muy escasas. De aquí la dificultad para elegir un caso que pudiese ser interesante. Los resultados anteriores se centraron en carreras universitarias. Por ello, consideramos relevante subrayar qué aspectos de la formación de las Técnicas podría ser relevante para una discusión más profunda sobre la oferta curricular de los Institutos, CFT y Liceos Técnicos Profesionales.

La oferta formativa del Instituto tiene un enfoque de formación basado en el Método Montessori. El perfil de egreso que se plantea está centrado en el conocimiento de la filosofía y metodología Montessori, en el proceso de autoconocimiento como guía Montessori y el conocimiento del niño de 0 a 6 años en general.

Casi todos los semestres de la carrera abordan filosofía y metodología montessoriana y realizan asignaturas de desarrollo personal. Esta última línea de formación es concordante con la definición del enfoque Montessori y el rol de “guía” que allí se plantea, puesto que se potencia el auto conocimiento como persona en relación consigo mismo, con los otros y con la totalidad. Además de lo anterior, abordan líneas de formación relacionadas con psicología (general, neurobiología, del desarrollo, familia y comunidad); expresión y arte (música, plástica, juegos infantiles y dramatización); bases biológicas (bases biológicas, cuidados del niño y primeros auxilios); áreas de Trabajo (vida prácticas, educación sensorial, ciencias, matemáticas) y lenguaje y comunicación. Aspectos temáticos que permiten la comprensión total de un proceso de formación de niños y niñas entre 0 y 6 años.

Durante todo el proceso de formación, las alumnas tienen prácticas, en que aplican la metodología Montessori. Cabe destacar que en los diversos programas se explicita la vinculación teórico práctica a través del análisis, reflexión y aplicación de técnicas, estrategias e instrumentos pedagógicos que permiten guiar el proceso de enseñanza aprendizaje en los dos ciclos de la Educación Parvularia (0 a 3 y 3 a 6 años) y la elaboración de manuales que guían el uso del material Montessori, como también la construcción del rol de la guía. Los contenidos de los programas y sus metodologías se relacionan con los objetivos esperados y el paradigma de formación. Por tanto, se observa claramente la relación y coherencia entre el perfil planteado, los programas de las asignaturas impartidas con sus respectivos contenidos y el enfoque definido en la formación. Sin embargo, no es posible constatar la incorporación de otras asignaturas como uso de las tecnologías y un enfoque más constructivista del aprendizaje, puesto que claramente presenta un enfoque piagetano propio de esta metodología, aspecto que se constata en los contenidos y la bibliografía presentada en los programas.

Cabe señalar que una de las debilidades de esta Institución, declarada por los distintos actores, dice relación con la infraestructura y recursos con que cuenta, especialmente en computadores con acceso a Internet, salas de estudio, plataformas virtuales y disponibilidad de libros y texto de apoyo, y además la existencia de docentes con dedicación de horas a la docencia, lo que le impide formar equipos de trabajo.

Tal como señalamos anteriormente, este caso resultó de ‘interés’ por su proyecto curricular y por la rápida incorporación de las egresadas al campo laboral. También señalamos que su plan de formación no es sustentable, pues parece sostenerse solo en el trabajo de la directora. La carrera cuenta con recursos y medios muy precarios.

## INTERROGANTES QUE SURGEN DEL ANÁLISIS DE LA PROPUESTA CURRICULAR DE LAS CARRERAS

Una de las conclusiones centrales de esta fase de la investigación es que en Chile existen experiencias de formación inicial interesantes en términos curriculares. La mayoría de los casos analizados han elaborado propuestas que ponen en el centro de la formación la reflexión y una identidad profesional centrada en el rol educador<sup>98</sup> de las profesionales. Sin embargo, cabe destacar que cinco de ellas están recién implementándose (llevan 3 o 4 años de vigencia), lo que impide realizar una evaluación de su efectividad de forma integral. Por otra parte, se constató que existe un escaso seguimiento a las egresadas, lo que también obstaculiza una visión de más largo plazo sobre el impacto que puede tener esta formación en el ejercicio profesional de las educadoras.

Por lo mismo, las preguntas que surgen no pueden contestarse solo desde la propuesta curricular. Requieren una mirada más sistémica que integre, necesariamente, cómo se desenvuelven las egresadas en el mundo laboral. Estas interrogantes plantean las tensiones que, creemos, podrían tensionar la efectividad de la propuesta formativa de cada carrera.

**Relación entre las competencias propuestas y el tiempo real para desarrollarlas:** la primera tensión atañe al modelo de planificación centrado en competencias. Efectivamente es interesante proponer una secuencia de competencias que cada estudiante debe ir aprendiendo a lo largo de la carrera; sin embargo, las competencias formuladas siempre involucran dimensiones procedimentales y actitudinales que no se resuelven, necesariamente, en el tiempo programado para aprenderlas. Más aún, cuando el perfil real de la estudiante que ingresa parece concentrar una serie de deficiencias cognitivas que debe intentar nivelar en los primeros semestres de formación. Cabe preguntarse con qué metodologías se identificarán los logros reales de cada estudiante que permitan confirmar qué tan competente es en un tema o situación específicos.

**Carácter de la formación general:** si por formación general entendemos todas aquellas áreas que no son específicamente de la carrera, pero que concurren a formar un profesional integral (comprensión lectora, aprendizaje matemático, expresión oral, Historia de la cultura, inglés, computación, etc.), el desafío es decidir, en términos curriculares, cuáles son las competencias fundamentales y mínimas que le permiten a una estudiante con grandes déficit culturales adquirir un nivel suficiente para formarse como profesional. ¿Esas competencias deberían desarrollarse en cursos específicos, o deberían estar presentes en toda la malla curricular? o ¿ambas? De los casos analizados, varios han asumido la relevancia del tema y ensayan soluciones desde la oferta curricular. Sin embargo, paralelamente existe una presión por acortar las carreras, disminuyendo así el tiempo destinado a enseñar habilidades de pensamiento fundamentales.

No es claro si la formación general debe ser inicial y luego, derivar hacia una mirada más específica. Apreciamos que las carreras se debaten en este dilema. Pareciera más atractivo pedagógicamente que cada curso (y cada docente) se hiciera cargo de promover

---

<sup>98</sup> La tensión por el rol de la educadora de párvulos posee una larga tradición histórica, pues el origen de la profesión estuvo asociado al 'cuidado de los niños'. Sin embargo, conforme pasó el tiempo, la carrera adquirió un estatus más académico y asociado a la educación formal. De aquí que el énfasis curricular de las propuestas revisadas insista en reivindicar el perfil de educadora de la profesional por sobre el perfil de 'cuidadora'.

el desarrollo de competencias fundamentales, pero los resultados anteriores dejan en evidencia que el trabajo de articulación de la enseñanza universitaria es muy difícil. A su vez, la solución de incorporar cursos de nivelación cultural fundamentales al inicio de la carrera tampoco garantiza que las estudiantes llegarán mejor preparadas a la formación específica. Las estudiantes acusan la falta de pertinencia de algunas de estas asignaturas y las dificultades que tienen para aprenderlas.

Probablemente un 'modelo mixto', que otorgue un espacio importante a los cursos de formación general, pero que además, planifique con mucha coordinación el trabajo de naturaleza más procedimental de los docentes, permita obtener mejores resultados de las estudiantes.

**Consistencia de la especialización profesional:** en el contexto de carreras que han tendido a disminuir la duración de la formación y que, probablemente, seguirán disminuyendo, es preciso replantearse el tema de la especialización. En el informe de avance 1 se afirmaba que existe una demanda de mayor especialización de las educadoras en temas referidos al nivel 0 a 3 años, al trabajo con adultos y a la vinculación didáctica con NB1. Si bien, estos temas están presentes en todas las mallas curriculares, resulta dudoso que las estudiantes se 'especialicen en ellos'.

Primero, la literatura indica que la especialización en la primera infancia requiere una formación sólida en el área de la salud y la neurociencia. Solo un caso de los analizados tiene una estrecha relación con una Facultad de Medicina, pero no es evidente que ese nexo facilite un perfil profesional más experto en estos temas<sup>99</sup>. Considerando el desarrollo del conocimiento científico que existe sobre los niños de 0 a 3 años, parece necesario debatir seriamente si la formación actual capacita a una profesional de la educación parvularia como especialista de esta etapa etaria. Lo primero que salta a la vista del análisis realizado es que la formación en estas temáticas es insuficiente para levantar perfiles de especialistas. Existe una tendencia en las mallas curriculares a formar especialistas que abarquen de los 0 a los 6 años; sin embargo, los programas acusan una mayor presencia de temas y metodologías asociadas al trabajo con niños mayores, de 3 a 6 años. La formación didáctica o el análisis curricular hablan de una mayor preocupación por los temas más ligados al mundo escolar, más que a los primeros años de infancia. Sin duda, sobre este punto la evidencia internacional es muy interesante. Quizás, un escenario más real y efectivo es imaginar que los niños de esas edades sean atendidos por equipos interdisciplinarios en los que las educadoras de párvulos tengan un espacio junto con las profesionales de la salud.

Segundo, la especialización en la educación de adultos requiere una mirada más interdisciplinaria que la reflejada en las propuestas estudiadas. Al respecto, los docentes de la carrera C3 tenían mucha claridad en que era preciso ahondar más en una formación que capacitara a las estudiantes para trabajar con las familias de los niños en contextos de pobreza. Para ello, sería interesante que el itinerario curricular contemplara más diálogo con carreras como la psicología, la antropología o la sociología (a nivel teórico, pero también de trabajo de prácticas), de manera que las estudiantes contaran con visiones más sistémicas y contextualizadas para abordar el trabajo con los adultos. Las

---

<sup>99</sup> Las estudiantes del caso C7 subrayaron que la dependencia de la Facultad de medicina solo acrecentaba su aislamiento de la vida universitaria del resto de las carreras humanistas. Los docentes que vienen del mundo de salud, por su parte, tienen muy bajas expectativas en los aprendizajes que pueden lograr sus estudiantes de educación de párvulos.

propias estudiantes dicen sentirse muy desprovistas teórica y metodológicamente para enfrentar esta dimensión de la profesión. Volvemos a la idea de preparar a la educadora para trabajar con otros profesionales, para aprender a dialogar con otras disciplinas y a tener estrategias de trabajo con campos disciplinarios distintos.

Tercero, el creciente interés por formar una educadora que transite entre la educación parvularia y NB1 agrega tensiones a la formación. Sin duda la iniciativa es interesante y se explica como estrategia de equidad en los sectores más desfavorecidos. Pero, a la vez, supone un tiempo de formación considerable para enseñar las disciplinas que están a la base de la propuesta curricular de la educación básica y, además, un tiempo para enseñar didácticas de esas disciplinas. ¿Cómo lograr que estudiantes con muchas deficiencias en el aprendizaje de las matemáticas o en comprensión lectora aprendan a enseñar a escribir, a leer y las operaciones matemáticas fundamentales? ¿Es suficiente el tiempo propuesto en las mallas para abordar estas temáticas? Además, hay que tener presente que la formación de profesores de enseñanza básica está cuestionada por el precario manejo disciplinar que tienen los maestros, lo que les impediría enseñar bien. ¿No podría empeorarse la situación con egresadas que solo tuvieron uno o dos semestres de didáctica para NB1? Nuevamente la pregunta es por la consistencia de las especializaciones que se ofrecen. Las mallas revisadas parecen más eficientes en la lógica de una formación general que a nivel de las especializaciones.

La débil especialización temática que observamos en las mallas revisadas, tiene su reflejo en la bibliografía de los programas de estudio. Apreciamos que en casi todos los programas la bibliografía especializada suele ser escasa; no hay alusión a revistas especializadas o de Internet.

**Poca flexibilidad curricular:** las propuestas curriculares reafirman lo señalado en el informe anterior en relación a la rigidez de las mallas curriculares. Si bien, las menciones diversifican la formación de las estudiantes, las carreras no poseen prácticamente salidas curriculares que promuevan la interdisciplinariedad. Este aspecto es central si se busca responder a las demandas actuales de la formación. Además, es relevante no solo por razones temáticas, sino sociales. Parece importante favorecer que las estudiantes tengan contacto con personas de otras carreras y realidades, para que de esta manera se retroalimenten de experiencias, conversaciones y debates diferentes.

**Coherencia entre los discursos y las prácticas de los formadores:** una de las dimensiones más sensibles para las estudiantes entrevistadas radica en la percepción de que la propuesta constructivista que promueven los académicos es solo discursiva, pues consideran que muchos docentes no la implementan en sus clases. Ellas consideran que las docentes de su especialidad son las que mejor manejan metodologías constructivistas, mientras los académicos de otras asignaturas tienen una enseñanza muy tradicional.

La incoherencia se acrecienta cuando empiezan sus prácticas profesionales. Las estudiantes afirman que las educadoras guías de un centro (muchas veces una técnica) tienden a desmerecer la formación teórica y les demandan repertorios de técnicas y metodologías que no conocen. Esto refuerza la importancia que tiene para la formación inicial generar mayores vínculos con los centros de práctica, pues todo indica que es muy difícil contrarrestar en la formación inicial la fuerza de los modelos tradicionales de enseñanza.

A modo de reflexión final de este informe, resulta importante abordar una tensión que escapa a las propuestas formativas de las carreras, pero que las condiciona profundamente, como es el creciente deterioro de las condiciones de empleo de las educadoras de párvulos. Esta es una inquietud planteada por las directoras de carrera que también inquieta y marca las expectativas de las estudiantes. El mercado laboral es muy poco atractivo para las educadoras de párvulos. Esta situación torna muy poco atractivo para las jóvenes ingresar a la carrera, lo que se ha hecho sentir, pues existe una disminución progresiva en las matrículas de cada año según la percepción de las directoras.

La carrera vive un proceso de pérdida de heterogeneidad social y se focaliza cada vez más en un público que ingresa con vacíos o carencias cognitivas importantes. Esta pérdida de mixtura social atenta contra los procesos pedagógicos de calidad. Las estudiantes no cuentan con el 'efecto pares' para ampliar su mundo de referencia e insertarse en redes sociales diferentes.

Frente a este escenario, fortalecer una propuesta formativa es doblemente difícil, pues es preciso invertir mucho tiempo y recursos en nivelar competencias escolares y, además, es contradictorio invitar a las estudiantes a adquirir una identidad profesional reflexiva si sus expectativas de sueldo se alejan bastante de la media que obtienen los profesionales de la educación o de otras áreas.

Lo anterior no significa desconocer que las instituciones formadoras deben hacer un esfuerzo por mejorar la calidad de sus procesos de formación, pero es probable que el impacto en la profesionalización de las educadoras de párvulos sea mayor y más efectivo cuando su estatus laboral adquiera una condición más profesional. De lo contrario, es poco factible que los estudiantes destacados del sistema escolar se interesen en estudiar la carrera.

Por estas razones, consideramos que el debate acerca de la formación inicial debe contemplar, al menos, tres dimensiones diferentes:



## **ANEXOS**

### **MALLAS CURRICULARES DE LOS CASOS DE ESTUDIO**

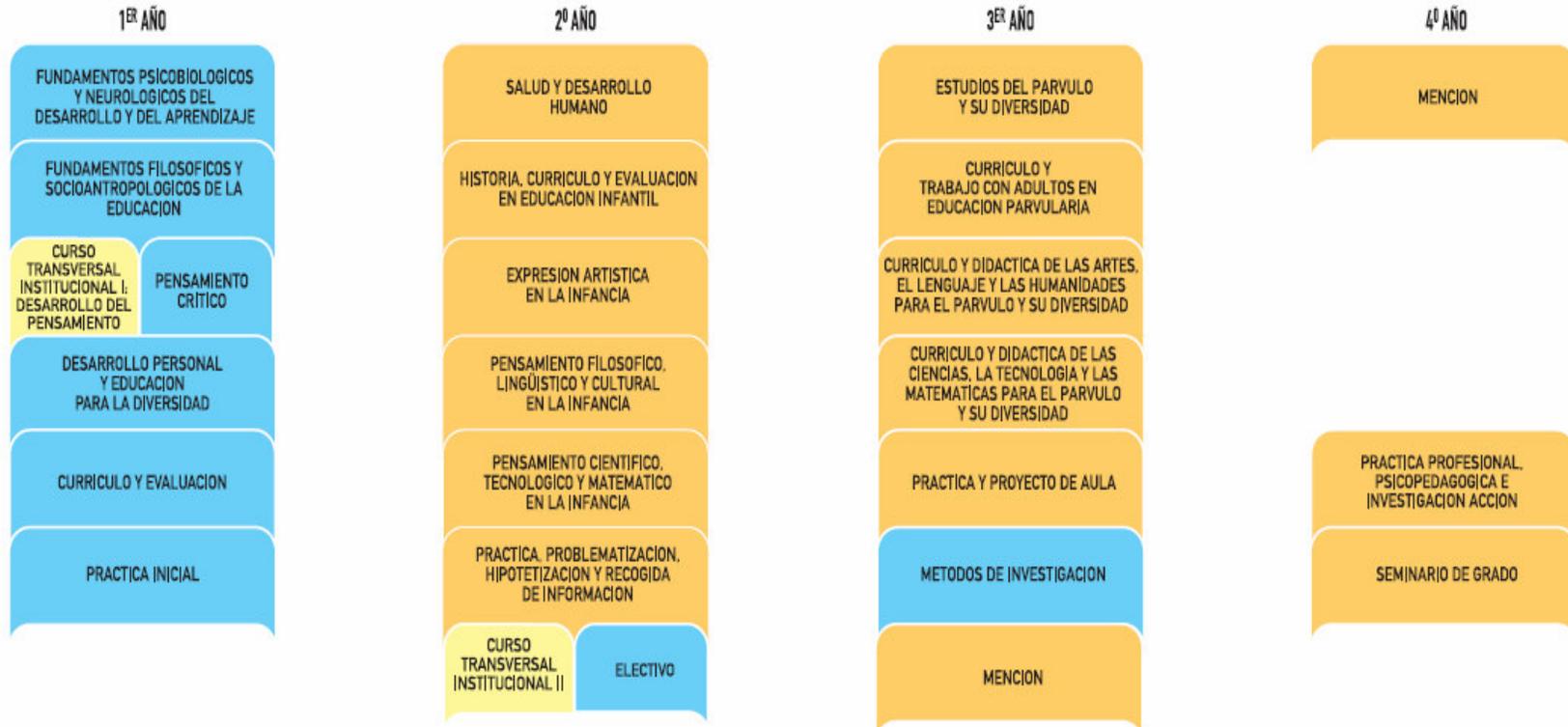
## CASO 1

Lineas	Semestre 1		Semestre 2		Semestre 3		Semestre 4		Semestre 5	
	Cursos	Hrs.	Cursos	Hrs.	Cursos	Hrs.	Cursos	Hrs.	Cursos	Hrs.
Filosofía Montessori	Filosofía del Enfoque Educativo Montessori I	3	Filosofía del Enfoque Educativo Montessori II	2	Filosofía del Enfoque Educativo Montessori III	3				
Metodología Teoría	Metodología Montessori - I	3					Metodología Montessori - II	2		
Metodología Práctica	Observación - I	4	Observación - II	4	Observación - III	4	Observación - IV	4		
Áreas de Trabajo (3-8)	Vida Práctica	5	Educación Sensorial	3	Ciencias Comprensión del Medio	3	Matemáticas	3	Práctica Laboral	320
Lenguaje y Comunicación			Estimulación del desarrollo normal del lenguaje	2			Lenguaje y Comunicación	5		
Bases Biológicas	Bases Biológicas del desarrollo prenatal	2	Desarrollo y cuidados del niño de 0 a 3 años de edad	2			Primeros Auxilios	2		
0 - 3			Actividades Prácticas de 0 - 18 meses	2	Actividades Prácticas de 18 - 36 meses	5				
Psicología	Neurobiología	2	Psicología General	3	Psicología del Desarrollo	3	Familia y Comunidad	3		
Desarrollo Personal	Desarrollo Personal I	2	Desarrollo Personal II	3	Desarrollo Personal III	2	Desarrollo Personal IV	2		
Expresión y Arte	Expresión Musical I	2	Expresión Musical II	2	Expresión Plástica	3	Juegos Infantiles y Dramatización	2		
	Total de Horas Semestre 1	23	Total de Horas Semestre 2	23	Total de Horas Semestre 3	23	Total de Horas Semestre 4	23	Total de Horas Semestre 5	320

## Caso 2

### Facultad de Ciencias de la Educación

### Educación Parvularia



(\*) De acuerdo a interés de los estudiantes (mínimo 15 alumnos/as).

Naranja : Plan Específico.  
Azul : Plan Común Facultad.  
Amarillo : Curso Transversal Institucional.  
Malla Sujeta a Revisión.

### Caso 3



### Educación Parvularia

PRIMER AÑO I                      II		SEGUNDO AÑO III                    IV		TERCER AÑO V                     VI		CUARTO AÑO VII                  VIII		QUINTO AÑO IX                    X	
<b>Curriculum Mínimo</b>									
FUND. FILOSOF. Y SOCIOLOG. DE LA EDUC. ECE 1100 12                      6-0-0	TEORIA CURRICULAR ECE 1108 08                      4-0-0	PLANIF. Y EVALUAC. DEL PROC. PEDAGOGICO ETP 1500 10                      4-2-0	INVEST. CUALITATIVA EN EDUCACION ECE 1502 06                      2-2-0	INVEST. CUANTITATIVA EN EDUCACION ECE 1503 07                      2-3-0	INVESTIGACION EDUCATIVA ECE 1504 06                      2-2-0	TESIS ECE 1300 16                      0-8-0                      0-8-0			
FORMACION HUMANA Y TRABAJO PEDAGOG I ECE 1103 10                      5-0-0	FORMACION HUMANA Y TRABAJO PEDAGOG II ECE 1104 10                      5-0-0	TICs EN EDUCACION ETP 1501 06                      2-2-0							
TALLER PEDAGOGICO I ETPP 1501 12                      3-6-0	TALLER PEDAGOGICO II ETPP 1502 12                      3-6-0	TALLER PEDAGOGICO III ETPP 1503 12                      3-6-0	TALLER PEDAGOGICO IV ETPP 1504 12                      3-6-0	TALLER PEDAGOGICO V ETPP 1505 12                      3-6-0	TALLER PEDAGOGICO VI ETPP 1506 12                      3-6-0	TALLER PEDAGOGICO VII ETPP 1507 12                      3-6-0	TALLER PEDAGOGICO VIII ETPP 1508 12                      3-6-0	INTERVENCIÓN PEDAGOG. EDUCACIÓN PARVULARIA ETPP 1301 30                      0-30-0	
FUND. DE LA EDUC. PARVULARIA I ECEP 1101 08                      4-0-0	FUND. DE LA EDUC. PARVULARIA II ECEP 1102 06                      3-0-0	DIDAC. INTEGRADA DE LA EDUC. PARVULARIA I ETPP 1509 12                      4-4-0	DIDAC. INTEGRADA DE LA EDUC. PARVULARIA II ETPP 1511 12                      4-4-0	DIDAC. INTEGRADA DE LA EDUC. PARVULARIA III ETPP 1513 12                      4-4-0	DIDAC. INTEGRADA DE LA EDUC. PARVULARIA IV ETPP 1515 12                      4-4-0	PEDAGOGIA POR PROY. MATEMATICAS ETPP 1516 06                      2-2-0	PEDAGOGIA POR PROY. LENGUAJE ETPP 1517 06                      2-2-0		
CONST. MUNDO A TRAVES DEL LENGUAJE ECE 1105 06                      3-0-0	TALLER EXPRESION INTEGRADA I ETPP 1510 09                      3-3-0	TALLER EXPRESION INTEGRADA II ETPP 1512 08                      3-2-0	TALLER EXPRESION INTEGRADA III ETPP 1514 08                      3-2-0	TALLER APRENDIZAJE Y EST. DE NEDACION EN EL PARV. ECEP 1501 06                      2-2-0	PEDAGOGIA DE LA DIVERSIDAD ECEP 1502 06                      2-2-0	SALUD DEL PARVULO Y EDUC. AMBIENTAL ECEP 1503 06                      2-2-0			
<b>Curriculum de Formación Humanista y Cristiana</b>									
P. CRISTIANO, LA VIDA IET 1412 04                      2-0-0	Area de Formación Instrumental			ELECTIVO INTERDISCIPLINARIO 05                      2-0-1	ELECTIVO INTERDISCIPLINARIO 05                      2-0-1	ETICA PROFESIONAL IET 1431 06                      3-0-0	ELECTIVO INTERDISCIPLINARIO 05                      2-0-1		
Area de Formación Complementaria, 20 créditos de actividades de libre disposición									

NOTA: Malla sujeta a modificaciones

### Caso 4

1 semestre	2 semestre	3 semestre	4 semestre	5 semestre	6 semestre	7 semestre	8 semestre
TAPPP 1 (Pensamiento Crítico)	TAPPP II (Creatividad e Innovación)	TAPPP III (Exploración del Campo Profesional)	TAPPP IV (Identidad y Ética Profesional)	Estimulación Temprana	Psicomotricidad	Expresión Artística	Familia y comunidad
Educación y Comunicación	Currículum	Didáctica	Evaluación	Desarrollo del Pensamiento Científico y Matemático I	Desarrollo del Pensamiento Científico y Matemático II	Modalidades Curriculares Contemporáneas	Seminario de Título
Cultura y Educación	Pensamiento Pedagógico	Investigación Educativa	Gestión Educativa	Desarrollo de Habilidades de Comunicación I	Desarrollo de las Habilidades de Comunicación II	Interacción con el Medio	
Biología del Conocer	Desarrollo Psicológico y Educación	Psicología del Aprendizaje	Psicología de la Educación Escolar	Atención a Niños con NEE	Metodología de la Investigación en Educación	Diseño y Evaluación de Proyectos	
Práctica Familiarización I	Práctica Familiarización II	Práctica Familiarización III	Práctica Familiarización IV	Práctica Especialización I	Práctica Especialización II	Práctica Profesional I	
Taller de Habilidades Instrumentales	Taller de Habilidades Instrumentales	Electivo de Formación General	Electivo de Formación General	Electivo de Formación General	Electivo de Formación General	Electivo de Formación General	
							Práctica Profesional II
							Electivo de Formación General

## Caso 5

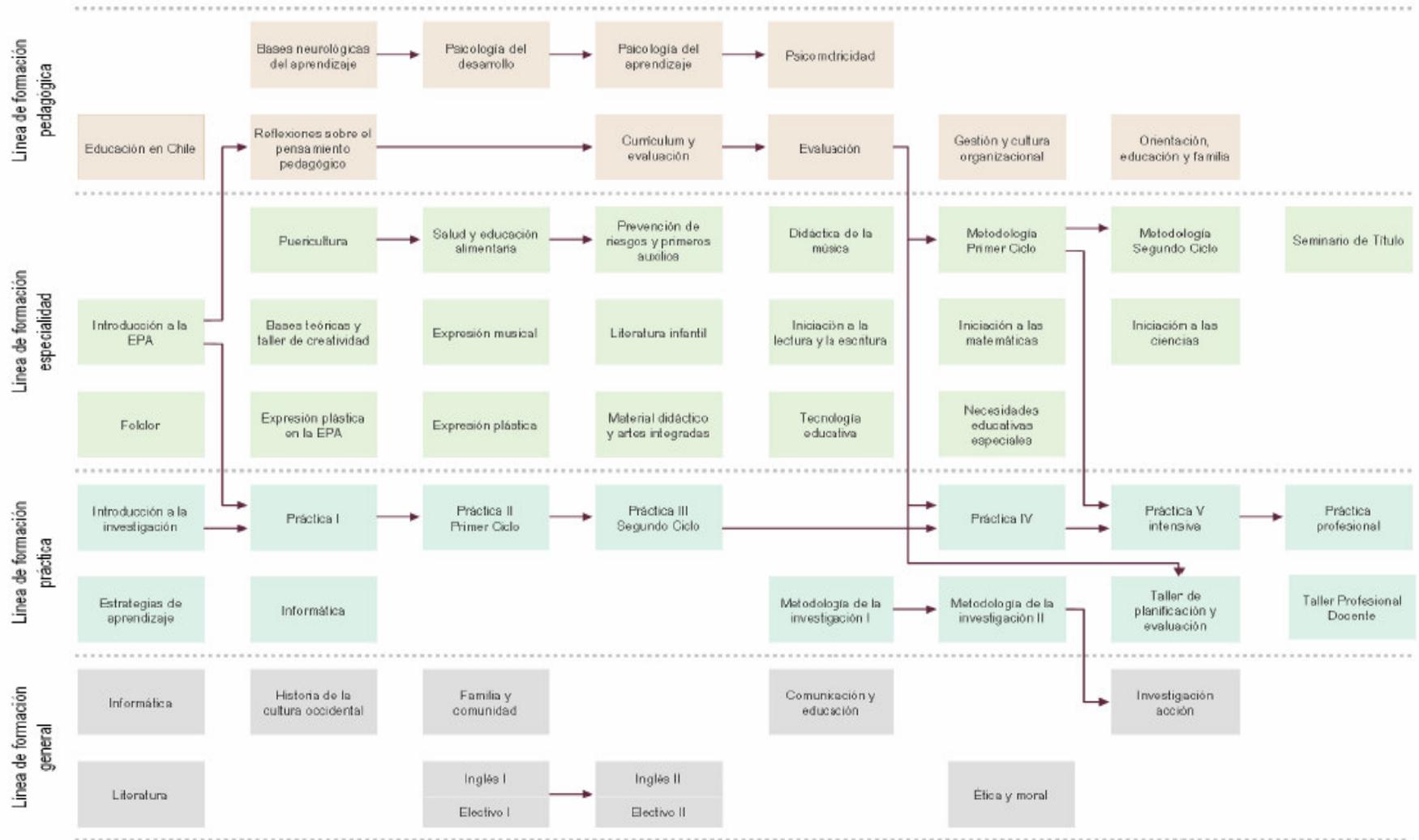
I SEMESTRE	II SEMESTRE	III SEMESTRE	IV SEMESTRE	V SEMESTRE	VI SEMESTRE	VII SEMESTRE	VIII SEMESTRE	IX SEMESTRE	X SEMESTRE
Educación y Pedagogía 6 hr	Psicología Educativa 4 hr	Modelos y Enfoques Educativos 6 hr	Currículum Educativa 4 hr	Evaluación Educativa 4 hr	Gestión y Proyectos Educativos 4 hr	Práctica VII 6 hr	Tesina	PRÁCTICA IX 22 hr	SEMINARIO DE PRÁCTICA 4 hr
Políticas Educativas 4 hr	Sociología de la Educación 4 hr	Psicología del Ciclo Vital 4 hr	Investigación Educativa 4 hr	Práctica V 4 hr	Práctica VI 4 hr		Práctica VIII 6 hr	TALLER DE PRÁCTICA REFLEXIVA 2 hr	TITULACIÓN
Práctica I 2 hr	Filosofía de la Educación 4 hr	Práctica III 4 hr	Práctica IV 4 hr	Cultura Artística en Educación Parvularia 4 hr	Evaluación en Educ. Parvularia Primer Ciclo 6 hr	Evaluación en Educ. Parvularia Segundo Ciclo 6 hr	Recursos en Educación Parvularia 4 hr		
Comunicación y Expresión 6 hr	Práctica II 2 hr	Psicología del Párvulo 4 hr	Psicología del Aprendizaje del Párvulo 6 hr	Currículo de la Educación Infantil 6 hr	Convivencia Educativa 4 hr	Liderazgo y Desarrollo Organizacional 4 hr	Proyectos Innovadores en Educ. Parvularia 4 hr		
Introducción a la Educación Parvularia 4 hr	Educación Parvularia y Medio Ambiente 4 hr	Aprendizaje en Comunidad 4 hr	Familia y Comunidad 4 hr	Educación para la Salud 4 hr	Currículo para Educ. Parvularia Primer Ciclo 8 hr	Currículo Educ. Parvularia Segundo Ciclo 6 hr	Currículo en Educación Parvularia Transición 4 hr		
Educación para el Autocuidado 4 hr	Sentido y Trascendencia de la Educación Parvularia 4 hr	Neurofisiología del Desarrollo del Párvulo 4 hr	Neurociencia en Educación del Párvulo 6 hr	Investigación en Educación Parvularia I 4 hr			Investigación en Educación Parvularia II 4 hr		
	Educación y Creatividad 6 hr								

Grado de Licenciado en Educación

Título Profesional Educador de Párvulo

MENCIONES	VII SEMESTRE	VIII SEMESTRE
Mención Inglés o	Laboratorio de Inglés 4hr	Didáctica del Inglés en Educación Inicial 4hr
Mención Educación Comunitaria o	Ambientes Saludables 4hr	Diseño y Evaluación de Proyectos Comunitarios 4hr
Mención Integración Curricular o	Didáctica del Lenguaje Escrito 4hr	Didáctica de Ciencia y Tecnología 4hr
Mención Educación Artística	Educación Artística 4 hr	Didáctica de la Educación Artística 4 hr
		Proyecto de Educación Bilingüe I 4hr
		Práctica del Idioma 4 hr
		Gestión de Proyectos Comunitarios 4hr
		Seminario de Desarrollo Comunitario 4 hr
		Integración Didáctica 4hr
		Seminario de Integración Curricular 4hr
		Estética y Apreciación Artística 4 hr
		Proyecto Integrado de Arte en la Educación Parvularia 4 hr

## Caso 6



## Caso 7

1º AÑO		2º AÑO		3º AÑO		4º AÑO		5º AÑO	
1º SEM.	2º SEM.	3º SEM.	4º SEM.	5º SEM.	6º SEM.	7º SEM.	8º SEM.	9º SEM.	
PAR 100 BASES SOCIOANTRO- POLÓGICAS FILOSÓFICAS DE LA EDUCACIÓN 3.0 HR	*R - PAR 110 BASES TEÓRICAS DE LAS ARTES INTEGRADAS 3.0 HR	R 110 PAR 200 EXPRESIÓN DE LAS ARTES INTEGRADAS I 4.5 HR	R 200 PAR 210 EXPRESIÓN DE LAS ARTES INTEGRADAS II 4.5 HR	R 110 PAR 300 EXPRESIÓN CORPORAL Y EDUCACIÓN FÍSICA I 3.0 HR	R 300 PAR 310 EXPRESIÓN CORPORAL Y EDUCACIÓN FÍSICA II 3.0 HR	PLAN MENCIÓN SALUD Y ALIMENTACIÓN	PLAN MENCIÓN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	R 7º SEM. PAR 420 PRÁCTICA PROFESIONAL 30.0 HR	R 7º SEM. PAR 500 PRÁCTICA PROFESIONAL 30.0 HR
PAR 101 TEORÍA EDUCATIVA Y CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS 4.5 HR	R 101 PAR 111 FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA 3.0 HR	R 111 PAR 201 CURRÍCULO Y EVALUACIÓN EDUCATIVA 3.0 HR	R 201 PAR 211 CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE Y MATERIAL EDUCATIVO I 4.5 HR	R 211 PAR 301 CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE Y MATERIAL EDUCATIVO II 4.5 HR	R 301 PAR 311 APROXIMACIÓN A L.E.M. Y LAS CIENCIAS 4.5 HR	R 3º AÑO PAR 400 EVALUACIÓN BÁSICA 3.0 HR	R 3º AÑO PAR 410 ANATOMÍA Y FUNCIONALIDAD 3.0 HR	R 7º SEM. PAR 421 TRABAJO DE TESIS 3.0 HR	R 7º SEM. PAR 501 TRABAJO DE TESIS 3.0 HR
PAR 102 TALLER DE PRÁCTICA INTEGRADA 1.5 HR	R - PAR 112 TALLER DE PRÁCTICA INTEGRADA 1.5 HR	R - PAR 202 TALLER DE PRÁCTICA INTEGRADA 1.5 HR	R - PAR 212 TALLER DE PRÁCTICA INTEGRADA 1.5 HR	R - PAR 302 TALLER DE PRÁCTICA INTEGRADA 1.5 HR	R - PAR 312 TALLER DE PRÁCTICA INTEGRADA 1.5 HR	R 3º AÑO PAR 401 EVALUACIÓN DEL ESTADO NUTRICIONAL 4.5 HR	R 3º AÑO PAR 411 EVOLUCIÓN DEL LENGUAJE 4.5 HR		
PAR 103 TRANSFORMACIONES PSICOSOCIOCULTURALES DE LA MODERNIDAD 3.0 HR	R - PAR 113 PSICOLOGÍA DEL CICLO VITAL 3.0 HR	R 113 PAR 203 PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE Y PEDAGOGÍA INICIAL 4.5 HR	R - PAR 213 LENGUAJE Y COMUNICACIÓN 3.0 HR	R - PAR 303 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD 1.5 HR	R - PAR 313 NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES 3.0 HR	R 3º AÑO PAR 402 EDUCACIÓN ALIMENTARIA 4.5 HR	R 3º AÑO PAR 412 EVOLUCIÓN DE LA LECTOESCRITURA 4.5 HR		
PAR 104 BIOLOGÍA HUMANA 3.0 HR	R 104 PAR 114 BASES NEURO- BIOLÓGICAS DEL SER HUMANO 3.0 HR	R - PAR 204 SALUD Y EDUCACIÓN ALIMENTARIA 3.0 HR	R - PAR 214 MANEJO EDUCATIVO DE LAS EMOCIONES 3.0 HR	R - PAR 304 MODELOS DE INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA 3.0 HR	R - PAR 314 MODELOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA 3.0 HR	R 3º AÑO PAR 403 ALIMENTACIÓN DEL NIÑO DE 0 A 6 AÑOS. 4.5 HR	R 3º AÑO PAR 413 TRASTORNOS DEL LENGUAJE 4.5 HR		
PAR 105 EDUCACIÓN EN VALORES Y DESARROLLO PERSONAL 3.0 HR	R - PAR 115 CONSTRUCCIÓN DEL PERFIL PROFESIONAL 3.0 HR	R - PAR 205 FAMILIA COMU- NIDAD Y DERECHOS DE FAMILIA 4.5 HR	R - PAR 215 LIDERAZGO Y GESTIÓN DE CEN- TROS EDUCATIVOS 4.5 HR	R - PAR 305 CONSTRUCCIÓN DE UN PENSAM- IENTO CREATIVO 4.5 HR	R - PAR 315 PROYECTOS EDUCATIVOS 3.0 HR	R 3º AÑO PAR 404 PROMOCIÓN DE LA SALUD 3.0 HR	R 3º AÑO PAR 414 PREVENCIÓN TEMPRANA 3.0 HR		
	R 104 PAR 116 SALUD Y PRIMEROS AUXILIOS 3.0 HR					R 3º AÑO PAR 405 PRÁCTICA INTEGRADA MENCIÓN 1.5 HR	R 3º AÑO PAR 415 PRÁCTICA INTEGRADA MENCIÓN 1.5 HR		
	R - PAR 121 ASIGNATURA ELECTIVA I 1.5 HR				R - PAR 321 ASIGNATURA ELECTIVA COM- PLEMENTARIA I 1.5 HR	R 3º AÑO PAR 431 ASIGNATURA ELECTIVA COM- PLEMENTARIA II 1.5 HR	R 3º AÑO PAR 441 ASIGNATURA ELECTIVA COM- PLEMENTARIA II 1.5 HR		

