

PULSO

Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Chile



INFORME FINAL

Requerimientos Técnicos Pedagógicos de las/los Educadoras/es de Párvulos en el Marco de la LEY SEP

16 de Marzo de 2009

Coordinador Estudio: Dimas Santibáñez - Asesora Educación: María Eugenia Parra

Investigadores: Cynthia Meersohn - Milenko Lasnibat - María José Torrejón

Asesor metodológico: Felipe Raglianti

Investigadoras Etnografía de Aula: Gabriela Egaña - Pamela Jorquera

Contraparte Técnica: Unidad de Educación Parvularia- División General de Educación

www.pulso.uchile.cl / pulso@uchile.cl

F: 56 - 2 – 978 7760 / Fax: 56 - 2 - 978 7756 / Capitán Ignacio Carrera Pinto n° 1045, Ñuñoa.

Santiago - Chile

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	3
I. INTRODUCCIÓN	4
II. DISEÑO METODOLÓGICO	13
III. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	17
3.1 ENFOQUE DE ANÁLISIS	17
3.1.1 Reformulación del problema de investigación.....	19
3.2. EL ETHOS DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE	27
3.2.1. El Ethos de las educadoras de párvulos: definiciones y concepciones en torno a la Educación Parvularia.....	29
3.3 EXPECTATIVAS EN TORNO DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA. LOS ACTORES DE LA EDUCACIÓN FORMAL	35
3.3.1 Definición y perspectiva de Directores/as.....	35
3.3.2. Definición y perspectiva de jefes/as de UTP	37
3.3.3. Definición y perspectiva de profesoras/es de NB1	38
3.4. BALANCE: EDUCACIÓN INTEGRAL V/S ESCOLARIZACIÓN	39
3.5. PROBLEMAS Y NECESIDADES EN LA COMUNIDAD ESCOLAR	43
3.5.1. Problemas y Necesidades Específicas de las Educadoras de Párvulos	46
5.1.6 Necesidades de Perfeccionamiento.	54
3.5.2 La perspectiva de los otros actores: convergencias en torno a problemas y necesidades.....	57
IV. CONCLUSIONES GENERALES	63

“REQUERIMIENTOS TÉCNICOS PEDAGÓGICOS DE LAS EDUCADORAS/ES DE PÁRVULOS EN EL MARCO DE LA LEY SEP”

PRESENTACIÓN

El Informe Final que se presenta corresponde a los resultados obtenidos en el Estudio *Requerimientos Técnicos Pedagógicos de la Educadoras/es de Párvulos en el marco de la Ley SEP*. El desarrollo y elaboración de dicho Informe estuvo a cargo de un equipo de profesionales del Programa Pulso, Centro Multidisciplinario de Investigación Social y Cultural de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Este estudio fue posible gracias al convenio suscrito entre el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, y la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

El presente Informe responde a los propósitos definidos en los Términos Técnicos de Referencia al identificar y caracterizar los requerimientos curriculares, didácticos y técnico-pedagógicos que las educadoras/es de párvulos y el equipo directivo de las escuelas que han suscrito convenios en el marco de la Ley SEP, reconocen como necesarios para desarrollar las capacidades y recursos técnicos que potencien la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas.

En el marco del propósito general descrito, el Informe que se entrega intenta destacar de manera particular, el conjunto de desafíos sistémicos que enfrenta la educación parvularia en Chile para convertirse en un factor clave y temprano en el esfuerzo por equiparar las oportunidades de los niños y niñas que se encuentran en las condiciones económicas, sociales y culturales más desiguales e inequitativas de nuestra sociedad.

RESUMEN EJECUTIVO

Los resultados del estudio “Requerimientos Técnico Pedagógicos de las/los educadoras/es de Párvulos en el marco de la Ley SEP” han permitido identificar un conjunto de factores que intervienen en la estructuración de un escenario particular que incide en el quehacer institucional y pedagógico que las educadoras de párvulos materializan en su práctica profesional cotidiana. Como enfoque de análisis se propuso estructurar los problemas indicados por las educadoras/es en torno a lo que se ha llamado la carencia de unidad de sentido en torno a la educación parvularia y el rol de las educadoras/es de párvulo.

El estudio se propuso los siguientes como objetivos generales:

1. Caracterizar los requerimientos de las educadoras de párvulos en materia de práctica pedagógica, y gestión educacional y curricular, según se estructuran en sus autopercepciones y en las evaluaciones formuladas desde los niveles directivos de los establecimientos educacionales, para resolver las principales deficiencias que se detectan en la materia.
2. Caracterizar los requerimientos de las educadoras de párvulos en materia de gestión institucional, participación en la comunidad educativa y vinculación con la comunidad, según se estructuran en sus autopercepciones y en las evaluaciones formuladas desde los niveles directivos de los establecimientos educacionales, para resolver las principales deficiencias que se detectan en la materia.

Con el propósito de alcanzar los objetivos propuestos, el estudio desarrolló una estrategia de investigación de carácter cualitativo y múltiple que contempló la implementación de un variado set de técnicas e instrumentos de producción y análisis de información. Se incluyó la realización de 34 entrevistas a directores/as, jefe/as de UTP, profesores/as de NB1 y educadoras/es de establecimientos municipales y particulares subvencionados, emergentes y autónomos, de diferentes comunas de la Región Metropolitana. Asimismo, se realizaron 6 grupos focales donde participaron educadoras de párvulos de NT1 y NT2. De modo complementario, y para generar lineamientos preliminares en torno a la práctica pedagógica se desarrollaron 3 estudios de casos que incluyeron observación en aula.

Perspectiva de análisis a partir de los resultados

Los resultados de investigación permiten afirmar que a pesar de los esfuerzos desarrollados en el sistema de educación chileno no existe unidad de sentido -consenso y claridad- en torno a la misión pedagógica de la educación de párvulos y su aporte al proceso de formación inicial de los niños y niñas en sus primeras etapas de desarrollo.

El efecto más evidente de este escenario es la configuración de una dinámica que tensiona la práctica pedagógica característica del ethos de la educación parvularia. En términos sintéticos el problema se formula como el reforzamiento de las tendencias escolarizantes que enfrenta la educación parvularia. Si bien, estas tensiones se observan en el plano de los contenidos que deben ser entregados, los planos metodológicos y disciplinarios son los que se ven más resentidos. A su vez alimentan las dificultades de validación que las/ los educadoras/es enfrentan al interior de la comunidad escolar.

Formalmente, la práctica pedagógica de las educadoras de párvulos se orienta por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. En la práctica, los principios y orientaciones de las Bases se conjugan con el conjunto de definiciones que los establecimientos determinan en sus proyectos educativos y en un plano más cotidiano e informal -pero mucho más efectivo como estructurante de la práctica pedagógica- por el conjunto de expectativas que los actores de la educación formal construyen en torno a los resultados y aportes que la educación parvularia debe entregar en el contexto de las metas dispuestas por los establecimientos.

Principales resultados

Se han identificado, a partir de las descripciones desarrolladas por las educadoras entrevistadas, una variedad de problemas que pueden ser entendidos en su interrelación a partir del enfoque ya descrito:

a) Problemas de orden institucional.

En el ámbito de los problemas institucionales, la principal dificultad que enfrentan las educadoras/es de párvulos dice relación con los alcances de su inclusión y participación en los procesos de gestión institucional y educativa –instancias de planificación, participación en consejos de profesores, u otros.

b) Problemas de orden simbólico

Refieren a un conjunto de prejuicios y estigmas históricamente estructurados en torno al rol de las educadoras/es de párvulo en el marco del sistema educacional chileno. Sus efectos específicos se observan en el tipo percepciones y evaluaciones que las educadoras/es perciben estructuran los directores de los establecimientos, los encargados de las unidades técnicas pedagógicas (UTP) y los profesores de educación básica y media.

c) Problemas de gestión pedagógica

Este problema refiere a las expectativas de directivos/as, apoderados y profesores/as de orientar los aprendizajes a resultados vinculados directamente con los puntajes en la prueba SIMCE y los desempeños académicos de los/las estudiantes en ámbitos específicos de aprendizaje. Las educadoras, por su parte, indican que el principal desafío de la educación parvularia, considerando las particularidades socioculturales de los niños y niñas, es concentrarse en el proceso de aprendizaje. El efecto de la tensión entre expectativa es una falta de estructuración en los objetivos de aprendizajes y las metodologías asociadas para sus logros.

d) Problemas en el plano de los recursos

Del conjunto de problemas que las educadoras/es de párvulos reconocen, aparece un tipo de dificultad, que desde el punto de vista de las educadoras/es se distingue del resto por deberse a la carencia de recursos humanos, pedagógicos, infraestructura y financieros.

e) Problemas del entorno sociocultural

Por problemas del entorno sociocultural se indica una serie de limitaciones que las educadoras/es identifican en el ámbito de la familia y las condiciones sociales de las poblaciones en que se encuentran los establecimientos educacionales. En términos básicos, el diagnóstico generalizado es escaso nivel de compromiso en el apoyo a la labor educativa de el/la educador/a.

Recomendaciones

De acuerdo a los problemas y necesidades identificadas por las educadoras, la validación de la educación de párvulos en las escuelas, requiere fortalecer el rol de las educadoras/es y su participación en las distintas instancias de gestión institucional y pedagógica. En lo estrictamente pedagógico es posible fortalecer los conocimientos mediante capacitación, según lo han señalado las entrevistadas.

- La integración de las educadoras de párvulos a los planes de mejoramiento educativo en las escuelas con aplicación de la Ley SEP, supone en primer lugar resolver los obstáculos de inclusión y participación de estas profesionales en la gestión institucional de los establecimientos escolares.
- Lo anterior no es posible, sino se diseñan mecanismos que reviertan los obstáculos identificados. El problema central es el desconocimiento –e invalidación- de la misión, función y alcances de la educación parvularia. Revertir este tipo de condicionamiento exige esfuerzos de mediano y largo plazo. Entre ellos:
- Generar capacidades que posibiliten comunicar e informar las características y alcances de la educación parvularia –validar la educación parvularias a través de la socialización de las Bases Curriculares, y la exposición de las metodologías de trabajo y los resultados que se obtienen-.
- Fortalecer las capacidades técnicas de las educadoras de párvulos para mejorar su participación en la gestión educativa de los establecimientos, a través del perfeccionamiento en materias de gestión educativa, planificación curricular, evaluación, planificación y gestión de proyectos.
- Instituir y promover la figura de la Coordinadora de Párvulos en los establecimientos que tengan las condiciones para ello, de tal manera que se constituya en un vínculo con las instancias de gestión y decisión en cada unidad educativa.
- Promover los espacios de pares como instancias de reflexión y transmisión de conocimientos, metodologías y experiencias pedagógicas, tanto al interior de cada establecimiento, como en el nivel comunal. Se puede explorar la organización de mesa de trabajo que integren escuelas de características comunes.
- Proveer de metodologías e instrumentos que regulen y hagan efectivos y exitosos los procesos de articulación entre NT2 y NB1, es decir normas, objetivos, instancias de planificación y evaluación. No se puede desechar la necesidad de comprometer la participación de los Jefes de UTP –hoy día ausentes de este tipo de problemáticas.

En relación con la educadora y su práctica curricular y pedagógica:

- Implica, fortalecer la autoimagen de las educadoras de párvulos con el objeto de simetrizar sus relaciones al interior de los establecimientos.
- En el ámbito curricular, operacionalizar de modo más concreto y preciso las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, para que se convierta en un instrumento efectivo en la orientación de la práctica pedagógica –planificación y evaluación-, y al mismo tiempo en un soporte de validación del trabajo pedagógico frente a las expectativas y requerimientos de los otros actores del sistema.
- Generar lineamientos y metodologías más específicas, coherentes con las orientaciones de las Bases Curriculares, que apoyen y hagan más efectivos y regulados los procesos de articulación.
- Adicionalmente, resulta relevante generar sistemas de coordinación de los horarios de clases de los niveles transicionales y NB1. Para ello, una medida posible es incorporar profesores de contenidos específicos que permitan liberar horas a las educadoras/es, haciéndose cargo de los cursos, optimizando el tiempo en las escuelas, utilizando estos tiempos para planificación y articulación.
- En el ámbito de la planificación pedagógica, fortalecer el equilibrio entre las actividades a implementar, para asegurar un proceso de aprendizaje armónico que potencie el conjunto de las capacidades de los niños y niñas.
- En el ámbito de la evaluación, clarificar los objetivos de aprendizaje que se esperan para este nivel de enseñanza.
- En el plano metodológico, el desafío es fortalecer el principio de la integralidad. Para ello los planes de perfeccionamiento y capacitación deben estar dirigidos a fortalecer el ámbito de las metodologías y la enseñanza de modelos actualizados y coherentes con la realidad de los establecimientos donde se desempeñan.
- En el ámbito didáctico, proteger y potenciar las metodologías propias de este nivel de educación. En particular las áreas de iniciativa y confianza, comprensión del medio y lógico-matemático.
- Adicionalmente, se requiere renovar las prácticas pedagógicas, con el objeto de romper las tendencias de rutinización de la actividad pedagógica en aula, generando capacidades que les permitan aprovechar, en base a objetivos de aprendizajes claros y planificados, los recursos humanos, materias y de infraestructura con los que cuentan.
- Las particularidades del “modo de hacer” que caracteriza a las educadoras de párvulos y las dinámicas propias de su jornada diaria les permite contar con un mejor acceso a los padres y apoderados, permitiéndoles en cierta medida aproximarse al entorno social donde se desenvuelven los niños y niñas, integrando esta variable a su práctica educativa diaria.

- En tal sentido, y en estrecha vinculación con lo manifestado por las educadoras, resulta recomendable capacitar en detección de problemas familiares que afectan a niños y niñas, entregando herramientas que les permitan mediar en entornos socioculturales complejos.
- El entorno sociocultural del niño/a es un problema transversal a los miembros de los establecimientos, pero no por ello debe significar evadir el rol de diálogo entre ambas instancias socializadoras (escuela y familia). Este es un punto en el cual las educadoras pueden jugar un rol al interior del establecimiento que les permita validarse ante los demás profesionales, generando modelos que permitan trabajar atendiendo al entorno del niño/a.
- Cabe destacar que la construcción del Plan de Mejoramiento Educativo contempla el trabajo en conjunto de toda la comunidad escolar, esto incluye cuerpo docente, educadoras, directiva y padres y apoderados. Las educadoras/es de párvulo, por sus habilidades desarrolladas durante la práctica diaria y las características de su profesión y vocación, cuentan con capacidades que les permitirían apoyar en la vinculación escuela-entorno sociocultural del niño/a, para el trabajo en el marco del Plan de Mejoramiento de la escuela.
- En específico, una opción a evaluar es la realización de Talleres con énfasis en el rol de la educadora de párvulos como mediadora entre la escuela y el hogar, que además permitan nivelar la preparación de las educadoras de párvulos en cuanto a competencias para trabajar en distintos ámbitos socioculturales.
- Un papel central a tener en cuenta con respecto a las capacitaciones, es la modalidad y metodologías con las cuales serán realizadas. Especialmente valioso es contar con instancias donde se comparan experiencias concretas de aplicación entre pares. Esto es lo que se ha definido como perfeccionamiento por redes, teniendo un buen punto de inicio en la experiencia de los Comités Comunales.
- Se recomienda que las aproximaciones a los temas de interés para las educadoras se hagan a través de cursos prácticos y apoyados por material con guías y sugerencias acerca de cómo aplicar dichos contenidos en sus planificaciones y prácticas de aula, que permitan que los resultados de las capacitaciones puedan ser observados y evaluados en plazos acotados de tiempo.

Otros aspectos a considerar:

- Infraestructura y materiales. Se propone realizar inversiones a nivel de establecimiento en infraestructura y compra de materiales. El desafío es situar a los niveles de educación parvularia como parte de dicha inversión incorporando sus requerimientos específicos.
- Asimismo, se propone mejorar la gestión de los recursos ya existentes. Para ello no sólo se hace necesario mejorar las capacidades metodológicas de las educadoras, sino también mejorar sus capacidades de planificación pedagógica de modo que puedan establecer objetivos claros y coherentes con las bases curriculares.
- Tiempo para planificación. La Ley SEP indica claramente que se deben acreditar las horas docentes destinadas al cumplimiento de la función técnico-pedagógica en los establecimientos,

de modo que se asegure el cumplimiento efectivo de las horas curriculares no lectivas. Es necesario, regularizar a nivel de establecimiento, las jornadas de las educadoras/es, estableciendo tiempos específicos para la práctica educativa y, de modo diferenciado, para la planificación y gestión curricular. El rol de supervisor de las Municipalidades y el Ministerio en este punto resultan esenciales para asegurar el cumplimiento de los compromisos suscritos en el marco de la Ley SEP.

- Requerimientos específicos. Las educadoras/es tienden a asumir un rol de profesionales integrales, y por tanto la solicitud de apoyo profesional tiende al deseo de incorporar ellas mismas competencias y/o conocimientos especializados. Los recursos de la Subvención Escolar Preferencial podrían ser destinados para el caso de las educadoras/es, en entregarles herramientas para la detección de problemas y su derivación temprana a profesionales. Complementariamente, los recursos pueden ser utilizados para incorporar profesionales especialistas que puedan encargarse del apoyo de niños y niñas con requerimientos específicos.
- El trabajo conjunto entre directivos/as, profesores/as y educadoras/es para la asignación de los recursos y la contratación de profesionales especializados es fundamental, pues existen problemas transversales a todos los niveles, y los apoyos específicos solamente podrán ser valorados en el contexto de un diálogo entre los diferentes niveles involucrados, y el establecimiento de objetivos comunes que permitan generar sinergias entre las expectativas en torno al efecto en los aprendizajes de dichos apoyos.
- La posibilidad de trabajo en red entre establecimientos podría constituir una oportunidad para la sinergia de recursos, que permita incorporar una amplia variedad de profesionales que queden a disposición de las escuelas partes de la red. La Ley SEP establece para las escuelas municipalizadas un fuerte énfasis en este aspecto, sin embargo es necesario facilitar las instancias tanto a nivel municipal como para el caso de las escuelas particulares subvencionadas, que les permitan contactarse y complementar sus requerimientos. El trabajo, bien evaluado por las educadoras, en los Comités Comunales, puede servir como un modelo para constituir trabajo en red por niveles para el establecimiento de objetivos transversales.

I. INTRODUCCIÓN

El Gobierno ha definido como uno de sus ejes estratégicos la promoción de políticas públicas innovadoras tendientes a crear mejores y más efectivas condiciones de protección y desarrollo para las niñas y niños de los sectores más carenciados de la sociedad chilena.

La Política Nacional a favor de la Infancia y la Adolescencia se sustenta, entre otros principios generales, en la calidad de sujeto de derecho y el interés superior del niño, así como en una serie de principios específicos, entre los que destacan, de modo especial, **el desarrollo integral del niño** en cada una de sus etapas y la necesidad de asegurar condiciones de oportunidad e igualdad para el desarrollo de su identidad y autonomía como persona. El carácter multidimensional del desarrollo infantil temprano requiere de intervenciones simultáneas y sinérgicas en las diferentes áreas que influyen y condicionan el proceso de maduración de los niños y niñas.

Bajo esta orientación rectora, las diversas iniciativas, acciones y programas que desarrollan los organismos y reparticiones del Estado en favor de los niños y niñas del país, buscan colocarse, desde sus particulares especificidades, al servicio del esfuerzo sistémico del Estado de Chile por dotar de un sistema de protección integral a la primera infancia. En otras palabras, el éxito de las políticas públicas, en su afán por consolidar un sistema de protección integral a la primera infancia, depende del grado de coherencia y consistencia funcional que alcancen el conjunto de decisiones y selecciones que las diferentes instituciones del Estado hagan en favor de sus destinatarios finales.

Desde la perspectiva de este estudio, la política de educación parvularia del Estado de Chile, tiene el enorme desafío de integrarse de modo convergente al proceso de consolidación de un sistema de protección integral a la primera infancia, impulsando programas de educación temprana de alta calidad que promuevan un desarrollo integral de los niños y niñas, y/o, en su defecto, programas de apoyo a las familias, madres y padres, que favorezcan buenas prácticas de cuidado, estimulación y desarrollo para sus hijos. El núcleo de la política pública en materia de educación inicial debe estar focalizado en proveer todas las condiciones, prestaciones, apoyos y mecanismos necesarios que promuevan un **desarrollo integral** de los niños y niñas, con el objeto de equiparar sus condiciones cognitivas, emocionales y sociales iniciales¹.

La Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), converge de manera consistente con la orientación de los diferentes esfuerzos que el Estado chileno viene realizando para generar condiciones de equidad más efectivas en el ámbito de la educación y el desarrollo temprano de niños y niñas. La SEP es un mecanismo de financiamiento que va en directo beneficio de los niños y niñas que presentan condiciones sociales y económicas de mayor vulnerabilidad. Sin embargo, no sólo se trata de una transferencia focalizada de recursos financieros adicionales, sino que de un esfuerzo integral por garantizar una educación de calidad, a través del mejoramiento de las condiciones de gestión

¹ La evidencia acumulada muestra que la experiencia de los niños durante la primera infancia tiene profundas consecuencias para el resto de su vida. Los estudios indican que existe una vinculación entre la adversidad en la primera infancia y: la salud mental y física deficiente en la adultez, la mortalidad en la adultez, el comportamiento antisocial y criminal, el uso de drogas, la lectoescritura, y los logros académicos deficientes. El coeficiente de desarrollo del cerebro es más alto en los niños pequeños y decae rápidamente con la edad. (Melhuish, 2008).

educativa, de tal manera que los recursos dispuestos tengan un efectivo impacto en la calidad del proceso educativo y los aprendizajes de los niños y niñas del país².

En función de avanzar en los propósitos orientadores que fija la política gubernamental en materia de educación, las escuelas deben respetar medidas específicas, cumpliendo así con los requerimientos impuestos para la correcta gestión institucional y pedagógica. Entre ellos:

- ⇒ no aplicar selección de alumnos hasta 6° básico
- ⇒ destinar los recursos adicionales para mejoramiento educativo
- ⇒ rendir cuentas de la Subvención Escolar Preferencial con un informe anual
- ⇒ asegurar condiciones técnico pedagógicas adecuadas para desarrollar una trayectoria de mejoramiento educativo en los establecimientos, y
- ⇒ participación de la comunidad educativa en el Plan de Mejoramiento.

En consecuencia, a través de la SEP se pretende promover un círculo virtuoso cuyo resultado en el mediano y largo plazo sea contar con escuelas más efectivas en materia pedagógica en los sectores sociales que presentan mayor vulnerabilidad socio-económica. La implementación de la SEP impone desafíos que involucran a la totalidad de la comunidad educativa: exige un proceso de adecuación de sus miembros a la nueva normativa, supone nuevos requerimientos a la capacidad de gestión de las unidades educativas y busca promover el desarrollo de prácticas pedagógicas acordes con las expectativas de mejoramiento de la calidad de la educación y los resultados en los aprendizajes.

Por ello, el seguimiento y evaluación de los resultados de las escuelas incorporadas en el proyecto de Ley, requieren ser acreditadas por el Ministerio de Educación (MINEDUC) en virtud de un conjunto de indicadores de calidad relativos a la gestión escolar y resultados educativos, distinguiéndose tres categorías de escuelas:

- a) **Autónomas.** Corresponde a las escuelas que muestran sostenidamente buenos resultados y condiciones de aprendizaje para sus alumnos/as. Presentan menores necesidades educativas y mejores índices de calidad.
- b) **Emergentes.** Muestran potencial para lograr mejores niveles y condiciones de aprendizaje. Se observan necesidades educativas intermedias.
- c) **En Recuperación.** Presentan un historial de resultados de aprendizaje y condiciones institucionales que hacen necesario realizar transformaciones más profundas. Demandan mayores necesidades educativas.

Dependiendo de la clasificación, los establecimientos podrán conducirse con ciertos niveles de libertad y autonomía en el uso de los recursos, y dispondrán de diferentes tipos de apoyo por parte del Ministerio.

La educacional inicial, en sus niveles de transición, debe acoplarse positivamente a este proceso de cambio, integrándose de modo efectivo en las diferentes instancias que la implementación de la SEP dinamiza, y en particular, en los Planes de Mejoramiento que cada establecimiento debe formular y desarrollar con el conjunto de la comunidad educativa que lo integra.

² Discurso de la Presidenta de la República Dra. Michelle Bachelet. Ley Subvención Escolar Preferencial. 25 de enero de 2008.

Por lo tanto, la implementación de la SEP presenta nuevos requerimientos en los planos de la gestión institucional, la gestión curricular y la práctica pedagógica. Estos involucran directamente a las educadoras de párvulos, en al menos los siguientes ámbitos centrales:

- Su **vinculación con la organización escolar para participar en los procesos de gestión institucional en general y del Plan de Mejoramiento en particular.**
- El **mejoramiento de las prácticas pedagógicas**, que se traduzcan en mejores procesos de desarrollo integral para los niños y niñas.
- **Vinculación de la organización escolar con la comunidad**, particularmente con los responsables de la educación de los niños y niñas.

Estos tres ámbitos constituyen las dimensiones críticas que influyen, de un modo u otro, en los resultados de aprendizaje de los niños y niñas. Disponer en el centro del desafío educativo el desarrollo integral del niño y sus procesos de aprendizaje, supone avanzar integralmente y de manera simultánea en todos aquellos ámbitos que comprometen el proceso pedagógico. Y, en particular, supone:

- ⇒ Desarrollar una gestión institucional que se articule en función de lo pedagógico, de tal manera que los soportes organizacionales estructuren condiciones promotoras y facilitadoras de los procesos de aprendizaje.
- ⇒ Promover una práctica pedagógica que aproveche las potencialidades que entrega el trabajo de aula y maximice las potencialidades de los niños y niñas en función de sus procesos de aprendizaje.

Efectivamente, recientes estudios³ han indicado que entre las claves concurrentes que impactan positivamente en la calidad de los procesos educativos se encuentran:

1. Gestión Institucional centrada en lo pedagógico, lo que supone contar con un Proyecto Educativo Institucional compartido y consensuado, centrado en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
2. Directivos y profesores motivados y con altas expectativas respecto de las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.
3. Liderazgo directivo e interno con competencias y habilidades para conducir con autoridad un proyecto educativo virtuoso.
4. Inclusión de la comunidad educativa, en particular compromiso de padres y apoderados.
5. Gestión institucional que genere sinergias y resultados a partir de los recursos y procesos que implementa: diagnóstico, planificación, perfeccionamiento profesores y del profesorado, entre otros.

En consecuencia, el impacto que la implementación de la SEP viene generando en la educación parvularia debe ser observado en las tres dimensiones antes indicadas, pues todas ellas afectan la práctica pedagógica que las educadoras pueden desarrollar con los niños y niñas que asisten a la educación de nivel transicional.

³ En este contexto se han desarrollado interesantes reflexiones y discusiones en torno a la calidad de la educación parvularia y las experiencias en las denominadas *escuelas efectivas* (Arancibia, 1992; Bellei, et al, 2003; Brunner, 2005; Rolla, 2007; UNICEF, 2003).

En función de lo anterior, el presente estudio se propuso los siguientes **objetivos generales y específicos**:

3. Caracterizar los requerimientos de las educadoras de párvulos en materia de práctica pedagógica, y gestión educacional y curricular, según se estructuran en sus autopercepciones y en las evaluaciones formuladas desde los niveles directivos de los establecimientos educacionales, para resolver las principales deficiencias que se detectan en la materia.
 - Identificar y comparar los principales problemas, carencias y debilidades vinculados a la práctica pedagógica, identificados por las educadoras de párvulos de NT1 y NT2, los Directivos de establecimientos y Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas.
 - Identificar los requerimientos curriculares, didácticos y técnico-pedagógicos de las educadoras a partir de las prácticas de aula observadas.
 - Analizar alternativas de apoyo que se orienten en la perspectiva de corregir los principales problemas detectados y cumplir con las demandas de apoyo de las educadoras de párvulo.
4. Caracterizar los requerimientos de las educadoras de párvulos en materia de gestión institucional, participación en la comunidad educativa y vinculación con la comunidad, según se estructuran en sus autopercepciones y en las evaluaciones formuladas desde los niveles directivos de los establecimientos educacionales, para resolver las principales deficiencias que se detectan en la materia.
 - Caracterizar las percepciones presentes en las educadoras y los directivos de las escuelas sobre el papel que éstas debieran tener en el diagnóstico, diseño, implementación y evaluación del Plan de Mejoramiento.
 - Identificar los requerimientos y alternativas de apoyo en materia de gestión institucional para facilitar los vínculos con el nivel de educación básica y la comunidad.
 - Generar lineamientos de estrategias tendientes al desarrollo de capacidades y recursos técnicos en las educadoras de párvulos de NT1 y NT2.

Con el objeto de alcanzar los objetivos propuestos, el estudio desarrolló una estrategia de investigación de carácter cualitativo y múltiple que contempló la implementación de un variado set de técnicas e instrumentos de producción y análisis de información. En lo que sigue se desatalla, en sus aspectos básicos, el diseño metodológico que orientó el presente estudio.

II. DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico que guió el estudio es de tipo cualitativo de carácter descriptivo⁴, y se orientó a identificar y caracterizar los principales problemas y requerimientos que las educadoras/es de párvulos estructuran en relación con la gestión curricular y la práctica pedagógica.

⁴ Hernández R. et al. 1991. Metodología de la Investigación Social. México: Mc Graw Hill.

El diseño metodológico integró las evaluaciones realizadas por los diferentes actores involucrados en el proceso educativo de los niños y niñas que asisten a educación parvularia: educadoras/es de párvulos, profesores/as de NB1, directores/as de establecimientos educacionales y Jefes de UTP. Para ello se propuso una estrategia metodológica de carácter múltiple, que incluyó la aplicación de **grupos focales**, orientados a producir información relativa a las prácticas que las educadoras/es desarrollan al interior de la comunidad escolar, y a identificar los problemas, requerimientos y alternativas de apoyo resultantes de la experiencia y expectativas que se estructuran a partir de dichas prácticas.

De modo complementario se realizaron **entrevistas en profundidad**⁵ a educadoras/es, profesores/as de NB1, Directores y Jefes de UTP, con el objeto de proveer un contexto más amplio a los planteamientos desarrollados por la educadoras/es de párvulos. Asimismo se aplicaron **entrevistas a educadoras/es de párvulos** con la finalidad de profundizar en los temas abordados en los grupos focales, y revisar de modo más focalizado sus requerimientos.

Por último, se realizaron tres estudios de casos que mediante la observación directa del trabajo realizado en aula **-etnografía de aula-**⁶ por las educadoras/es de párvulos de establecimientos municipales y particulares subvencionados, permitieron conocer las dinámicas cotidianas de su quehacer profesional, así como los problemas que deben enfrentar y las estrategias que implementan para superarlos, tanto en lo que dice relación con los aspectos de gestión institucional como de prácticas educativas⁷.

El desarrollo de las actividades de investigación se presenta de modo resumido en las siguientes tablas (los detalles pueden ser revisados en la sección de anexos):

a) Entrevistas Realizadas

Dependencia	Clasificación	Entrevistados				
		Director/a	UTP	NB1	NT1	NT2
Municipal	Autónoma	2	2	2	1	1
Municipal	Emergente	1	2	3	1	1
Partic-Subv.	Autónoma	2	2	2	1	1
Partic-Subv.	Emergente	2	2	2	3	1
Total		34				

⁵ En la entrevista en profundidad el entrevistador busca *obtener información* sobre un tema determinado, a partir del cual establece una *lista de temas*, en base a los cuales focaliza la entrevista. En consecuencia, la pauta queda a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear sobre razones y motivos, establecer factores determinados, entre otros., pero sin basarse a una estructura previamente establecida (Rodríguez et al, 1996).

⁶ La etnografía aplicada a ámbitos educativos se centra en descubrir lo que allí ocurre cotidianamente con el propósito de aportar datos significativos a través de descripciones que permitan generar interpretaciones para comprender e intervenir en las aulas. La etnografía educativa proporciona “reconstrucciones de los contextos culturales, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos” (Goetz, J. P. y LeCompte, 1998).

⁷ El estudio de caso es un método que tiene como objetivo estudiar un individuo o una institución en un entorno o situación único y de una forma lo más intensa y detallada posible. Permite un examen exhaustivo y la recopilación de una gran cantidad de información detallada, además fomentar el uso de varias técnicas distintas de recolección de datos (Salkind, 1998).

b) Grupos Focales

	NT1	NT2
Escuela Municipal Autónoma		1
Escuela Municipal Emergente	1	1
Escuela Partic.-Subv. Autónoma	1	
Escuela Partic.-Subv. Emergente	1	1
TOTAL		6

c) Estudios de Caso

▪ Visitas:

Escuela	Etapa Diagnóstico	Observación Cerrada	Total Visitas
	Visitas	Visitas	
Escuela Unión Nacional Árabe	3	4	7
Escuela 1773 Betterland School	3	4	7
Escuela Sol de Septiembre	3	4	7

▪ Entrevistas:

Escuela	Dependencia	Director	UTP	Educadoras	NB1
Unión Nacional Árabe	Municipal	1	1	1	1
Betterland School		1	1	1	1
Sol de Septiembre	Particular Subv.	1	1	1	1
TOTAL		12			

En lo que sigue, el presente informe expone los principales resultados obtenidos como producto del proceso de investigación. El Plan de análisis y la presentación de resultados se han orientado, en lo básico, por los objetivos previamente indicados. Sin embargo, y en función de la información obtenida, se ha considerado necesario y oportuno desarrollar un planteamiento general respecto de los condicionamientos sistémicos e institucionales que actualmente enfrenta el quehacer pedagógico de la educación parvularia.

Los procesos de cambio que han venido sucediéndose en el sistema educativo, han tenido como efecto una progresiva visibilización y relevamiento de la educación parvularia. Por cierto, ello constituye una oportunidad y un desafío, pues permite situar a la educación inicial como una de las piedras angulares del proceso de educación formal de los niños y niñas de nuestro país, posibilitando desarrollar tempranamente las habilidades y capacidades necesarias para enfrentar los desafíos educativos futuros.

En el presente, sin embargo, este paulatino proceso de visibilización de la educación parvularia desnuda uno de los principales déficit que enfrenta el sistema de educación en este nivel de

enseñanza. Como se desarrolla en las páginas siguientes, se observa una **carencia de unidad de sentido** en torno al rol de la educación parvularia y, en consecuencia, respecto de los resultados que debe obtener en relación con los niveles de desarrollo y aprendizaje que deben alcanzar los niños y niñas al incorporarse a la educación básica.

El quehacer técnico-pedagógico de las educadoras de párvulos se desarrolla en el contexto de culturas escolares concretas y específicas que condicionan las dinámicas sociales, institucionales, técnicas y pedagógicas de sus miembros. La comunicación de las educadoras de párvulos en el contexto de los grupos focales fue elocuente. Una condición necesaria para un desarrollo armónico e integrado de su quehacer pedagógico depende, en gran medida, del grado de validación y participación que puedan alcanzar en el contexto de sus establecimientos. Un cambio en las estructuras de las culturas escolares es un paso crítico para que los esfuerzos de inversión en apoyos técnicos y pedagógicos constituyan, efectivamente, un estímulo para el mejoramiento de los resultados educativos que la SEP espera. En tal sentido, se puede esperar que los apoyos y mejoramientos específicos que se implementen en favor de las educadoras de párvulos, para que enfrenten en mejores condiciones los desafíos que la SEP impone, se conciban también como estímulos de procesos de cambio que modifiquen el contexto institucional en el que se desenvuelva el quehacer pedagógico de estas profesionales.

En virtud de esta problemática, las primeras secciones de este Informe se detienen en el análisis de los factores que intervienen en el déficit de unidad de sentido en torno a la educación parvularia. Desde la perspectiva del estudio, el conjunto de comunicaciones que intervienen en esta observación diagnóstica constituye el contexto que condiciona, no sólo el actual quehacer pedagógico de la educación parvularia, sino también sus posibilidades de desarrollo y mejoramiento futuro, así como su plena integración a los procesos de gestión institucional que llevan adelante los establecimientos de educación en Chile.

III. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

3.1 ENFOQUE DE ANÁLISIS

Inicialmente, la propuesta de investigación elaborada para el desarrollo de este estudio, asumió que los cambios que el Ministerio de Educación viene implementando en el sistema educacional chileno, suponen importantes requerimientos para cada uno de los actores involucrados. Los diferentes programas e instrumentos en fase de implementación y desarrollo promueven, entre otras transformaciones, una **creciente integración** entre los diversos niveles que componen el sistema de educación y, en consecuencia, una mayor **continuidad, coherencia y sinergia en el proceso educativo** cuyo resultado final debe ser un **mejoramiento progresivo de la calidad del proceso de aprendizaje de los niños y niñas**.

De este modo, se advierte que el sistema en su conjunto asume nuevos desafíos en materia de gestión educativa-institucional, gestión curricular y mejoramiento de las prácticas pedagógicas. Cada unidad educativa debe enfrentar la tarea de iniciar un proceso de **transformación de su cultura escolar e institucional**, con el objeto de hacer más efectiva la gestión escolar y pedagógica. Transformar la cultura de las escuelas no puede tener otro propósito que posibilitar una práctica pedagógica en el aula que incremente la calidad y efectividad del proceso educativo de los niños y niñas del país.

El espíritu de la Ley que regula la implementación de la Subvención Escolar Preferencial, es promover nuevas dinámicas en las culturas escolares, a través de la incorporación y compromiso de los diversos actores de la comunidad educativa con los proyectos institucionales y los planes de mejoramiento que en conjunto deben diseñar y conducir. Como lo indica el Mensaje Presidencial, la SEP no constituye una mera transferencia de recursos, y tampoco puede constituirse en una fuente de apoyo para medidas y acciones específicas y aisladas de mejoramiento, contratación de recursos humanos o incremento de los recursos materiales. El mejoramiento sostenido en el largo plazo de los resultados de aprendizaje y de la calidad de la educación supone comprender que la SEP abre una oportunidad para posibilitar el inicio de una transformación sustantiva de las culturas institucionales de los establecimientos de educación. Por ello, no resulta extraño que el **principal y más agudo problema que identifican las educadoras de párvulos en el marco de los actuales procesos de cambio sea la difícil integración y participación que viven en las dinámicas de la gestión educativa al interior de sus establecimientos**. Puede resultar un error, en consecuencia, implementar un incremento en los apoyos técnicos y pedagógicos, sino se acompañan de dinámicas tendientes a fortalecer la posición y el papel de la educación parvularia en la educación chilena.

Por ello, y como ya se indicó en la presentación de este informe, la educación parvularia no está y no puede estar ajena a estos procesos. Desde la perspectiva que guía este estudio, la educación parvularia atraviesa un particular proceso de adecuación a estas nuevas condiciones institucionales. Por ello es que en el marco de los resultados obtenidos por este estudio, la observación particularizada de las necesidades y problemas que debe estructurar la educación inicial para asumir los desafíos que la SEP impone, no se debiera restringir a mejoramientos específicos destinados a incrementar los resultados obtenidos por los establecimientos educacionales en los diferentes mecanismos de medición de la calidad de la enseñanza.

Por sobre lo anterior, a la luz de los resultados, se observa que la SEP, junto con otras transformaciones del sistema, ha abierto un espacio inédito para **reflexionar transversalmente en torno al aporte específico que la educación parvularia chilena debe realizar en función del desarrollo integral de niños y niñas**, y su futuro proceso de inserción en la educación formal.

En tal sentido, los resultados del Estudio *“Requerimientos Técnico pedagógicos de las Educadoras de Párvulos en el Marco de la SEP”*, proveen una mirada actualizada de los problemas y desafíos de la **educación parvularia en Chile**, pues **cuestionan el grado de consenso** que el sistema de educación posee respecto de:

- Su función pedagógica.
- Su metodología y práctica pedagógica.
- Sus alcances y resultados esperados (metas de aprendizaje).
- Su inserción en la gestión institucional y pedagógica de los establecimientos educativos.

Un déficit de unidad de sentido en el sistema educativo en torno a la misión pedagógica de la educación de párvulos tiene como efecto el desarrollo de una práctica pedagógica que pierde identidad, coherencia y consistencia. Un eventual debilitamiento del sentido de la educación de párvulos afecta en última instancia la homogeneidad que debe alcanzar el proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas en sus primeros años de formación.

No se puede perder de vista que la práctica pedagógica de las educadoras de párvulos no sólo se orienta por el conjunto de principios y orientaciones que especifican las Bases Curriculares del Ministerio de Educación, sino también, y tal vez de modo más concreto, por el conjunto de definiciones que cada establecimiento determina en su proyectos educativos y/o por el conjunto de expectativas que, explícita o implícitamente, la comunidad educativa construye en torno a las metas, resultados o aportes que esta instancia educativa puede entregar al ciclo formal de educación o al logro de las metas institucionales que cada Escuela define.

Desde la perspectiva de este estudio, acotar la misión educativa o pedagógica de la educación parvularia, al mismo tiempo que especificar sus alcances y resultados, validar su metodología de enseñanza y posibilitar una adecuada inserción en la gestión institucional y pedagógica, constituyen las condiciones básicas desde las cuales es posible comprender e integrar las actuales necesidades de apoyo de la educación inicial.

El apoyo financiero, material, técnico y pedagógico que el Ministerio pueda prestar a los establecimientos educacionales a través de la SEP, y en particular a la educación parvularia, no garantizarán óptimos resultados sin enfrentar los desafíos antes señalados. Clarificar, consensuar, comunicar y validar el aporte específico que la educación parvularia entrega a niños y niñas en sus primeras etapas de desarrollo constituye la piedra angular para impulsar una práctica pedagógica coherente, efectiva y de calidad en favor del desarrollo físico, cognitivo, emocional y social de los niños y niñas. Sólo de esta manera se puede garantizar que los recursos puestos a disposición de la educación parvularia lleguen de modo efectivo a apoyar y resolver los obstáculos y deficiencias que enfrentan los procesos educativos en este período.

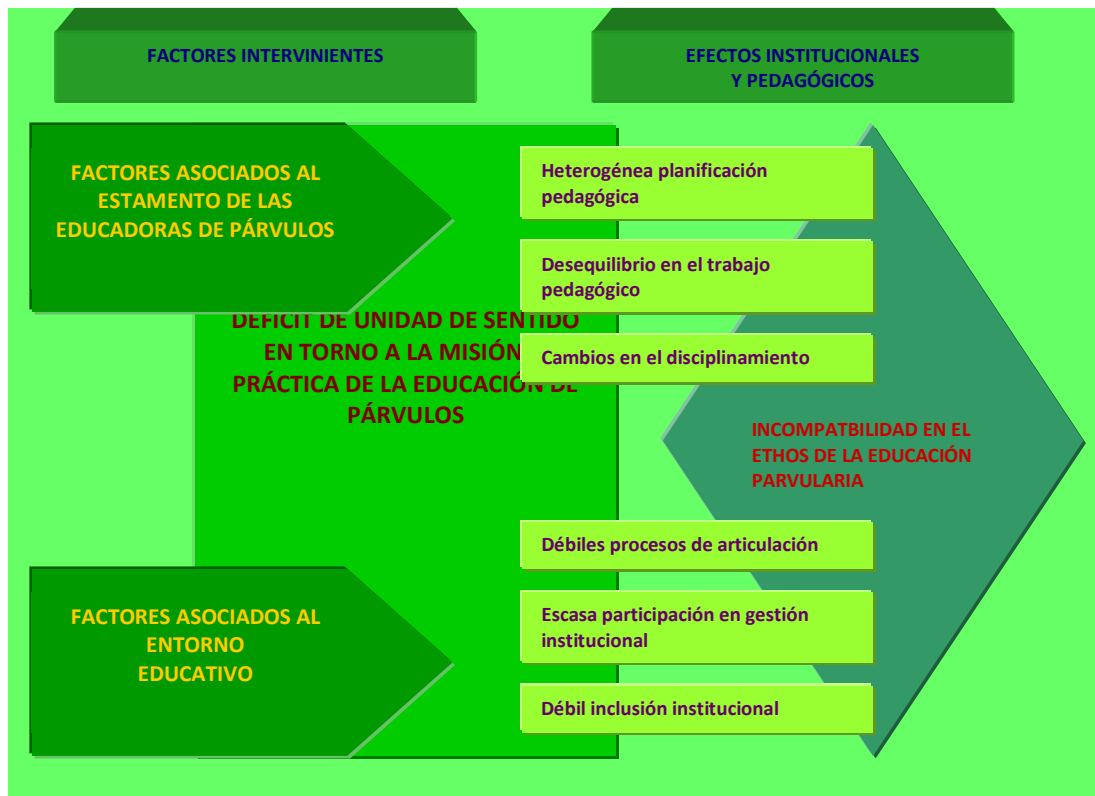
3.1.1 Reformulación del problema de investigación.

Los resultados obtenidos en el proceso de investigación se orientaron en función de identificar y caracterizar los requerimientos curriculares, didácticos y técnico-pedagógicos identificados por las educadoras de párvulos y el equipo directivo de las escuelas SEP, con el propósito de generar lineamientos para desarrollar capacidades y recursos técnicos que potencien la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas.

El presente documento da cuenta del objetivo antes indicado, sin embargo desarrolla de manera extensa lo que a juicio de los investigadores constituye el núcleo crítico de las condiciones que articulan y contextualizan el desempeño de las educadoras de párvulos y el desarrollo de su actividad pedagógica. Resulta trivial reconocer que la carencia de recursos humanos, materiales y de infraestructura condicionan de manera efectiva las posibilidades de desempeño pedagógico de las educadoras de párvulos. Sin embargo, también resulta evidente constatar que muchas de esas carencias se resuelven, en la generalidad de los casos, a partir del ingenio, compromiso y voluntad de las propias educadoras con el trabajo pedagógico que desarrollan. Si bien estos aspectos pueden afectar los procesos educativos en los que se encuentran los niños y niñas del país, afecta de manera todavía más decisiva, el tipo de decisiones curriculares y pedagógicas que las educadoras de párvulos o los establecimientos educacionales tomen respecto de los contenidos que se deben desarrollar, las metodologías que se deben utilizar y las metas o resultados que se deben alcanzar.

Como ya fue adelantado, los resultados de investigación permiten afirmar que a pesar de los esfuerzos desarrollados en el sistema de educación chileno no existe unidad de sentido -consenso y claridad- en torno a la misión pedagógica de la educación de párvulos y su aporte al proceso de formación inicial de los niños y niñas en sus primeras etapas de desarrollo.

Los resultados del estudio han permitido identificar un conjunto de factores que intervienen en la estructuración de este escenario, así como sus efectos en el quehacer institucional y pedagógico que las educadoras de párvulos materializan en su quehacer profesional cotidiano. El siguiente esquema expone y sintetiza los componentes que intervienen en este proceso de debilitamiento o desdibujamiento de la unidad de sentido en torno a la educación parvularia.



El diagrama expone los factores que intervienen en la configuración de un déficit de sentido en torno a la misión y práctica de la educación de párvulos como principal y más sustantivo problema que enfrentan las educadoras de párvulos en su quehacer profesional cotidiano. Estos factores se reúnen en dos conjuntos estratégicos: aquellos vinculados al estamento de la educadoras de párvulos (cultura profesional, autopercepción), y aquellos vinculados al entorno educativo (básicamente, referidos a las percepciones, imágenes y expectativas que estructura la comunidad escolar y que condiciona la práctica pedagógica de las educadoras). Así mismo, identifica las principales consecuencias que esta dinámica genera: en el plano de la práctica curricular y pedagógica y en el plano de las relaciones y gestión institucional. Estas consecuencias son expresión de la tensión que deben resolver las educadoras de párvulos para desarrollar su práctica pedagógica. Esta tensión es rotulada como una incompatibilidad entre las definiciones que las propias educadoras establecen para su quehacer y las indicaciones u orientaciones que observan o reciben desde sus entornos inmediatos (comunidad escolar).

Como se aprecia en el esquema anterior, es posible identificar dos conjuntos de factores intervinientes que propician el déficit de unidad de sentido en torno a la misión de la educación parvularia en el sistema educativo chileno actual. En primer lugar, es necesario destacar aquellos que comprometen de modo directo al estamento de las educadoras de párvulos. En particular se destacan:

- Importantes niveles de desconocimiento por parte de las educadoras de párvulos de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.
- Generalización de una opinión negativa respecto del grado de especificidad y precisión de las bases curriculares respecto de los logros a alcanzar.

- Inexistencia de indicadores para medir avances en la educación parvularia que cumplan la función de orientar con claridad el quehacer pedagógico de las educadoras.
- Cultura profesional que presenta tendencias que debilitan su integración y participación en la dinámica y gestión institucional: aislamiento, autoprotección, enclaustramiento.
- Autopercepción debilitada como consecuencia de la aceptación de las imágenes y estigmatizaciones provenientes del entorno educativo.

Del mismo modo, es posible apreciar un conjunto de factores vinculados al entorno educativo de la educación de párvulos⁸, es decir estamentos directivos, técnicos y de educadores de los establecimientos educativos. Sin embargo también incluye el creciente papel que vienen jugando los padres y apoderados en relación con las expectativas que cifran en torno a la educación parvularia respecto del desarrollo de sus hijos e hijas. En particular se destacan:

- Desconocimiento e imagen inadecuada por parte de los otros actores respecto del papel y aporte de la educación parvularia.
- Invisibilización del quehacer pedagógico de las educadoras de párvulos.
- Reforzamiento de estereotipos respecto del quehacer de las educadoras de párvulos.
- Incremento de expectativas y requerimientos específicos de logros de aprendizaje por parte de otros actores respecto de la educación parvularia.
- Paradojalmente, invalidación del aporte técnico y profesional en la gestión institucional y educativa.
- Progresiva tendencia a asimilar la educación parvularia a la educación formal básica, en relación con los logros de aprendizaje y las prácticas metodológicas.

No se puede perder de vista que las educadoras de párvulos operan en el marco de un dominio comunicativo que integra las dinámicas socio-organizacionales propias de los establecimientos educacionales. Esas dinámicas notifican las valoraciones que el entorno hace del papel de la educación de párvulos y del quehacer de sus responsables. Por ejemplo, a través del tipo de participación –débil y acotada- que tradicionalmente se le ha asignado a las educadoras de párvulos en los procesos de planificación y gestión institucional y educativa. Y, en la actualidad, por ejemplo, a través de la dinámica interactiva que se ha estructurado con los/las profesores/as de primer nivel básico en el marco de los procesos de articulación –en lo básico relaciones asimétricas, verticales y directivas-. Las respuestas que históricamente ha estructurado el estamento de las educadoras de párvulos pueden comprenderse, hasta cierto punto, como funcionales y adaptativas a este tipo de entornos. Es probable que esta configuración socio-organizacional haya operado sin mayores tensiones debido a una especie de invisibilización histórica que ha sufrido la educación de párvulos como componente del proceso educativo formal.

⁸ Por entorno educativo se indica el conjunto de actores y estamentos que se vinculan de modo directo con el trabajo cotidiano de las educadoras de párvulos. Refiere, en términos tradicionales a la comunidad escolar: directivos, profesores y padres y apoderados.

Como se ha indicado, las transformaciones que se han venido sucediendo en el sistema educativo han modificado el escenario en que históricamente se ha desempeñado la educación parvularia. Progresivamente, adquiere visibilidad y relevancia y ello genera una inflación en materia de expectativas. El dominio comunicativo en el que se desenvuelven las educadoras de párvulos se ha modificado, y nuevos tipos de indicaciones, requerimientos, regulaciones y direccionamientos se empiezan a conocer.

Las nuevas comunicaciones orientadas hacia la educación de párvulos no responden a los criterios o premisas tradicionales que han guiado el quehacer profesional de las/los educadoras/es. Tampoco responden a las orientaciones normativas establecidas por el Ministerio de Educación. En gran medida, ellas se estructuran en función de las exigencias y desafíos que los actores de la educación observan e identifican respecto de los logros que deben alcanzar sus establecimientos. En virtud de ello, es posible que un desplazamiento de competencias y metas de aprendizaje se venga estructurando con el objeto de garantizar un incremento en los resultados que obtienen los establecimientos de educación. De cualquier modo, y más allá del sustento empírico de la formulación anterior, lo cierto es que nuevas orientaciones y requerimientos son percibidos por las educadoras de párvulos. Su efecto es un esfuerzo por responder a dichos condicionamientos tensionando el quehacer pedagógico de estas profesionales.

Cuando este tipo de factores convergen en las dinámicas cotidianas del quehacer pedagógico, es la práctica en el aula y el proceso de aprendizaje de los niños y niñas el que se ve afectado⁹. Por cierto, ello responde a lo que en el marco de este informe se ha descrito como el déficit de una unidad de sentido respecto de la misión y práctica de la educación parvularia. Como ha sido indicado en los párrafos anteriores, el actual dominio comunicativo en el que se desenvuelve la práctica pedagógica de las educadoras de párvulos se caracteriza por un incremento de indicaciones y orientaciones que condicionan las decisiones pedagógicas de las educadoras. Efectivamente, la práctica pedagógica se ve sometida a la exigencia de responder a expectativas y requerimientos débilmente formalizados y explicitados por parte de los responsables directivos y técnicos de los establecimientos. Por ejemplo, priorizar las áreas de lenguaje y matemáticas como se puede advertir en los resultados que entregan los estudios de casos desarrollados para esta investigación¹⁰. O en su defecto a desarrollar una práctica pedagógica acorde con las concepciones que las educadoras tienen respecto de su misión educativa, la que en muchos aspectos se observa como distinta y contradictoria respecto de las expectativas de aprendizaje que se formulan desde el entorno de la comunidad educativa.

En síntesis, la configuración de un dominio comunicativo tensionado por estas indefiniciones, generan un conjunto de efectos que inciden negativamente en la práctica pedagógica en el aula y en la gestión pedagógica de carácter institucional. Entre los efectos más críticos se pueden destacar:

➤ **Heterogénea planificación pedagógica:** se advierten diferencias sustantivas entre las

⁹ “El desarrollo de capacidades para apropiarse del lenguaje oral y escrito, además de matemáticas y las ciencias, está centrado en el desarrollo de la psicomotricidad y especialmente en el segundo nivel de transición se tiende a la escolarización, en el sentido de que se orienta a la repetición de prácticas ajenas a la educación parvularia, más propias de la educación básica” (UNICEF, 2007 en Batallán y Varas, 2002).

¹⁰ Los resultados de las etnografías de aula sobre las actividades realizadas indican que las actividades más frecuentes son las relativas al lenguaje oral. Esto concuerda con los resultados de las entrevistas y grupos focales, donde se menciona que muchas veces se deben modificar las programaciones de los contenidos para dar prioridad a actividades de lenguaje oral y lenguaje escrito.

educadoras respecto del tipo y la calidad de la planificación de las actividades pedagógicas cotidianas y semanales. Como se advierte en el estudio de caso, hay establecimientos que siguen una estricta planificación diaria y, en cambio, en otros establecimientos se observa el desarrollo de una actividad pedagógica flexible y hasta cierto punto ineficiente¹¹. El tipo de planificación y el grado de consistencia con ella constituye una medida de la calidad del proceso pedagógico en aula.

- **Desequilibrio en el trabajo pedagógico:** se advierte que hay una demanda por desarrollar de manera prioritaria las áreas de lenguaje y matemática en desmedro de otras áreas de desarrollo (social, emocional). Ello, afecta el principio de la integralidad de la educación parvularia. Efectivamente, de modo progresivo la comunidad escolar viene estructurando y proyectando una serie de expectativas y requerimientos respecto de los resultados que la educación parvularia debe entregar como aporte concreto al mejoramiento de los resultados de aprendizaje que las escuelas deben alcanzar. Desde la perspectiva de este informe, este fenómeno se puede vincular al efecto que generan los instrumentos de medición y evaluación de la calidad de la educación y a las intervenciones que vinculan los apoyos a los resultados obtenidos en ese tipo de mediciones. En tal sentido, se debe observar atentamente las eventuales consecuencias no esperadas que pueda generar la implementación de la SEP en el sentido de lo aquí indicado.
- **Cambio en el disciplinamiento:** se advierten demandas orientadas a desarrollar un disciplinamiento más formal y adecuado a las exigencias de los niveles básicos. Las expectativas que la educación de nivel básico estructura en torno a los resultados que puede entregar la educación parvularia incluye una referencia explícita a los aspectos metodológicos y de disciplinamiento. Las necesidades que el NB1 releva en esta materia constituye una demanda que tensiona las prácticas metodológicas características de la educación parvularia, pues en algunas experiencias educativas se busca disminuir el tiempo de apresto de los niños y niñas que se integran al primer nivel básico.
- **Débiles procesos de articulación:** no existe metodología formalizada para producir un adecuado proceso de articulación. El tipo y la calidad de tales procesos son dependientes de las características de los/las educadores/as involucrados/as. Hay una tendencia generalizada a asimetrizar estos procesos en favor de NB1, y en consecuencia, a priorizar los requerimientos y logros esperados en materia de aprendizajes, disciplina y metodologías de trabajo, formulados por los educadores de NB1.
- **Escasa participación en gestión institucional:** nivel y tipo de participación de la educación de párvulos en la gestión institucional y pedagógica del establecimiento, lo cual repercute en el tipo de apoyo que cada establecimiento provee a la educación parvularia en términos de recursos y condiciones para realizar actividades formativas innovadoras.
- **Débil inclusión institucional:** ello afecta el grado de coordinación, comunicación y conocimiento del quehacer pedagógico de la educación de párvulos en el resto de la comunidad educativa.

¹¹ De acuerdo a un informe elaborado por UNICEF (2004), las escuelas efectivas se caracterizan por realizar una enseñanza estructurada y centrada en los alumnos. Esto implica preparar y planificar las actividades, con objetivos claros que se comunican a los alumnos, los contenidos deben ser organizados en unidades secuenciadas. Asimismo se debe realizar una cobertura total del currículum, dando prioridad a los elementos centrales y básicos.

Tanto en el punto anterior, como en éste, se destacó la figura de la Coordinadora de Párvulos al interior de los establecimientos, como una estructura organizacional que ayudaba a resolver los problemas de inclusión y participación. En muchos casos, constituye una profesional de calidad, validada y valorada al interior de los establecimientos que actúa a modo de interfase entre los requerimientos pedagógicos de las unidades de párvulos y las instancias técnico-pedagógicas y directivas.

Desde la perspectiva de este estudio, los efectos antes descritos se estructuran a partir del déficit de unidad de sentido en torno a la educación parvularia, y se retroalimentan de la tensión que se produce en las concepciones y modos propios del quehacer pedagógico de las educadoras de párvulos. Efectivamente, los nuevos escenarios y dinámicas dejan en evidencia incompatibilidades críticas entre la diversidad de requerimientos y expectativas estructuradas en el entorno educativo de la educación parvularia y el ethos característico del quehacer pedagógico de las educadoras de párvulos. Este déficit de unidad de sentido, que se expresa en las tensiones e incompatibilidades que las educadoras de párvulos advierten como sus principales problemas cotidianos en materia de práctica pedagógica, es comúnmente rotulado como **la tensión entre el principio de la integralidad de la educación parvularia y la tendencia a la escolarización de los niveles de transición** –en particular el NT2-. El informe que se presenta profundiza sobre este problema, y selecciona como punto de partida la caracterización del ethos de la educación parvularia.

La educación de párvulos sigue manteniendo una orientación propia, un ethos¹² característico, un código educativo que inspira el quehacer pedagógico en el aula¹³. Por cierto, ello no implica que la práctica pedagógica se materialice siempre de acuerdo a las concepciones que las educadoras de párvulos refuerzan respecto de su rol y quehacer, sin embargo constituye la principal fuente de sentido que posibilita estructurar una autoimagen diferenciada y distintiva respecto del quehacer pedagógico general. El ethos de la educación de párvulos se puede reconocer a partir de las definiciones que las educadoras establecen respecto de los siguientes cuatro aspectos:

- Concepción sobre la misión de la educación parvularia: desarrollo integral del niño o niña¹⁴.
- Tipos de logros específicos a alcanzar: desarrollo del lenguaje, desarrollo autonomía y habilidades sociales, desarrollo físico y motriz, etc.
- Tipo de metodologías: participativas, lúdicas, etc.
- Características del proceso educativo: personalizado.

¹² Se utiliza el concepto de ethos en el sentido original que propuso G. Bateson “la expresión de un sistema culturalmente estandarizado de organización de las emociones de los individuos”. En Pasos hacia una ecología de la mente. Planeta- Carlos Lohlé, Argentina 1991: 134.

¹³ Las bases curriculares han sido creadas con orientaciones pedagógicas fundadas en la educación basada en competencias, que conjuga el conocimiento (saber) con habilidades (saber hacer) y actitudes. Esto significa que junto con transmitir cierta información, se debe fomentar la aplicación y asociación de los elementos en la práctica. A su vez, la experiencia del aprendizaje se produce junto con un grupo de pares y en esta interacción se adquieren valores, hábitos y normas de convivencia. Este enfoque permitiría una mirada holística e integral de los aprendizajes esperados.

¹⁴ El principio de la integralidad de la educación parvularia constituye una referencia central de la cultura pedagógica de las educadoras de párvulos. Sin embargo, este es uno de los principales aspectos que entra en tensión o incompatibilidad con los actuales procesos de cambio, pues frente a los requerimientos y expectativas que el entorno educativo formula a la educación parvularia, la práctica pedagógica tiene a desequilibrarse en virtud del esfuerzo por responder a tales condicionamientos.

El análisis que sigue, tiene como propósito describir y analizar las visiones y versiones que se ponen en juego a propósito de la educación parvularia, con el objeto de identificar los principales desafíos y tensiones que esta debe enfrentar en la actualidad. La presentación de este análisis inicial constituye el contexto de referencia que otorga sentido y comprensión al conjunto de necesidades y requerimientos que la educación parvularia tiene en términos específicos.

El desafío más sustantivo que debe abordar en la actualidad la educación parvularia en Chile es el reforzamiento de las orientaciones y criterios que le otorgan su identidad y unidad de sentido. Desde la perspectiva del estudio, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, especifican adecuadamente las orientaciones que deben guiar la práctica pedagógica en los niveles de transición 1 y 2. Sin embargo, los desafíos de reforzamiento son evidentes. Al parecer ellos tienen que ver con un esfuerzo de explicitación y clarificación del rol y alcances de la educación parvularia para el conjunto de los actores vinculados al sistema de educación, con el objeto de contener el incremento de expectativas y regular los direccionamientos que pudieran exceder los objetivos que en este nivel de educación se deben alcanzar.

Por cierto, una estrategia de estas características debe comprometer, en primer lugar, al estamento de las educadoras/es de párvulos. La operacionalización de las bases curriculares debe ser un desafío de carácter participativo de esta comunidad profesional. Sin embargo, no puede dejar excluido al conjunto de los actores de la educación chilena y a los padres y apoderados. Aquí se observa, todavía, desinformación y desconocimiento de la importancia de la educación parvularia, así como respecto de sus características particulares.

La consolidación de un consenso general, respecto de la misión y alcances de la educación parvularia en Chile, constituye un soporte clave para producir una unidad de sentido que fortalezca y potencie el espacio y quehacer pedagógico en este nivel educativo. Ello parece ser una condición necesaria para desarrollar una práctica pedagógica en un clima de respeto y validación, que garantice los apoyos y recursos necesarios del conjunto de la comunidad educativa. Tales condiciones son factores críticos para desarrollar un trabajo de aula efectivo y de calidad que asegure un desarrollo integral de cada uno de los niños y niñas en sus primeros años de vida.

En función de lo anterior, parece oportuno describir el ethos profesional de las educadoras de párvulos, en función de las concepciones y orientaciones que las propias involucradas especifican respecto de su rol y práctica pedagógica. Adicionalmente, se presenta las visiones más comunes que los otros actores estructuran respecto de la educación de párvulos. El análisis comparado permite identificar las principales tensiones, problemas y desafíos que la educación de párvulos enfrenta en el marco de las actuales transformaciones de la educación en Chile. La comprensión de este dominio comunicativo provee las claves para ponderar las necesidades y requerimientos de apoyo que las educadoras de párvulos especifican como necesarias para desarrollar un quehacer profesional acorde con los desafíos que se advierten.

Es importante volver a subrayar que el análisis que sigue describe el contexto en el que se desarrolla el quehacer pedagógico de las educadoras de párvulos, por lo que las necesidades y requerimientos que se advierten tienen mayor relación con este contexto de transformaciones que con la implementación de la SEP propiamente tal. Sin embargo, es necesario indicar que la implementación de la SEP debe enfrentar el mismo contexto que las educadoras de párvulos indican como su preocupación sustantiva. En este sentido, no resulta extraño que al momento de la realización de los grupos focales un número muy reducido de educadoras de párvulos hayan conocido o participado de

las etapas de diagnóstico para el diseño de los planes de mejoramiento. Ello es un indicador elocuente de lo que hasta aquí se ha venido desarrollando.

En síntesis, y a modo de una carta de navegación para lo que sigue, lo expuesto hasta aquí se puede resumir de la siguiente manera:

- Los planteamientos desarrollados por las educadoras de párvulos en el contexto de los grupos focales situó el eje de conversación en torno al siguiente problema fundamental de su práctica pedagógica: la débil validación de la misión y función de la educación parvularia en el contexto de las comunidades escolares.
- Las entrevistas desarrolladas a otros actores de las comunidades escolares permitió reforzar el planteamiento desarrollado por las educadoras de párvulos. La conclusión más importante de este estudio y que constituye el eje de la argumentación de este informe es la siguiente: se observa un déficit de sentido en torno a la educación parvularia en el contexto de la cultura escolar.
- El modo correcto y didáctico para entender este déficit de sentido obliga a exponer, por una parte, las concepciones y orientaciones que las educadoras de párvulos estructuran en torno a su quehacer pedagógico y, por el otro, las imágenes y expectativas que los otros actores de la educación vienen estructurando respecto de la educación parvularia.
- El capítulo siguiente expone las dos visiones que se ponen en juego y que permite reconocer las tensiones e incompatibilidades que enfrentan las educadoras de párvulos en sus prácticas pedagógicas cotidianas. El aspecto más sustantivo de esta tensión es la que se produce entre el principio de la integralidad de la educación de párvulos y las tendencias escolarizantes como consecuencia de los cambios que se vienen produciendo en el sistema de educación y las expectativas que vienen estructurando los otros actores del sistema.
- Producto de esta tensión, y de los esfuerzos por responder a los requerimientos del sistema educativo, surgen los problemas específicos que las educadoras de párvulos señalan como los aspectos claves que deben enfrentar. Estos tienen como punto de partida el nivel de inclusión y participación en la gestión educativa y las vinculaciones con los otros niveles de educación.
- La generación de las condiciones institucionales para desarrollar una práctica pedagógica que responda a las orientaciones curriculares de la educación parvularia en Chile, aparece como una exigencia básica para enfrentar los problemas, debilidades y necesidades específicas que se señalan como requerimientos de apoyo.

3.2. EL ETHOS DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE

El reciente Seminario Internacional, “El Impacto de la Educación Inicial”, realizado en Santiago de Chile, los días 5, 6 y 7 de noviembre del año 2008, y organizado por el Gobierno de Chile, a través de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, y con el apoyo de Unicef, permitió entre otras cosas, reforzar la convicción que asiste a expertos y diseñadores de políticas, respecto de la gravitación del desarrollo de la primera infancia como condición para el incremento de una mayor equidad social (Rolnick, 2008; Behrman, 2008; Melhuish, 2008).

Tal convicción se sustenta en una serie de estudios internacionales que han permitido establecer que la inversión en el desarrollo de la primera infancia y en la educación inicial, significa un retorno futuro que fluctúa entre los 8 y 17 dólares por cada dólar invertido en esta etapa de la vida¹⁵.

El principal desafío que impone el desarrollo infantil es tempranamente las condiciones necesarias para que las diferentes dimensiones que integran su condición de sujeto de derechos se potencien mutua e integralmente. No sólo se trata de mejorar el desarrollo cognitivo de los niños y niñas, sino también potenciar sus habilidades socio-emocionales, interpersonales y físicas. La experiencia internacional ha indicado que los programas que muestran mayor éxito en sus resultados tienen entre sus características centrales la **integralidad de sus intervenciones**.

Políticas públicas que promuevan un desarrollo integral de la primera infancia deben tener la capacidad de producir una convergencia entre los distintos tipos de intervención. Para el caso de los niños y niñas que se encuentran en condiciones económicas y sociales de mayor vulnerabilidad ello supone mejorar los niveles nutricionales de la alimentación, involucrar a las familias en los procesos de estimulación temprana y garantizar y promover su incorporación a la educación inicial. La efectividad de estos esfuerzos se garantiza en la medida que las intervenciones se inician más temprano, lo cual incluye el apoyo a la madre antes y durante la gestación hasta su incorporación en la educación inicial.

Como se podrá advertir la educación inicial tiene un doble desafío. En primer lugar debe ser capaz de dar continuidad al desarrollo integral de la primera infancia y, en segundo lugar, articularse adecuadamente al período escolar formal. En el marco de ese proceso de tránsito, la educación inicial alcanza mayores niveles de calidad y efectividad en la medida que implementa estrategias educativas de tipo integral para el desarrollo de la primera infancia –promoviendo habilidades y capacidades socio-emocionales y cognitivas-, involucra a los padres en el proceso educativo e integra a los niños en sus entornos comunitarios.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en Chile son coherentes con las formulaciones hasta aquí expuestas, pues se inspiran adecuadamente en los principios y fundamentos teóricos y conceptuales contemporáneos relativos a los procesos de desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños y niñas. Sus definiciones curriculares y metodológicas están orientadas a garantizar un desarrollo integral de los niños y niñas, incluyendo en lo posible su entorno familiar y comunitario. Específicamente, se las define como un sistema educacional que apoya la labor de la familia, y en la

¹⁵ Al respecto quizás el estudio más difundido y con mayor impacto entre expertos de la educación y diseñadores de políticas, es el estudio realizado por el economista ganador del Premio Nóbel James Heckman, a partir del cual se indican estas cifras en base a las tasas de retorno de la inversión en capital humano de acuerdo a la edad en que se realiza la intervención.

que se construyen los primeros lazos afectivos, hábitos y aprendizajes. El aprendizaje se realiza en un entorno comunitario, en el que el niño o niña progresivamente fortalece su identidad en tanto miembro de una cultura¹⁶.

En tal sentido, es posible sostener que las Bases Curriculares de Educación Parvularia en Chile, no sólo son coincidente en su diseño con las actuales tendencias internacionales en materia de programas de educación inicial, sino también con las concepciones más generalizadas que las educadoras de párvulos tienen respecto de su misión y función pedagógica. En lo que sigue se describe lo que en este informe se ha definido como el ethos de la educación parvularia, y que corresponde a las concepciones y orientaciones que las educadoras de párvulos tienen respecto de su quehacer pedagógico.

Sin embargo, Los resultados del estudio que se presentan en este Informe identifican dos conjuntos de factores que hipotecan la concreción de las orientaciones generales de las bases curriculares. Por una parte, los factores que se integran en la cultura de las profesionales de la educación parvularia, cuya expresión más concreta en este aspecto dice relación con las dificultades técnicas y pedagógicas que encuentran para materializar las orientaciones de las bases curriculares en el quehacer pedagógico en el aula. En lo básico, se indica que las bases curriculares carecen de la suficiente especificidad y claridad para el desarrollo de una práctica pedagógica coherente y eficaz en sus alcances y resultados. Paradójicamente, las orientaciones que entregan las bases curriculares no se alejan sustancialmente de las definiciones que las educadoras de párvulos hacen respecto de la misión de la educación parvularia y el rol que les compete en su trabajo profesional.

“si bien es un aporte las bases curriculares nos ayuda a alentar nuestro trabajo, hacia donde vamos también el problema que tiene queda en realidad a elección de cada educadora lo que va hacer, los contenidos que se van a ver, cuales aprendizajes voy a seleccionar, si el colegio es católico voy a contextualizar todas las actividades en base a la formación valórica del colegio” (NT1-SE, Focus 12-11-2008).

“Si el niño de hecho de que haya cambiado tanto la reforma educacional como la prebásica, lo han dejado muy amplio lo que es base curriculares, fue tan amplia que cada uno hace lo que más le gusta hacer, me gusta la música, me gusta bailar o si a una tía le gusta más el teatro, o a otra tía le gusta mas la matemática, eso es lo que pasa, que uno se va viendo uno que actividad hace no hay como un horario de que en básica dice castellano, lenguaje, comunicación, matemática no, nosotros vamos ordenando nuestras actividades con los niños, entonces por eso que puede haber que en unos colegios pidan eso y en otros colegios no” (Entrevista, NT1-AS).

Efectivamente, en lo fundamental es el principio de la integralidad de la educación parvularia el que se ve amenazado en la práctica pedagógica cotidiana. La carencia de indicaciones precisas o una estructura menos flexible del curriculum, se indica como un factor que facilita el desequilibrio de la planificación pedagógica. Como ya fue indicado este desequilibrio emerge tanto de las predilecciones de cada educadora de párvulos, como de las prioridades y/o requerimientos pedagógicos de cada establecimiento. Los resultados comparados de los estudios de caso refuerzan esta observación, pues hay diferencias importantes en las características de las prácticas pedagógicas desarrolladas en cada

¹⁶ Los principios pedagógicos que orientan las bases curriculares tienen como ideal un modelo en que los niños se sientan considerados en sus necesidades, participen activamente en su proceso de aprendizaje, les sean reconocidas sus capacidades individuales y reciba los elementos para potenciarlas. La activación de habilidades, capacidades y aprendizajes se hace en lo fundamental a través del juego. Los esfuerzos están orientados a desarrollar la autonomía e identidad personal, así como las habilidades para desarrollar una adecuada convivencia social. En esta etapa de formación se espera desarrollar las capacidades y habilidades de comunicación (lenguaje verbal y artístico), reconocimiento de su entorno natural y social, así como las bases del pensamiento lógico-matemático y de cuantificación.

establecimiento, así como debilitamiento de áreas claves en el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas.

Y, por otra parte, el déficit de unidad de sentido en torno a la educación parvularia en el sistema de educación chileno. Como hemos reiterado, este déficit afecta las condiciones que cada institución educativa estructura respecto de la gestión pedagógica en el nivel parvulario. Un consenso mejor estructurado respecto de la educación parvularia permitiría focalizar recursos humanos, económicos e institucionales que permitieran crear las condiciones mínimas para desarrollar una práctica pedagógica en el aula promotora del desarrollo infantil temprano. En gran medida, estas condiciones se vienen generando en virtud de los cambios en el sistema de educación. Para el caso de la educación de párvulos estos cambios implican una progresiva visibilización de su quehacer y, en consecuencia, un incremento de las expectativas y requerimientos que las instituciones y actores educativos estructuran respecto de sus alcances y resultados. Por cierto, estas nuevas expectativas no se acompañan de más y mejores apoyos. El mejoramiento de los resultados en las mediciones de la calidad de la educación, constituye propicia este efecto perverso, pues no sólo las prioridades pedagógicas se focalizan en las áreas sujetas a evaluación, sino también en los niveles responsables de producir los aprendizajes que serán finalmente medidos.

En tal sentido, es posible sostener que el debilitamiento de las orientaciones de sentido que guían el proceso educativo en el nivel de la educación de párvulos se debe a la emergencia de una tensión institucional y educativa entre este nivel y la educación formal o escolar. En este contexto, las bases curriculares son insuficientes como criterios orientadores de la autonomía y especificidad del proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas en edad de asistir a educación parvularia. Por ello en un segundo apartado se describen las definiciones y expectativas que el entorno educativo estructura y comunica respecto de la educación parvularia. No se debe perder de vista que las divergencias entre las posibilidades y orientaciones de uno –ethos de educación de párvulos-, y las expectativas y condicionamientos del otro –entorno educativo- constituye la contextualidad que especifica el tipo de respuestas esperables y posibles de las educadoras de párvulos en su quehacer pedagógico cotidiano. El resultado neto de estas dinámicas afecta el tipo de inclusión y participación de las educadoras de párvulos en la gestión institucional y educativa y, particularmente, condiciona el tipo de práctica pedagógica en aula afectan la calidad de los procesos pedagógicos y, en consecuencia, las posibilidades de desarrollo infantil temprano.

3.2.1. El Ethos de las educadoras de párvulos: definiciones y concepciones en torno a la Educación Parvularia

Como todo proceso identitario, el ethos de la educación de párvulos se tiende a estructurar en el contraste con las prácticas de aprendizajes y las metodologías del ciclo escolar, y con ello en la confusa definición de fronteras de aprendizajes y contenidos entre estos niveles.

Como ya se indicó, los aportes de la educación parvularia, de acuerdo a como se estructuran en los planteamientos desarrollados por las entrevistadas, no se alejan de modo sustancial a las indicaciones que establecen las bases curriculares. Al menos es posible reconocer que entre los logros a alcanzar se subrayan, el desarrollo de destrezas básicas y habilidades de adaptación, la autonomía de cada niño y niña y el fortalecimiento del proceso de socialización. En términos sintéticos estos propósitos que orientan el quehacer educativo se articulan en una noción de carácter diferenciador: **la integralidad del proceso educativo como recurso para promover el desarrollo armónico e integral de cada niño y niña.**

La semántica de la integralidad constituye el principio básico de diferenciación respecto de la educación escolar de carácter formal que caracteriza al Nivel Básico. El contraste se sitúa en el plano metodológico, dado que la práctica pedagógica en los niveles de transición se soporta en el desarrollo de actividades de carácter lúdico que se excluyen en el NB1.

En tal sentido, lo distintivo de la educación de párvulos es la metodología de trabajo que se implementa en aula, el cual incluye el uso de material concreto, la expresión artística, el uso del cuerpo, entre otros, y cuyo objetivo es producir aprendizajes significativos que sean incorporados por los niños y niñas, y no solamente memorizados.

La formación escolar, en cambio, estaría marcada por un alto nivel de estructuración, lo cual debilita las posibilidades de un proceso de enseñanza-aprendizaje de carácter interrelacionado. Los contenidos en NB1, se transmiten de modo segmentado y diferenciado.

“Por que igual tu trabajas la parte matemática si estás hablando de los seres vivos igual estas trabajando grupos humanos como vivieron los antepasados o estas trabajando diferentes fuentes de información porque tienen que buscar material en Internet o en otros medios a la vez estás trabajando lenguaje porque estás trabajando lenguaje o alguna poesía, autonomía o convivencia que hacen algo en conjunto no se aquí están los dinosaurios entonces al final la idea es como tema excusa para lograr aprendizajes de los diferentes núcleos” (Entrevista, NT2-SA).

Los estudios de caso arrojan resultados concordantes que permiten comprender cómo se estructuran en la práctica estas particularidades y las precauciones que se deben tener a la hora de interpretar dichas prácticas.

Es interesante la comparación que se realiza entre las escuelas incluidas en los estudios de caso, pues se observaron diferencias. De acuerdo a las características de las educadoras y el trato cotidiano que éstas tienen con los niños y niñas, pareciera ser que es posible sostener la existencia de modelos pedagógicos diferenciados, donde el criterio de distinción estaría dado por el grado de estructuración que alcanza la planificación y la concreción del proceso pedagógico en las actividades desarrolladas en aula.

Parte del ethos de la educación parvularia es la capacidad de innovar y generar aprendizajes de manera lúdica. Sin embargo, las observaciones de las actividades desarrolladas en algunas de las escuelas incluidas en los estudios de caso, permite advertir que hay tendencia a la repetitividad y al desarrollo de rutinas de aprendizaje

El contraste y la diferenciación entre la educación de párvulos y la educación básica es un eje estructurante de los planteamientos de las educadoras. Por cierto, esto obedece a una estrategia identitaria tradicional, sin embargo en el presente adquiere relevancia en función de los cambios que el sistema de educación viene implementado. Como se ha indicado estos procesos de cambio han tenido como primer efecto una creciente visibilización del rol de la educación de párvulos como recurso que promueve las condiciones iniciales para el proceso educativo posterior. En este escenario resulta comprensible el esfuerzo por especificar los objetivos que guían el proceso educativo en los niveles de transición. Entre ellos destacan:

- **Estimulación temprana:** constituye un principio rector de la misión tradicional de la educación de párvulos. En el presente este fundamento se ha reforzado a partir de las comunicaciones expertas

que indican la relación de continuidad entre estos procesos y los resultados de aprendizaje futuro.

“A medida que los niños, a más temprana edad se les estimula, obviamente los resultados son mejores” (SE-NT2, Focus 16-09-2008).

- ⇒ **Facilitar la inserción en NB1:** constituye un desafío asumido por la educación parvularia en el nuevo contexto educativo. En el presente, supone una exigencia adicional, pues obliga adecuar metodologías y cumplir las metas que el sistemas y los establecimientos educacionales especifican.

“es el primer paso que los niños dan, si no tienen por ejemplo un buen nivel en kinder (...) les cuesta mucho más adaptarse para lo que viene en la básica, ahí les cuesta mucho más seguir adelante” (Entrevista ME-NT1).

- ⇒ **Introducir a niños y niñas en la competencias iniciales para el desarrollo de la lecto-escritura y el pensamiento lógico-matemático:** constituye un requerimiento que se asume a partir de las reforma de las bases curriculares. No siempre son claros los límites y resultados esperados, pues ha posibilitado la estructuración de altas expectativas y requerimientos por parte los otros actores de la educación en el nivel local.

“La diferencia va en los otros aprendizajes, por ejemplo, los prekinder los números de 0 a 10 en kinder de 0 a 20, nosotras tenemos que pasar vocales solamente y en kinder tienen que pasar consonantes, ir uniendo palabras separación de sílabas, en eso se va diferenciando” (Entrevista ME-NT1).

Por otro lado, es en el plano metodológico donde se observan con mayor nitidez las diferencias características de la educación de párvulos respecto del ciclo escolar formal. Las metodologías utilizadas en el ciclo preescolar pueden ser entendidas como un modelo general de trabajo y sus definiciones básicas se pueden sintetizar en los siguientes principios o criterios:

- ⇒ Centradas en el **trabajo personalizado**, atendiendo las necesidades y particularidades de cada niño y niña.
- ⇒ Orientadas a **trabajar en detalles y aspectos específicos** que no serán tomados en consideración en el NB1.

“tu estas preocupadas que ojalá todos terminen la actividad, y que el que va más atrás tu te sientas al lado de el y le ayudas (...) siempre hay una preocupación, en cambio la profesora de básica dice: no trajiste lápiz, o sea que lata, o sea persíguelo” (SE-NT2, Focus 16-09-2008).

- ⇒ Centradas en el **desarrollo biopsicosocial** de niños y niñas.

“yo trabajo en tres ámbitos que es emocional, social, la parte cognitiva y la parte psicomotriz psicomotora pero para mi las de las tres es la parte emocional social en las chiquititas” (Entrevista, MA-NT1).

- ⇒ Trabajar mediante el **aprender haciendo**, fomentando la comprensión de las materias, no centrándose únicamente en la entrega de contenidos.

“si te vas a centrar en que tu lo único que quieres es que sumen del uno a diez que hagan las cosas que tengan mejor motricidad y nada más te vas a quedar en eso, pero si no hay una mentalidad un poco más amplia de decir no lo que yo quiero es que los niños empiecen a escribir que se interesen por la lectura, ellos tienen la lectura desde que nacieron por que no la pueden desarrollar desde ya” (Entrevista ME-NT1).

Los principios descritos constituyen los criterios que guían la operacionalización de la semántica de la integralidad del proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia.

Desde la perspectiva del estudio, este conjunto de criterios guían metodológicamente la práctica pedagógica, el quehacer en el aula y la relación con los niños y niñas. Define de modo sustantivo el ethos de la educación de párvulos como una estructura emocional que alimenta una cultura pedagógica articulada y centrada en el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas. Este tono emocional, propio de la práctica pedagógica de las educadoras de párvulos nutre la vocación profesional y una cierta concepción de la buena educación. Esta orientación vocacional se expresa entre el trato personalizado y maternal hacia niños y niñas.

"(...) de repente hay temas y cosas que uno quisiera meterse y ya deja de ser docente y pasa a ser como mamá, por que aquí con educación parvularia somos papás, mamás, investigadores hacemos de todo" (Entrevista, MA-NT1).

Un ejemplo de ello puede ser también observado en los resultados de los estudios de caso, donde es posible reconocer un modelo "materno" de educadora, caracterizado por el ejercicio de la autoridad a través del recurso de la explicación. La educadora ejerce un rol diferenciado con respecto a sus estudiantes, y suele no usar modismos en el lenguaje diario. Sólo utiliza un tono de voz más alto de lo normal para dar instrucciones o llamar la atención. Identifica a cada niño por su nombre, y en caso de que haya algún foco de desorden se dirige al niño/a en particular.

Los resultados obtenidos en este estudio permiten afirmar que es esta concepción sustantiva del ethos de la educación de párvulos la que está sometida a nuevas condiciones y exigencias. En el marco del progresivo proceso de visibilización e incremento de expectativas que se viene no resulta extraño que se produzca una sobrecarga en el imaginario de las educadoras de párvulos, debilitando las bases sobre las que se ha sostenido históricamente la identidad y el convencimiento de las buenas prácticas pedagógicas en la educación inicial. Esto supone condiciones diferenciadas para los niveles que componen la actual educación de párvulos, y el resultado de ello es el riesgo de producir una discontinuidad o desacople entre ambos niveles. El NT1 correspondería al espacio propiamente parvulario, mientras el NT2, sufriría un progresivo proceso de **escolarización**.

Desde la perspectiva de los resultados de este estudio, el énfasis que las educadoras de párvulos realizan respecto del contraste que hay y debe haber entre la educación de párvulos y el primer nivel básico, responde a la "amenaza" que supone el fortalecimiento de las tendencias escolarizantes en el segundo nivel de transición. Los cambios que se observan y evalúan como tendencias escolarizantes se pueden resumir en las siguientes tensiones:

- **Mayor exigencia en la cantidad de contenidos ha ser entregados:** para las educadoras de párvulos ello no implica, necesariamente, el abandono de los métodos de enseñanza propios de la educación de párvulos, pero supone una adecuación de las prácticas pedagógicas con el objeto de alcanzar los objetivos en esta materia. Desde la perspectiva de las educadoras de párvulos, este tipo de desafíos abre una oportunidad para realizar un aporte en el mejoramiento de los procesos de articulación a través de la incorporación de ciertos métodos y énfasis propios de la educación de párvulos en el NB1.

"a ver bueno que le podríamos aportar también lo conversamos el hecho de que nosotros tenemos buenos resultados trabajando con material concreto, haciendo que se sientan en un ambiente grato, trabajando con los juegos de las canciones haciendo sentir a los profesores básicos de que uno puede bajar un poquito al nivel de los

niños pequeños y desde esa perspectiva ser más que la verdad es que muchas veces es bueno retroalimentar y generalmente funciona, estrategias más de contenido de material, de metodología de trabajo” (Entrevista, NT1-AM).

- ➔ **Desencuentro con las expectativas que las escuelas y los padres y apoderados** tienen respecto de misión, límites y alcances de la educación parvularia, en torno a los contenidos y aprendizajes esperados.

Desde el punto de vista de las educadoras de párvulos, lo que estructura el conjunto de expectativas y requerimientos en el entorno inmediato de la educación inicial, es una noción clásica sobre la educación cuyo parámetro de valoración es la posibilidad de medir avances en los procesos de aprendizaje. En este caso particular, inicio de la lectura, la escritura y el manejo de las matemáticas básicas.

Las expectativas en torno a la educación parvularia por parte de los padres y apoderados va desde que es una etapa donde los niños y niñas aprenderán a socializar, hasta que se les entregarán contenidos similares a los primeros años de enseñanza básica, es decir, que aprenderán a leer y escribir.

“Ellos te exigen como apoderados “oye, pucha...no tenemos cuadernos, qué pasa con ellos”, entonces yo les digo “oye a ver, ¿Para qué vamos a tener cuadernos si todavía se saben (...; sentar, puede ser)? De hecho, primero es otra la fase, no es solamente lenguaje y matemática lo importante... ¿la formación (...) donde la dejamos?” (Entrevista, ES-NT1)

“ellos me dijeron que ellos cuando se matricularon en marzo los habían metido a kinder para socializar que conozcan otros niños que sus conductas no fueran tan egoístas pero desde el tema social” (Entrevista, ME-NT1)

Las expectativas desde la escuela giran en torno a la lecto-escritura y las matemáticas, lo que - según indican las/ los educadoras/es- iría en desmedro del uso de ciertas metodologías de enseñanza o el impartir otros contenidos considerados en las bases curriculares, los cuales son visualizados como secundarios por los demás miembros de los establecimientos.

“Yo creo que las corporaciones no han mal interpretado en que en el kinder tienen que aprender a leer porque lo que yo manejo, los niños tienen que manejar, conocer palabras” (ME-NT1, Focus 23-09-2008).

- ➔ Las escuelas valoran la educación parvularia en aspectos que trascienden lo educativo, específicamente en lo relacionado a las matrículas de niños y niñas. En tal sentido, las escuelas entenderían principalmente el kinder como una puerta de ingreso y permanencia de niños y niñas en los establecimientos.

“como en general de todas las escuelas no me refiero a una en particular si no que ven que a través del preescolar pueden mantener a los niños hasta el octavo básico, como la puerta de entrada, pero no se preocupan de tanto de lo que está pasando de los aprendizajes que están teniendo” (Entrevista, ME-NT1).

Las exigencias y expectativas estructuradas en torno a la educación parvularia, y en particular en relación con el segundo nivel de transición, provoca una discontinuidad entre sus niveles. Al parecer el primer nivel de transición queda definido como una puerta de entrada al sistema escolar, sin una indicación o exigencia específica en términos de los objetivos y metas que debe alcanzar, más allá de preparar ciertas condiciones mínimas para el NT2:

“Ni el ministerio de educación sabe bien lo que quiere en el prekinder” (Entrevista, NT1- SA).

“Si en kinder tiene que saber esto prekinder prepara un poquito” (Entrevista, NT1-SA).

Esta discontinuidad, reforzaría una doble situación. Por una parte, el NT1 correspondería a un espacio educativo que protege el ethos tradicional de la educación de párvulos. Y, en segundo lugar, posibilitaría la tendencia escolarizante para el NT2.

“no es tan grande la diferencia entre los niños de prekinder y kinder y sabes que se les diferencia mucho en el colegio los escolarizan mucho a los niños de kinder” (Entrevista, NT1-SA).

En síntesis es posible afirmar que las educadoras de párvulos observan cambios y exigencias que han modificado las condiciones en las que desempeñan su trabajo profesional.

Al respecto, vale la pena revisar los datos de las observaciones de aula. La lectura de los resultados de los tres estudios de casos realizados dan cuenta de las dificultades que en la práctica tienen las/los educadoras/es para compatibilizar un modelo basado en la integralidad con las expectativas de *escolarización* del NT.

La lectura de los datos, según la frecuencia en la realización de actividades, así como la cantidad de veces que es utilizado un espacio o los materiales, permite destacar los siguientes aspectos:

- **Ejecutores de las actividades.** Son los niños y niñas los principales ejecutores del total de actividades realizadas durante la jornada, lo cual puede dar cuenta de una de las principales diferencias con el NB1. Sin embargo, en términos de cómo se da la dinámica de participación las observaciones indican que la actitud de los niños/as frente a las actividades es más bien pasiva, siendo la educadora quien dirige las acciones.
- **Actividades realizadas.** Es llamativo el resultado en este ítem, pues aparece como más frecuentes aquellas vinculadas al trabajo del lenguaje oral¹⁷, dejando de lado otras habilidades. En tal sentido, en concordancia con los resultados de los grupos focales y entrevistas, quedan de lado dimensiones de desarrollo de funciones básicas y conductas de entradas, las cuales han sido definidas por las/los educadores y miembros de la directiva de los establecimientos como prácticas centrales y características de las educación parvularia. Sin embargo, debemos tomar en consideración el contenido de las bases curriculares, y el trabajo que con ellas se realiza para guiar la gestión curricular de las prácticas educativas, pues la amplitud de las *conductas de entrada* para la asignación de significación, puede dar lugar a malos entendidos y problemas en los límites entre niveles.
- **Uso de los espacios.** Son las mesas las más utilizadas a la hora de realizar actividades, dejando en segundo plano el trabajo en rincones, o el espacio de aprendizaje exterior (por ejemplo, patio). Lo anterior, mostraría similitudes con el modo de trabajo en NB1, basado en el uso continuo de un espacio específico de la sala de clases.

¹⁷ Por ej: actividades de vocalizar, repetir, deletrear, conversar, responder, repasar, imaginar, escuchar, disertar, observar, ver película.

Se han intentado describir los principales ejes que las educadoras de párvulos reconocen como parte de este nuevo escenario. Las educadoras elaboran estos requerimientos como expectativas que sus entornos inmediatos estructuran y comunican. Los esfuerzos desarrollados por responder a estas exigencias, constituyen las principales fuentes que tensionan los modos tradicionales del quehacer pedagógico de la educación de párvulos, debilitando la confianza y certidumbre históricamente estructurada en torno a su ethos particular.

Con el objeto de comparar las observaciones y evaluaciones que las educadoras de párvulos estructuran con las comunicaciones y expectativas que efectivamente establecen los otros actores de los establecimientos educacionales, en lo que sigue se expone una descripción más detenida de dichos planteamientos.

3.3 EXPECTATIVAS EN TORNO DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA. LOS ACTORES DE LA EDUCACIÓN FORMAL

Es importante establecer como punto de partida que se observa un alto nivel de desconocimiento en torno a la misión, alcances y límites de la educación parvularia por parte de los demás miembros de las escuelas. Ello a pesar que paulatinamente se ha venido instalando la idea de que la educación parvularia es fundamental para el desarrollo cognitivo de niños y niñas. Sin embargo, no existe claridad respecto de las modalidades y prácticas pedagógicas específicas que caracterizan a la educación de párvulos.

Debido a lo anterior, es posible identificar un rango diferenciado de definiciones atribuidas a la educación de párvulos que cumplen la función de sostener expectativas que no siempre acoplan con las posibilidades pedagógicas de este nivel de educación. En lo que sigue exponemos las principales indicaciones estructuradas por directivos, jefes de unidades técnicas pedagógicas y profesora/es de primer nivel básico.

3.3.1 Definición y perspectiva de Directores/as

El nivel de conocimiento de los directores de las escuelas sobre lo que la educación parvularia es y hace, depende de su formación profesional. En algunos establecimientos existen directoras con formación en educación parvularia, lo que permite la visibilización de este nivel y su consideración como etapa central en la educación de niños y niñas.

Sin embargo, la generalidad es que los directores o directoras no tengan formación en educación de párvulos. En estos casos se aprecia un importante nivel de desconocimiento sobre las características específicas del quehacer pedagógico que realizan las educadoras de párvulos. Las expectativas que se estructuran sobre el quehacer pedagógico de NT1 y NT2, están en directa relación con las metas de aprendizaje que las escuelas deben alcanzar. En tal sentido, se define como contenidos centrales para NT2, aquellos relacionados con el apresto a la lectura y escritura, y en algunos casos con el pensamiento lógico matemático.

"El niño de kinder debería tener las nociones básicas de aprestamiento a la lecto escritura" (Entrevista, Director-SE).

"lo que se entendía antes por apresto eso se hace en el kinder ya los niños aprenden, tienen sus límites, saben hacer, dibujar o hacer líneas o grafemas o lo que fuera en un espacio más acotado, han aprendido ese tipo de han ejercitado

en eso es el objetivo de partir antes poder ya los niños llegan conociendo o sea manejando otras habilidades y eso es lo que pretendíamos” (Entrevista, Director-SE).

De modo más general, los aprendizajes esperados durante esta etapa se centran en la lateralidad, aprendizaje de ciertas habilidades, letras y números, así como hábitos y disciplina que les permitan a niños y niñas adaptarse al primer año de enseñanza básica.

“Tiene que tener el trabajo de izquierda a derecha, de arriba abajo, el trabajo del orden que lo que esta malo hay que borrarlo hacerlo de nuevo (...) ojala la autodisciplina hábitos de trabajo cosa que el niño diga o la profesora ya niñito vamos a trabajar y el niño se va sentar a trabajar que entienda que el trabajo es en su papelito responder con algo es algo que tiene que hacer y no que queden en el aire muy ambiguo, eso es lo que yo espero que lo hagan bien y lo hacen bien en todo caso” (Entrevista, Director-SE).

La importancia de generar mejoras en la educación, se centra en realizar progresos a nivel de la lectura y la escritura. Si bien estos aprendizajes corresponden al nivel básico, la importancia que adquieren como metas principales del NB1, hace que el adelantar el desarrollo de habilidades, o incluso un aprendizaje inicial en estas materias sean la medida del éxito y de la visibilización de la educación parvularia.

“no digamos leyendo, leyendo en forma fluida si no que por lo menos ya conociendo letras, yo te diría por que ahora al prekinder te fijas prekinder pasa a ser como el kinder de antes después el kinder ya debe entregar los niños en primero con ciertas habilidades lectoras ya un poquito afiatadas” (Entrevista, Director-ME).

Esto va acompañado por las potencialidades que se observan en los niños, en el sentido que puedan incorporar aprendizajes que permitan ir adelantando los contenidos.

“creemos que a lo mejor el prekinder puede más de lo que habíamos puesto y el kinder también, entonces se han reformulado las metas” (Entrevista, Director-SE).

“sin sobre exigir a los niños, ni hacer de los pobres cabros chicos unos adultos en miniatura no, pero sí potenciando las capacidades que tienen” (Entrevista, Director-SE).

Si bien no es común que en el nivel de dirección se mencione el NT1, en algunas ocasiones, cuando la escuela se ha fijado metas claras de mejora del puntaje SIMCE, este nivel se hace visible como instancia para iniciar los aprendizajes con el propósito de tener más tiempo para incorporar contenidos y habilidades.

“Para nosotros el primer ciclo parte en prekinder, es un solo ciclo y la verdad que nuestra intención era esa, poder lograr tener desde chiquititos a los niños y poder irlos separando en este proceso para mejorar aprendizajes, ir más rápido, ir logrando porque los programas son muy exigentes para arriba uno no puede quedarse empantanado mucho tiempo en el proceso inicial hay que apurar un poco el tranco, porque sí no se van sumando los retrasos” (Entrevista, Director-ME).

En síntesis, es posible afirmar que las exigencias que enfrentan los establecimientos educacionales, en relación con las metas de aprendizaje y los resultados que deben alcanzar en los actuales sistemas de medición, conforman un escenario que tiende a reforzar las dinámicas de escolarización antes indicadas. Ello no es otra cosa que la expectativa y esfuerzo por adelantar y apurar procesos de aprendizaje correspondientes a la formación de nivel básico. Como se expondrá en lo que sigue, esto es coherente con las indicaciones que provienen de los jefes de las unidades técnicas pedagógicas como de los profesores/as correspondientes a NB1.

3.3.2. Definición y perspectiva de jefes/as de UTP

Los límites sobre los contenidos y aprendizajes esperados para la educación parvularia varían según los establecimientos, las características que tengan los jefes de UTP y su nivel de familiaridad con la educación parvularia. Los/las jefes/as técnicos que no tienen una formación en educación parvularia restringen la educación inicial a la función educativa de hábitos y habilidades de lenguaje y escritura.

“hábitos obviamente por que los hábitos digamos oye y otra parte también que es necesario acá en los niños en kinder es el lenguaje” (Entrevista, UTP-ME).

“para este paso del kinder a primero para el niño es fundamental el que el niño tome el lápiz uno de los contenidos, una de las cosas que tienen que hacer que haga la educadora si tu los ves que sepan el orden de las letras, sepa cuantas palabras, cuantas letras tiene una palabra donde empiece a leer la lateralidad que es fundamental para que el niño pueda combinar de ahí si nos vamos directamente a los contenidos los número que sepan pero no que sepan contarlos” (Entrevista, UTP-SE).

Percepciones complementarias dan aquellas jefas/es técnicos con formación en educación parvularia, quienes resaltan la educación integral como objetivo para esta etapa. Es por ello que más allá de las expectativas de los miembros de la escuela con respecto al desarrollo de aprendizajes en lecto-escritura, se potencia el que las/ los educadoras/es de párvulos desarrollen en los niños y niñas diversas habilidades y conocimientos específicos y generales, los cuales deben incorporarse de manera significativa.

“entonces eso es lo que estamos tratando de hacer trabajar en todo en forma integrada y que los alumnos no pueden si bien es cierto tu puedes llegar a lo mismo pero en forma entretenida que eso nos diferencia de la escolarización que siempre se dan” (Entrevista, UTP-SE).

Sin embargo, el aspecto distintivo está dado por las exigencias asumidas por los establecimientos en orden a mejorar sus resultados en las mediciones de carácter nacional¹⁸. Como ya se ha indicado, ello influye en las expectativas que se estructuran en los niveles de transición, pues es allí donde se debe producir un mejoramiento en el aprendizaje inicial de habilidades de escritura y lectura. Su función es disminuir la etapa de apresto durante el primer año de educación básica, lo que en definitiva permitiría a las profesoras y profesores de NB1 contar con más tiempo para profundizar en la lectura y la escritura, y en consecuencia mejorar los resultados en estas áreas.

“no yo creo que lo ideal sería eso que los niños ya tengan una base en la lectura y en la escritura en kinder porque en primero se completa” (Entrevista, UTP-SE).

Por otra parte, y en vinculación con el desconocimiento institucional que ya se ha señalado respecto de las características de la educación parvularia, resulta interesante advertir que ello permite que se elaboren estigmas de tipo pedagógico. En particular, se percibe que los niños y niñas de los niveles de transición no estén expuestos a estándares de exigencia suficiente, tanto en lo que dice relación con los contenidos que les entregan como respecto de la disciplina que se les imparte.

“A ver las actividades que realizan con los niños que no sean ni tan libres ni tan pesadas porque de repente no se po’ hay educadoras que pueden hacer tres actividades en un día durante la mañana porque son las horas que están acá y

¹⁸ Es la prueba SIMCE la que suele marcar la pauta sobre los puntos a reforzar y por tanto las metodologías y contenidos a potenciar: *“Hasta el momento bien pero hasta ahora vamos en segundo nos quedan dos años para llegar a lo que al ministerio le gusta, al SIMCE” (Entrevista, Director SE).*

hay otras que hacen una no más y en eso se van, entonces nosotros tratamos de hacer que de acostumbrarlas a los niños, de empezar acostumbrarlos a cumplir el tiempo de tarea” (Entrevista, UTP-SA).

“la limitante son las bases curriculares y eso que aprenda las vocales. Como te digo eso es parte de lo que tenemos que hacer pero no dejar a los niños sabiendo leer esa es una pega de profesor básico lo que se yo puedo hacer, es trabajar la letra a trabajar diariamente reforzarlo, porque muchas veces en la sala a veces se pone el abecedario las vocales los números y están como un adorno” (Entrevista, UTP-SE).

Desde la perspectiva del estudio, el déficit de consenso en torno a los objetivos y las prácticas pedagógicas propias de la educación de párvulos puede ser descrito en función de la tensión entre la educación integral y las orientadas a resultados y contenidos, es decir la de carácter escolarizante.

3.3.3. Definición y perspectiva de profesoras/es de NB1

El concepto central que articula las concepciones de las/los profesoras/es de NB1, respecto de la educación parvularia puede resumirse de la siguiente manera: reconocen la importancia de la educación parvularia, en tanto **le corresponde preparar a los niños y niñas para adaptarse a las metodologías, modos de hacer y enseñanzas del NB1.**

“yo creo que ahí hay que trabajar en el párvulo, si nosotros somos una parte donde empieza todo, en el párvulo tu lo ves todos los años avanzando pero ahí empieza la base y ahí hay que darles hincapié en este momento, yo creo que la falencia de primero son los párvulos” (Entrevista, NB1-ME).

A partir de la definición anterior, resulta evidente que lo que se determina con ello es el proceso de articulación entre ambos niveles. Por cierto, existen diferentes perspectivas sobre el éxito de la articulación, cuyo foco de evaluación se enmarca en las necesidades de las profesoras/es de NB1 para avanzar en los contenidos de lecto- escritura.

“A ver eso debería hacerse siempre, siempre debería haber que la educadora debería saber hasta donde tienen que llegar por que nos están exigiendo a nosotros, nos exigen este método para enseñar a leer, se supone que el niño cuando llegue a primero tiene que conocer las vocales, tiene que conocer, si no, no sabes como partes tu ni como enfrentas esas pruebas que tienen que hacer eso” (Entrevista, NB1-ME).

Para ello los niños y niñas deberían haber recibido una formación durante el NT basado principalmente en la adquisición de destrezas y hábitos que les permitan incorporar más rápidamente los contenidos y modelos de enseñanza propios del primer nivel básico.

“La idea es que aprendan a escribir algunas palabras por lo menos que lean algunas palabras la consonante jota m que son las primeras letras del silabario esa es la idea pero si no lo logran igual pasan a primero y ahí uno retoma todo eso de nuevo pero por lo menos están con esa separación” (Entrevista, NB1-MA).

“no hay como un retroceso lo que era el apresto antiguamente que nos demorábamos mucho, más lo importante es la finalización de año y desarrollar sus habilidades para hacer un buen primero” (Entrevista, NB1-MA).

La evaluación que las profesoras/es de NB1 realizan sobre el trabajo de las/los educadoras/es de párvulo es variada, siendo central el nivel de exigencia que éstas hacen a los niños y niñas, evaluándose positivamente el adelantar aprendizajes cercanos a los de NB1. Esto generalmente se facilita cuando las escuelas aplican algún método de enseñanza que permite una mejor articulación entre niveles.

“por eso te digo ya poco menos que ya van avanzando lo que es la lectura la escritura en primero básico ya no se manejan en la escritura también acá bueno no se si tu has visto nosotros trabajamos acá con el método MATTE y cada vez empezamos mucho más abajo el kinder, incluso trabaja con otro programa en matemática que se llama que

también trabajan todo lo que es matemática, entonces yo se que están mas preparados de lo que es el común de otras comunas o de lo que dicen las bases curriculares, tienen contenidos mínimos y tienen mucho más contenidos logrados, entonces se les da más, yo creo que son más exigentes acá desde chiquititos y yo lo veo bien no veo que les pueda afectar uno les puede exigir más” (Entrevista, NB1-MA).

En tal sentido, las malas evaluaciones sobre el trabajo de las/los educadoras/es de párvulos se centran en la percepción que éstas no exigen lo suficiente a los niños y niñas, centrándose demasiado en el juego y en la realización de un trabajo poco dirigido.

“Hasta como portarse mal también, claro las educadoras algunas es jugar, jugar pero no hay un habito de trabajo, de actividades que en este momento vamos a trabajar” (Entrevista, NB1-ME).

En síntesis, los vínculos que se han abierto en función del proceso de articulación entre el NT2 y el NB1, constituyen el principal espacio de comunicación de las expectativas que el proceso educativo formal estructura sobre la educación de párvulos. La carencia de metodologías o sistemas de regulación de estas instancias facilita, por parte de las educadoras de párvulos, la aceptación de los condicionamientos que impone el proceso formal de educación. Ello en virtud de mejorar los resultados que los establecimientos vienen alcanzando en materia de aprendizaje medido por los instrumentos que hoy conoce el sistema. No cabe duda que en esta dinámica, los criterios vinculados al proceso formal de educación tiendan a imponerse sobre la práctica pedagógica de las educadoras de párvulos.

Tales condicionamientos introducen tensiones o incompatibilidades en la práctica pedagógica de las educadoras de párvulos. El concepto que resume tales incompatibilidades es la presión a escolarizar las metodologías de enseñanza y disciplinamiento. Desde la perspectiva de las propias educadoras de párvulos, ello finalmente repercute en la calidad del proceso educativo que experimenta cada niño y niña, pues debilita la integralidad del trabajo en aula y, en consecuencia, la posibilidad de promover un desarrollo integral en la primera infancia.

3.4. BALANCE: EDUCACIÓN INTEGRAL V/S ESCOLARIZACIÓN

Los resultados hasta aquí expuestos han tenido como propósito básico exponer las diversas perspectivas que se estructuran en torno a la misión, alcances y límites de la educación inicial.

El argumento central que hemos sostenido a lo largo de este análisis es la progresiva estructuración de un déficit de sentido en torno a la educación parvularia en el sistema educativo a nivel local. Este déficit de sentido se expresa de modo concluyente en la tensión entre el principio de la integralidad de la educación parvularia y las tendencias escolarizantes que se advierten en la actualidad.

La creciente visibilización de la educación inicial y su aporte al desarrollo infantil temprano han facilitado la configuración de expectativas diferenciadas en relación con los resultados de aprendizaje que los establecimientos educacionales deben alcanzar. Este dominio comunicativo atravesado por formulaciones, expectativas y requerimientos divergentes constituye el contexto en el que se desarrolla la práctica pedagógica en el aula. Los esfuerzos por responder a este conjunto de orientaciones y condicionamientos repercuten en el tipo de decisiones que las educadoras de párvulos toman en su quehacer profesional. La evaluación reflexiva elaborada por las educadoras de párvulos describe esta situación en términos de una creciente inconsistencia entre la práctica pedagógica concreta y los principios que ellas indican como propios de la educación de párvulos. Los

requerimientos formuladas por estas profesionales para mejorar la calidad de la educación se vinculan de modo directo a este tipo de diagnóstico.

El cuadro que sigue presenta de modo resumido y comparativo esta diversidad:

Cuadro nº 1. Rol Educación Parvularia según actores de la educación formal

	E d u c a d o r a s / e s	D i r e c t i v o s	N B 1
Rol Educación Parvularia	Estimulación temprana	Aprendizaje de hábitos y disciplina Desarrollo Lateralidad	Adquisición de destrezas y hábitos
	Facilitar inserción NB1	Preparar para NB1: lectoescritura, pensamiento lógico matemático	Preparar para NB1
	Introducir a niños y niñas en la lectura, la escritura y matemáticas	Adelantar aprendizajes de NB1: lectura y escritura	Adelantar aprendizajes de NB1: lectura y escritura
Rol Educadoras/es	Trabajo personalizado con metodologías centradas en el desarrollo biopsicosocial	Desconocimientos rol específico	Dirigir trabajo de niños/as
	Fomentar comprensión y no sólo entregar contenidos		Detectar Potencialidades de niños y niñas

El efecto más evidente de este nuevo escenario es la configuración de una dinámica que tensiona la práctica pedagógica característica del ethos de la educación parvularia. Si bien, estas tensiones se observan en el plano de los contenidos que deben ser entregados, los planos metodológicos y disciplinarios son los que se ven más resentidos. A su vez alimentan las dificultades de validación que las/ los educadoras/es enfrentan al interior de la comunidad escolar.

Sobre los desacoplamientos o incompatibilidades que se producen entre los requerimientos educativos de la educación formal y las prácticas pedagógicas que buscan desarrollar las educadoras de párvulos se ha estructurado una evaluación crítica que dispone un espacio reflexivo de análisis y discusión. En términos sintéticos el problema se formula como el reforzamiento de las tendencias escolarizantes que enfrenta la educación parvularia.

En el marco de esta dinámica, y en función de mejorar los resultados que los establecimientos tienen en materia de aprendizaje, el desafío se formula en términos de conjugar una educación cuyo propósito sea el aprendizaje centrado en el estudiante, basado en un modelo integral de enseñanza, con un tipo de educación orientado por competencias y contenidos.

“es que eso es lo contradictorio, que si tu te vai a que el alumno hay que enseñarle en forma integral y empiezas a la memoria, las inteligencias múltiples que cada ser humano debe desarrollar en forma equilibrada cada una de estas exigencias, si nosotros pensamos y nos vamos al plan de estudio vemos que al tiro hay una contradicción, el plan de estudio dice que ponte tu para el primero y segundo 8 horas de matemáticas, 8 de lenguaje y empieza a bajar 6 de comprensión, 5 de artístico, 2 de educación física y de ahí pa abajo” (Entrevista, UTP, formación educación parvularia, AM).

Al parecer, y de modo progresivo, los establecimientos educacionales están adoptando una estrategia que les permita mejorar sus índices de resultados en materia de aprendizaje. Particularmente, implementando programas especiales de enseñanza (como el método Matte o Luz) que facilitan la integración de la educación parvularia a las prioridades de los establecimientos, así como su articulación con el NB1.

Pese a ello, los programas tienen diversas evaluaciones entre las/ los educadoras/es, pues muchas veces se imponen frente a sus metodologías de enseñanza, focalizando los aprendizajes en un solo ámbito.

“pero párvulo se va perdiendo eso de que yo hago esta casa como a mi me parece la casa, en cambio con los métodos uno tiene que hacer la casa como le dicen que tiene que hacer la casa” (Entrevista, UTP- formación en educación de párvulos, AM).

La adopción e implementación de los programas especiales de enseñanza, constituye el mejor ejemplo, del tipo de demanda que viene estructurando el sistema educacional en el nivel local a la educación parvularia.

La escolarización de la práctica pedagógica de la educación inicial se advierte también en la progresiva influencia que tienen los requerimientos de NB1, sobre los resultados o productos que debe entregar el NT2.

El horizonte de tales imposiciones es el mejoramiento de los rendimientos en los sistemas de evaluación de calidad que se aplican a los establecimientos. Su efecto neto es la priorización de contenidos específicos (lecto-escritura), dejando de lados otras áreas de aprendizajes contenidas en las bases curriculares.

En definitiva, la sobrecarga de expectativas que las educadoras de párvulos enfrentan en la actualidad conduce a explorar por dos caminos paralelos y que se orientan a horizontes diferentes:

- ➡ el aprendizaje de contenidos sensibles vinculados a las evaluaciones de la calidad de la educación
- ➡ o en su defecto persistir en una orientación de educación integral.

En el primer caso, la educación de párvulos avanza en la perspectiva de la escolarización y busca adaptarse a los requerimientos que impone la articulación desde la perspectiva de los objetivos que la educación formal busca alcanzar.

En el segundo caso, la educación de párvulos se tensiona en virtud de las incompatibilidades que advierte entre su práctica pedagógica y las expectativas que se comunican desde sus entornos inmediatos.

El posicionamiento de la educación de párvulos en el sistema de educación exige en la actualidad producir un proceso de valoración que clarifique y refuerce su misión, alcances y límites, de tal manera que con ello se garantice el cumplimiento de los objetivos que las bases curriculares han definido para este nivel de educación.

Por cierto, ello incluye enfrentar y superar los principales problemas y necesidades que actualmente identifican las educadoras de párvulos. La sección que sigue expone de modo detallado tales aspectos. Sin embargo es importante tener presente que los problemas específicos que a continuación se detallan son factores que aparecen en relaciones de causa-efecto en el marco del modelo general que hasta ahora hemos descrito.

Lo dicho hasta aquí permite responder, desde un ángulo global, parte importante de los objetivos establecidos en el diseño del presente estudio.

- La integración de las educadoras de párvulos a los planes de mejoramiento educativo en las escuelas con aplicación de la Ley SEP, supone en primer lugar resolver los obstáculos de inclusión y participación de estas profesionales en la gestión institucional de los establecimientos escolares.
- Los planes de mejoramiento deben incluir los requerimientos y necesidades curriculares, didácticos y pedagógicos de las educadoras de párvulos para que se conviertan en herramientas efectivas para potenciar la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas.
- Lo anterior no es posible, sino se diseñan mecanismos que reviertan los obstáculos identificados. El problema central es el desconocimiento –e invalidación- de la misión, función y alcances de la educación parvularia. Revertir este tipo de condicionamiento exige esfuerzos de mediano y largo plazo. Entre ellos:
 - Generar capacidades que posibiliten comunicar e informar las características y alcances de la educación parvularia –validar la educación parvularias a través de la socialización de las Bases Curriculares, y la exposición de las metodologías de trabajo y los resultados que se obtienen-.
 - Fortalecer las capacidades técnicas de las educadoras de párvulos para mejorar su participación en la gestión educativa de los establecimientos, a través del perfeccionamiento en materias de gestión educativa, planificación curricular, evaluación, planificación y gestión de proyectos.
 - O en su defecto instituir la figura de la Coordinadora de Párvulos.
 - Promover los espacios de pares como instancias de reflexión y transmisión de conocimientos, metodologías y experiencias pedagógicas, tanto al interior de cada establecimiento, como en el nivel comunal. Se puede explorar la organización de mesa de trabajo que integren escuelas de características comunes.
 - Proveer de metodologías e instrumentos que regulen y hagan efectivos y exitosos los procesos de articulación entre NT2 y NB1, es decir normas, objetivos, instancias de planificación y evaluación. No se puede desechar la necesidad de comprometer la participación de los Jefes de UTP –hoy día ausentes de este tipo de problemáticas.

En relación con la educadora y su práctica curricular y pedagógica.

- Implica, fortalecer la autoimagen de las educadoras de párvulos con el objeto de simetrizar sus relaciones al interior de los establecimientos.
- Lo anterior implica abordar los requerimientos curriculares y pedagógicos que definen como críticos.
- En el ámbito curricular, operacionalizar de modo más concreto y preciso las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, para que se convierta en un instrumento efectivo en la orientación de la práctica pedagógica –planificación y evaluación-, y al mismo tiempo en un soporte de validación del trabajo pedagógico frente a las expectativas y requerimientos de los otros actores del sistema.
- En el ámbito de la planificación pedagógica, fortalecer el equilibrio entre las actividades a implementar, para asegurar un proceso de aprendizaje armónico que potencie el conjunto de las capacidades de los niños y niñas.
- En el ámbito didáctico, proteger y potenciar las metodologías propias de este nivel de educación. En particular las áreas de iniciativa y confianza, comprensión del medio y lógico-matemático.
- Adicionalmente, se requiere renovar las prácticas pedagógicas, con el objeto de romper las tendencias de rutinización de la actividad pedagógica en aula.
- En el ámbito de la evaluación, clarificar los objetivos de aprendizaje que se esperan para este nivel de enseñanza.

3.5. PROBLEMAS Y NECESIDADES EN LA COMUNIDAD ESCOLAR

Como se ha sostenido reiteradamente a lo largo de este Informe, las necesidades y problemas que indican las educadoras de párvulos, así como los que identifican directores, jefes de unidad técnica y profesores de NB1, cobran un sentido renovado en el marco del diagnóstico hasta aquí propuesto.

En lo básico, los factores que conforman este escenario se resumen en las siguientes ideas:

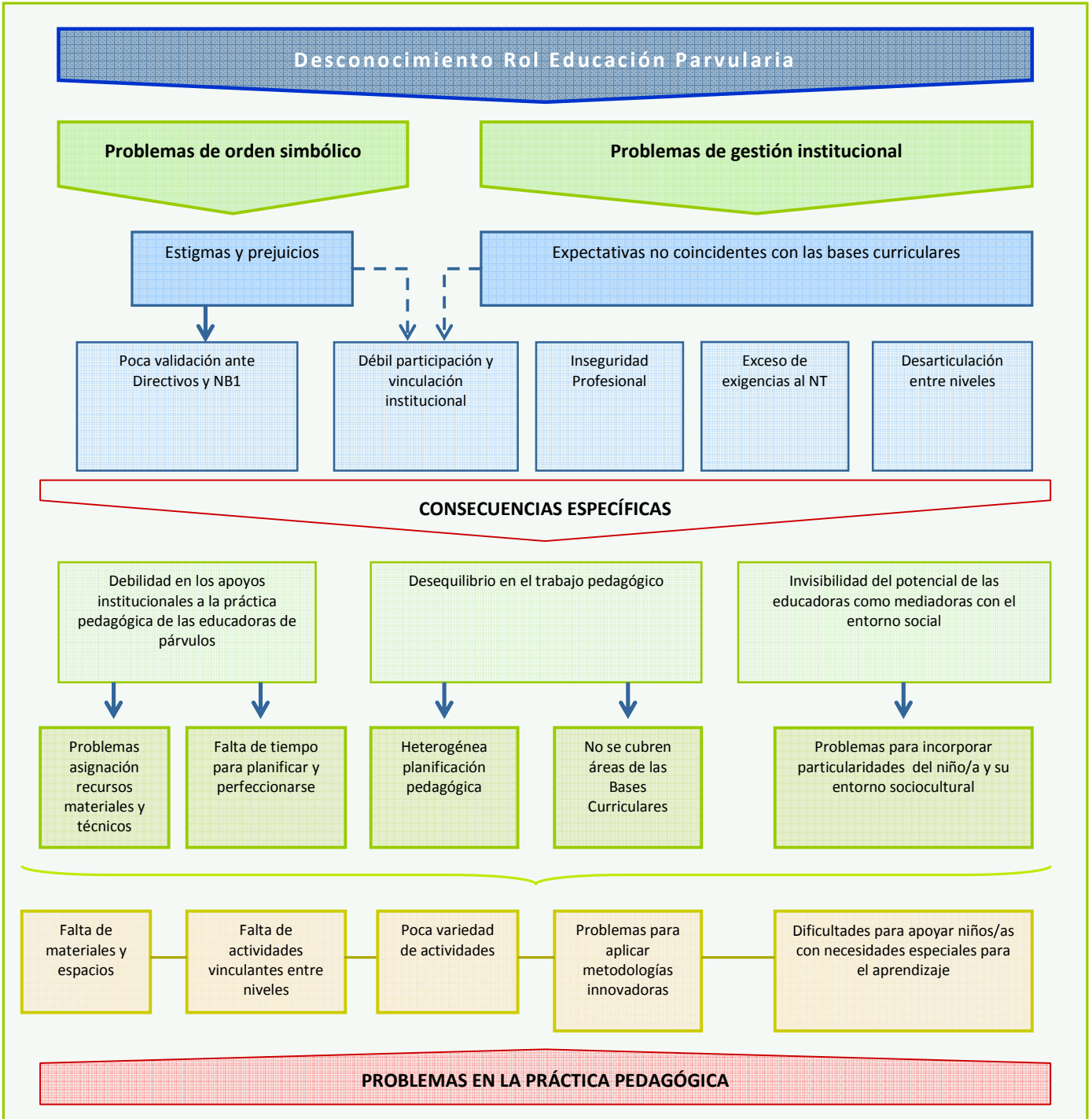
- Los procesos de cambio que viene experimentado el sistema educacional han posibilitado una creciente visibilización de la educación parvularia como un componente clave del desarrollo infantil temprano y configurador de las condiciones necesarias para la continuidad del proceso educativo de cada niño y niña.
- El proceso de visibilización incorpora una sobrecarga de expectativas y requerimientos estructurados desde el entorno inmediato de la educación de párvulos y en función de las exigencias que los establecimientos se auto imponen en términos del mejoramiento de sus índices de calidad.
- Estas expectativas y requerimientos tensionan la práctica educativa tradicional de la educación de párvulos dejando al descubierto incompatibilidades y/o dinámicas que tienden a la escolarización de los primeros años de educación.
- Este escenario permite sostener que existe un déficit de unidad de sentido en torno a la educación parvularia. Sus expresiones más evidentes son:
 - El desconocimiento que existe respecto de la misión, alcances y límites de la educación parvularia.
 - Las expectativas estructuradas en torno a sus potencialidades.
 - La clausura y tendencia a la autoprotección que evidencia el ethos profesional de las educadoras de párvulos.
 - La eventual resistencia a desarrollar estrategias y prácticas que expongan el trabajo que desempeñan las educadoras de párvulos.
- Estos condicionamientos retroalimentan los desencuentros y dificultades que hoy se observan, y al mismo tiempo, tienden a reforzar algunas de las imágenes históricas que se han construido en torno al desempeño de las educadoras de párvulos.

De este modo, es posible sostener que, en el marco del desconocimiento existente en torno a la educación parvularia, imperan una serie de imágenes de orden simbólico. Históricamente estructuradas generan un efecto de invalidación del trabajo profesional que desempeñan estas educadoras.

Estas imágenes, estigmas o prejuicios, se vuelven críticas en el marco de los procesos de cambio y visibilización de la educación parvularia. No sólo actúan a modo de un mecanismo simplificado de observación -percepción y evaluación- del quehacer de la educación parvularia, sino también especifican decisiones y comportamientos que se dirigen a este estamento profesional. Probablemente, dado que las imágenes preconcebidas encuentren más de algún elemento que las refuerce, lo esperable es que los problemas y dificultades que se identifican tiendan también a encontrar elementos para su reproducción.

Las páginas que siguen exponen los principales problemas y necesidades que enfrentan las educadoras de párvulos en el marco de su quehacer pedagógico cotidiano. El cuadro que sigue busca resumir gráficamente lo que se ha indicado.

Cuadro nº 2. Problemas de las/los educadoras/es de párvulos.



En el cuadro anterior, se destacan los principales problemas que hoy día se reconocen como intervinientes en el quehacer profesional de las educadoras de párvulos. El esquema propone una secuencia analítica y comprensiva de dichos problemas. Los condicionamientos de orden simbólico han sido definidos, para el caso de este Informe, como factores latentes e implícitos, pero determinantes de las dinámicas profesionales al interior de los establecimientos. Los problemas vinculados a la gestión y práctica pedagógica constituyen las expresiones más cotidianas de los problemas que enfrentan las educadoras de párvulos en su desempeño profesional. En lo que sigue se exponen los problemas identificados en el marco del estudio siguiendo la estructura del esquema anterior.

En síntesis, se puede observar la interrelación entre los distintos problemas identificados, y el modo en el cual se derivan problemas específicos a partir del desconocimiento del rol de la educación parvularia, los cuales decantan en situaciones específicas que influyen en las prácticas educativas en el aula.

Según se ha dicho, las educadoras se reconocen como miembros activos de la comunidad educativa, e indican carecer de la validación necesaria para revertir esta situación. Como consecuencia, los establecimientos han tendido a hacer exigencias a las educadoras de párvulos, imponiendo objetivos y modos de hacer que decantan desde las necesidades específicas del NB1.

Las educadoras no han sabido responder a dichas exigencias con objetivos y estrategias propias de la educación parvularia, en términos que les permitan ser comprendidas y tomadas en consideración dentro de la comunidad educativa. Debido a ello no sólo son incluidas de modo parcial en las diferentes instancias de reflexión y participación del establecimiento, sino que también generan -en ciertos casos- procesos de autoexclusión, sin realizar propuestas que les permitan hacerse parte de las discusiones generales en las instancias establecidas, ni generar espacios alternativos donde puedan exponer sus situaciones específicas (problemas y requerimientos) y dialogar con miembros de la directiva escolar y profesores/as de NB1.

Es en este punto donde los problemas de tipo institucional se vinculan estrechamente con los problemas pedagógicos y curriculares, pues la ausencia de las educadoras de las instancias de decisión de las escuelas genera consecuencias negativas en las prácticas desarrolladas al interior del aula. Sin una representación activa que dialogue con los demás miembros de la comunidad escolar, y sin argumentos institucionalmente validados, surgen problemas para solicitar recursos materiales y apoyo técnico. Un punto crítico es el tiempo disponible para participar en instancias de diálogo con otras educadoras de la comuna, en capacitaciones, y sobre todo para planificar las actividades. Difícilmente esta situación puede ser visibilizada y discutida con los directivos si no existen argumentos que permitan validar las consecuencias beneficiosas sobre los aprendizajes de niños y niñas. Al respecto es interesante recalcar que las educadoras hacen una buena evaluación de su desempeño pedagógico, mientras que los demás miembros de la comunidad escolar adhieren a esa buena evaluación, pero sin mayor especificación sobre el rol de la educación parvularia, es decir, se evalúa positivamente en un contexto de desconocimiento.

En la medida que la educación parvularia incorpora pasivamente los requerimientos realizados por el NB1, sin un trabajo de articulación sistemático con requerimientos hacia ambos lados, las posibilidades de realizar actividades que incorporen las diferentes áreas de las Bases Curriculares se reducen, incorporando principalmente aquellas áreas de interés para los establecimientos, principalmente la lectoescritura.

Los resultados de los estudios de casos aportan específicamente para visualizar una situación que en las entrevistas no resulta del todo clara. Las educadoras tienden a responsabilizar al entorno educativo de sus problemas, en una constante oposición al modelo escolarizante que se les impone.

Sin embargo, como las mismas educadoras han manifestado, la educación parvularia tiene un modo de hacer propio que debiera traducirse en la posibilidad de incorporar habilidades y competencias diferenciadas, en experiencias de aprendizajes donde es posible trabajar no sólo para el cumplimiento de un objetivo específico estipulado desde las necesidades del NB1.

Desde los estudios de caso es posible observar problemas no identificados por las educadoras entrevistadas, los cuales dicen relación con la didáctica educativa. Las educadoras, en la práctica, parecen tener dificultades para trabajar con las bases curriculares, en el sentido de incorporar experiencias educativas que les permitan abordar la totalidad de las áreas allí descritas. En el ámbito de la gestión curricular se presentan problemas para establecer objetivos desde la educación parvularia y metodologías propias y novedosas para su cumplimiento, lo cual no excluye la posibilidad de integrar las expectativas de la escuela y en específico del NB1.

La consecuencia directa es una carencia de variedad, tanto en las actividades desarrolladas al interior del aula, como en los espacios de aprendizaje utilizados, lo cual incide en los contenidos que los niños y niñas incorporan.

Desde esta perspectiva, el modelo escolarizante no solo aparece como impuesto por las expectativas del entorno educativo, sino que además se reproduce en las prácticas desarrolladas por las educadoras.

3.5.1. Problemas y Necesidades Específicas de las Educadoras de Párvulos

a) Problemas de orden simbólico

De los diversos problemas que las educadoras/es identifican en su práctica cotidiana emergen una serie de inconvenientes que pueden ser descritos como de tipo simbólico, ya que refieren a un conjunto de prejuicios y estigmas históricamente estructurados en torno al rol de las educadoras/es de párvulos en el marco del sistema educacional chileno. Sus efectos específicos se observan en el tipo evaluaciones que las educadoras/es perciben estructuran los directores de los establecimientos, los encargados de las unidades técnicas pedagógicas (UTP) y los profesores de educación básica y media.

En este sentido, es percibida por las educadoras de párvulos una cierta incoherencia entre la importancia asignada en el discurso a la educación inicial y la valoración que se da en las escuelas a sus prácticas pedagógicas.

“Porque creo que toda la reforma la educacional que se ha planteado en este país fue mirando la educación parvularia. Entonces si nosotros la estábamos haciendo tan mal, desde siempre, ¿entonces por qué la reforma atiende a casi todos los principios que tiene la educación parvularia?” (EM-NT2, Focus 23-10-2008)

Para las educadoras/es de párvulos estas imágenes resultan un obstáculo importante para realizar una labor educativa adecuada, pues atentan contra la **validación o “legitimación” de su quehacer profesional**, lo cual incide directamente en el nivel de participación y apoyo con el que las educadoras/es cuentan dentro de los establecimientos educacionales para influir en la toma de decisiones o para desarrollar proyectos de mayor envergadura.

Los diversos prejuicios que los distintos actores del sistema educacional tienen hacia la educación de párvulos en general, representan para las educadoras/es, la primera barrera que deben enfrentar para avanzar en proyectos o procesos de mejoramiento en los aprendizajes de los niños/as.

“Yo siempre por ejemplo en los consejos cuando se da el caso que las colegas se quejan mucho de los niños, que dicen que llegan sin hábitos, sin modos, que poco menos no sé qué diablos hacen en párvulo, poco menos que no les enseñamos nada” (SE-NT2, Focus 16-09-2008).

“Porque o sea, lo que te decía en un principio, que... “ah ya esos son los niños del pre kínder, ah ya qué lindo bailaron” No les dan ese (...). De hecho en estas reuniones que nosotros hicimos de talleres de ciencia, como que todos dicen “oye... ¿y tus niños hacen eso? Cómo, si van a puro jugar” (ME-NT1, Focus 23-09-2008).

“tengo harta participación pero no es lo común que se da en los colegios, porque como que la educadora de párvulo es para los niños chicos, las guagüitas, pa eso, para hacerle cariño, esa es como la visión de la gente” (SE-NT2, Focus 16-09-2008).

El tema del desconocimiento del rol de la educadora de párvulos es un problema que aparece asociado a casi todos los actores de la comunidad educativa, pero con efectos diferentes. Mientras

que a nivel de directivos esto deriva en lejanía y resistencia a considerar proyectos de envergadura que superen el aula, en el caso de los pares docentes de enseñanza básica se percibe como menoscabo de su trabajo e incluso como antagonismo en algunos casos.

“entonces creo que se muestra más como a las familias o a los padres y a lo que el equipo como directivo que a los otros docentes, creo que no se ha planteado, no se ha pensado algo pero poco quizás tal vez un profesor desestime que estamos haciendo nosotras (...) yo creo que lógicamente sería bueno, porque también pasa un poco por el valor que se da a nuestro trabajo y el desconociendo de los otros docentes que muchos creen que el niño solo va a pintar y cantar, entonces creo que lógica de todas maneras sería bueno por la toma de conciencia, que tendrían del valor que tienen los primeros años de educación” (Entrevista NT2-MA)

En virtud de tales dinámicas, las educadoras de párvulos perciben que deben estar permanentemente a la defensiva, resguardando sus metodologías de enseñanza, y/o protegiendo su práctica pedagógica de los requerimientos tendientes a producir una mayor escolarización de la educación parvularia. Implica, también la necesidad de validarse frente a sus colegas como especialistas en educación inicial.

“Yo creo que como educadoras tenemos las herramientas para enfrentar a los profes cuando te cuestionan que lo estas apurando mucho no, no lo estoy apurando mucho estoy al ritmo de el, él me está pidiendo está interesado es que eso pasa en educación básica todos tienen que aprender lo mismo”. (NT1 SA, Focus 21-10-2008)

Como se advierte, parte de las imágenes actualmente vigentes están relacionadas, en gran medida, con un importante nivel de desconocimiento que el entorno de la educación tiene de la labor de las educadoras/es de párvulo. Por cierto, este desconocimiento está relacionado con una cierta incapacidad de comunicar y visibilizar las características, alcances y resultados de la educación de párvulos por parte de sus responsables, así como un cierto nivel de “inseguridad profesional” indicado como debilidad en el plano de las competencias teóricas de las educadoras/es de párvulos.

b) Problemas de orden institucional.

En el ámbito de los problemas institucionales, la principal dificultad que enfrentan las educadoras/es de párvulos dice relación con los alcances de su inclusión y participación en los procesos de gestión institucional y educativa –instancias de planificación, participación en consejos de profesores, u otros. En términos generales éstas son todavía **escasas**, con **bajos niveles de participación, débiles en sus alcances** y todavía **insuficientemente validadas** por el conjunto de los docentes de los establecimientos.

Para las educadoras/es de párvulos la deficiencias y debilidades que observan en el creciente proceso de inclusión y de participación que advierten, no se correlaciona con los resultados que de ello se pudieran esperar. En lo básico, todavía los **procesos de toma de decisión son jerárquicos, asimétricos y no incluyen adecuadamente los puntos de vistas propuestos por las educadoras/es de párvulos**. Sigue siendo característico la elaboración de planes y medidas para el área de párvulos que no incluye el punto de vista profesional de las educadoras/es, que la comunicación de necesidades y proyectos todavía tenga escasa acogida en las instancias directivas, o que los espacios de diálogo con el resto de los docentes sean pocos y de escasa relevancia.

“no nos llaman a consejo técnico, decisiones que se toman no nos preguntan, entonces nosotras nos enteramos que se decidió esto, esto otro en el consejo técnico como así como preguntando que pasó en el consejo, nos dice que vamos a hacer ahora cachai eso es” (Entrevista, SE- NT1).

*“entonces las de párvulos nos sentamos en una mesa de la sala de profesores y **no tenemos contacto** o sea, contacto con los demás profesores sí, pero no así a nivel educativo, nada” (Entrevista, SE- NT1).*

*“Yo creo que también cuesta un poco por lo mismo que hablábamos antes, de repente **se preocupan más por lo que es básica que por lo que es párvulo**. Entonces si uno sabe muchas veces uno ha intentado hacer cosas, sabe que le van a decir que no, cuesta por lo mismo, hay muchos topes, entonces uno se desmotiva, para que uno lo va a hacer si te van a decir que no, se preocupan mas de básica que de párvulo” (SE-NT2, Focus 16-09-2008).*

Parte importante de las causas que alimentan esta dinámica institucional al interior de los establecimientos, se encuentra en el plano de los problemas de orden simbólico ya mencionados. Sin embargo, resulta importante recordar que el persistente desconocimiento que existe a nivel de dirección y de UTP, en torno a la práctica pedagógica de las educadoras de párvulos, no sólo favorece la reproducción de las preconcepciones existentes, sino que abre un espacio engañoso para la autogestión pedagógica de las educadoras de párvulos –procesos de planificación y evaluación–, ya que se debilitan las posibilidades de co-planificación y coordinación con las unidades técnicas y directivas. Desde un punto de vista de gestión educativa, en este escenario las posibilidades de un adecuado acoplamiento del quehacer pedagógico en el nivel parvulario a las orientaciones que cada establecimiento define se minimizan. El desacople abre espacio para el desarrollo de actividades pedagógicas no concurrentes con el proyecto educativo o los énfasis curriculares definidos por el establecimiento educacional, lo cual aumenta la posibilidad de una evaluación negativa respecto del quehacer educativo en el nivel parvulario.

“ellos solamente la revisan en ese sentido por que lo que comentamos esa vez ellos tampoco conocen nuestra forma de trabajo les falta un poco de conocer las formas de nuestro quehacer de nuestro planificar, por que no es igual que el de la básica pero siempre nos esta preguntando nosotros ya chiquillas que se refiere eso siempre igual se interesa en cosas que el no entiende y chiquillas a que se refieren con esto a que se refieren con siempre esta con mi otra colega consultando cosas que no como te digo por que en general los jefes de UTP no entienden mucho lo que yo hago”. (Entrevista, NT1-EM)

Estos problemas institucionales tienen su expresión en necesidades específicas manifestadas por las educadoras de párvulos. Dos tipos de necesidades recurrentes es posible identificar en este ámbito: **la necesidad de tiempo para planificar** y perfeccionarse y la **necesidad de integración** del párvulo a la escuela. En la base de la falta de tiempo se encuentran irregularidades en los contratos de las educadoras/es, ya que se contempla en su jornada solamente el tiempo correspondiente a las clases.

En el primer ámbito se ha expresado que las escuelas deben velar porque sus profesores/as y educadoras/es tengan suficiente tiempo y recursos para hacer una adecuada planificación de las actividades pedagógicas que se realizan cotidianamente, tanto curriculares como extracurriculares.

“Insisto que los profesores tienen que tener sus horas para esas cosas. O sea no podemos estar 38 horas en el aula e irse pa la casa...”

O sea cómo me pedí calidad si no tenía tiempo para trabajar en calidad. Claro”. (NT2, EM)

Producto de no contar con tiempo asignado por las escuelas dentro de su jornada para planificar, las educadoras/es deben realizar esta tarea muchas veces en sus casas. La **escasez de tiempo** no sólo atenta contra una adecuada planificación de la actividad pedagógica, sino también en sus prácticas pedagógicas, dificultando la participación de las educadoras/es en instancias de formación y capacitación.

Por otro lado, la falta de tiempo se torna un factor crítico a la hora de hacer articulación con el primer nivel básico. Implementar una articulación efectiva supone contar con los espacios propicios para esta tarea, pues requiere de planificación y acuerdos conjuntos entre las educadoras/es de párvulos y las profesoras de primer nivel básico. En este sentido, se hace indispensable que se contemple dentro de la jornada escolar reuniones específicas para intercambiar perspectivas, aunar criterios y realzar el trazado de una planificación que refleje el trabajo conjunto.

A través del trabajo de articulación se presenta una oportunidad para que se conozca el nivel de trabajo que se logra en la educación parvularia, lo que apuntaría a satisfacer las necesidades de integración.

“con todo lo que trabajamos en el taller de ciencias ellos se manejan perfectamente con una lupa, con un telescopio, con la ayuda de uno, o de la tía asistente... pero ellos se manejan al revés y al derecho... entonces dice “¿y cómo?” (...) Es así, me entiendes. Entonces falta yo creo como... no sé si magnificar, en este tema de la articulación yo creo que podemos solucionar un poco el tema”. (Focus, NT1 ES)

Para lograr una mayor integración entre los distintos niveles de la escuela resulta necesario intentar coordinar los tiempos de las educadoras/es de párvulos para que se incrementen los contactos y la participación con el resto de la escuela. Así mismo, es posible indicar un espacio de desafío para la educación parvularia en este ámbito, pues una mayor integración depende también de una mayor exposición del trabajo que realiza y, en consecuencia, de mejores competencias para comunicar el quehacer pedagógico que se desarrolla.

En síntesis, las dificultades observables en el plano de la integración y participación institucional están vinculadas a las imágenes que históricamente se han estructurado en torno a las educadoras/es de párvulos. Es en plano simbólico en el que quedan integrados algunos de los factores que alimentan las disposiciones que invalidan el trabajo y aporte profesional de las educadoras/es.

c) Problemas de gestión pedagógica

Como ya se ha indicado, la gestión pedagógica y curricular, así como la práctica pedagógica en el aula, están siendo sometidas a nuevas exigencias y requerimientos. Por lo tanto, resulta importante sostener de modo preliminar que los obstáculos y problemas que se identifican en este plano, emergen en la tensión que se produce entre los desafíos que impone la generalizada traducción del proceso de articulación –orientada a resultados- y las condiciones socioculturales en los que se desarrollan los procesos de aprendizaje.

Hasta cierto punto, y sin un claro diagnóstico sobre los efectos que se obtienen en aula, las educadoras/es de párvulos advierten que los resultados esperados por el sistema de educación o los directivos de los establecimientos son superiores a los que efectivamente se pueden alcanzar. Desde el punto de vista de las educadoras, el foco debe estar en el proceso de aprendizaje, más que en la consecución de objetivos.

La escolarización de la educación parvularia que acompañaría estas nuevas exigencias, promueve también formas de evaluación que puedan ser traducidas en resultados legibles para toda la comunidad escolar. Esto presenta algunas dificultades a nivel de metodologías de aula pues si bien la falta de sistemas de evaluación estandarizados hace difícil la legitimación de los aprendizajes frente a la comunidad escolar, también es cierto que esa flexibilidad les permite focalizarse en los aprendizajes logrados, más que en lo que falta por conseguir.

“Creo también de que la evaluación es un tema complicado porque yo siento que en lo personal, y en conversaciones con muchas educadoras, siento que nosotros evaluamos lo que el niño aprendió realmente, no lo que no aprendió. Cosa que es distinto en básica porque a los niños lo evalúan por lo que no aprendió y les chantan una nota” (EM-NT2, Focus 23-10-2008)

En el plano de la articulación, las dificultades se aprecian y caracterizan en un doble sentido: como un problema efectivo de transición que se expresa en términos de inadaptación de los niños y niñas a exigencias, contenidos y metodologías del NB1, y por lo tanto como requerimientos sobre el tipo de disciplinamiento que deben desarrollar con los niños y niñas. Y en un segundo sentido, como lo indica otro grupo de educadoras/es, como una sobrecarga de exigencias expresadas en términos de la incorporación de prácticas pedagógicas y objetivos curriculares propios del NB1, en la educación parvularia, lo que se tiende a denominar como la **dinámica de la escolarización**.

“Yo creo que es difícil por que los niños salen ya están en la mesa con cuatro niños a estar en una mesa individual o de a dos y eso les cuesta mucho que cambien por que es un proceso duro para ellos por que ya no esta la tía 100% con ellos, son mas niños entonces no está, si bien nuestro trabajo no es personalizado siempre está con ellos, la tía siempre está cuando ellos quieren que esté realmente entonces el cambio para ellos es brusco” (Entrevista, NT1-EM).

“Lo que pasa es que el sistema te exige que como el tema matemático y lenguaje o sea por favor por lo menos que en cuarto básico no tengamos problemas con eso. Pero a veces como van en desmedro de lo otro” (AM-NT2, Focus 14-10-2008).

“Lo que pasa es que yo percibo algo, en algunas escuelas, como que en 1º básico no es que no quieran como transformarlo en algo parecido a un preescolar, sino que el preescolar o quieren transformar para que parezca 1º básico” (ME-NT1, Focus 23-09-2008).

En el marco del contexto descrito aumentan las posibilidades de reconocer las distancias y dificultades existentes para alcanzar los objetivos que se indican como necesarios para el nivel transicional. Por cierto, más allá de las constataciones, no se aprecia un auto-diagnóstico claro respecto de la efectividad de las prácticas y metodologías utilizadas para alcanzar mejores resultados. Por lo pronto, y a modo de ejemplo, en el plano de la comprensión lectora, se constata que: *“tu les lees un cuento, y empiezas a preguntar cuando vas en la mitad del cuento, ya nadie esta con uno” (SE-NT2, Focus 16-09-2008).*

“...de repente ingresaban los niños a primero sin haber tenido la base del jardín y pasa que ahí nos encontramos con los problemas, son niños que están mucho en la casa, no tienen contacto con otros niños, no tiene gente, muchas veces son cuidados por nanas o con muchos niños y no tienen la preocupación, pasa que son niños que les cuesta disertar, no tiene las nociones básicas de respetar al otro cuando se escuchan” (SE-NT2, Focus 16-09-2008)

La escolarización de la educación parvularia, entendida como el logro de cierto nivel de aprendizaje y conocimiento que permita que los niños lleguen con un mejor apresto a educación básica, supone mayores exigencias para las educadoras. Son ellas las que deben cumplir con determinadas expectativas y por ello perciben que son ellas las que en este momento estarían haciendo los mayores esfuerzos para acercarse a las profesoras de primero básico.

“uno de los puntos de por qué se ha escolarizado tanto la educación parvularia es que justamente es la educadora la que va en busca de la profesora básica, la que trata de generar puentes para que este niño pase y trata de acomodarlo en esto y en esto otro... pero no es al revés. Por eso yo creo que se ha escolarizado y nos ponemos “que las consonantes, que salga casi leyendo”, nos da lo mismo casi si tiene o no tiene umbral lector, y nosotros seguimos para adelante, ¿por qué? Porque nuestra idea es ayudar a que este niño no se vea frustrado y no

termine no sé... que casi que llorando como decían algunas ustedes, buscando a la tía de nuevo..." (EM-NT2, Focus 23-10-2008)

Además, la articulación está supeditada no sólo al tiempo que se les da a las educadoras de párvulos y profesoras de NB1 que siempre es escaso, sino también a la voluntad de las mismas, pues en gran parte de las escuelas no se considera entre las actividades formales del currículum. Esto implica que en caso que no haya una buena relación interpersonal entre las involucradas, el proceso de articulación no se realizará.

"Lo que pasa es que en relación a eso depende mucho también del colega que lo vaya a tomar del nivel de primero la profesora que pueda obtener, hay veces que no se ven para recibir lo que uno tiene ganas de aportar de decir y de mostrar depende de eso más que nada también se está haciendo de relaciones entre personas interpersonales, en general bien." (Entrevista, NT2-SA)

Adicionalmente, y tal como fue indicado, las condiciones de los entornos socioculturales, constituye otro entramado de obstáculos para los procesos de aprendizaje que se buscan intencionar desde la educación parvularia.

d) Problemas del entorno sociocultural

Por problemas del entorno sociocultural se indica una serie de limitaciones que las educadoras/es identifican en el ámbito de la familia y las condiciones sociales de las poblaciones en que se encuentran los establecimientos educacionales. Los principales obstáculos dicen relación con los tipos de vínculos que se estructuran y/o los niveles de participación que se aprecian por parte de padres y apoderados. En términos básicos, el diagnóstico generalizado es el escaso nivel de compromiso en el apoyo a la labor educativa de el/la educador/a. Ello se expresa en los ritmos de aprendizaje de los niños/as, las fluctuaciones en la asistencia a los establecimientos educacionales, los niveles de inasistencia a reuniones y a citaciones de apoderados por parte de las educadoras/es, entre otros.

"En cambio en la tarde, la desmotivación, la falta de interés del apoderado, el compromiso del apoderado frente a lo que se está haciendo, tu vas a las reuniones de los apoderados vienen dos o tres y te inventan las medias excusas" (SE-NT2, Focus 16-09-2008).

A estas actitudes negativas de los apoderados, se suman una serie de factores vinculados a los niveles económicos, sociales y culturales de los padres que afectan el proceso pedagógico de los niños y niñas. Específicamente, las dificultades obedecerían al escaso capital cultural de los apoderados de los niños/as, lo cual se traduce, desde una perspectiva pedagógica, en una transmisión de valores, hábitos y capacidades cognitivas-lingüísticas, que para las educadoras/es representan un entorno poco propicio para un adecuado aprendizaje y consecuente desarrollo de los niños/as.

"entonces ese día la misión era confeccionar una noticia y al día siguiente me dicen tía vio el final del señor de la querencia, entonces uno se pone a pensar se ven todo el programa televisivo, la jueza, el Mea culpa, entonces no hay conciencia del apoderado a la formación de sus hijos, y ahí a nosotras nos está perjudicando, nos perjudica enormemente en la labor" (SE-NT2, Focus 16-09-2008).

"Porque resulta que yo he pesquisado con una maleta que nosotros hacemos, viajera, literaria, le entregamos al grupo curso, diariamente, semanalmente, que en las casas no hay textos. No hay textos. No hay. Una o dos mamás tendrán 10 libros. Y los niños están necesitados de esto" (SE-NT2, Focus 16-09-2008).

En síntesis, los desafíos que las educadoras/es de párvulos reconocen en la actualidad se deben enfrentar a una serie de limitaciones que están fuera del ámbito de sus competencias. Y las actuales condiciones en materia de recursos humanos, pedagógicos y de infraestructura constituyen limitaciones adicionales.

e) Problemas en el plano de los recursos

Del conjunto de problemas que las educadoras/es de párvulos reconocen, aparece un tipo de dificultad, que desde la percepción de las educadoras/es se distingue del resto por deberse a la carencia de recursos humanos, pedagógicos, infraestructura y financieros.

- Carencia de elementos pedagógicos pertinentes para promover el aprendizaje de los niños y niñas. En este caso las educadoras/es identifican una escasez de elementos que permitan llevar a cabo innovaciones o prácticas pedagógicas más efectivas, para alcanzar niveles más altos de aprendizaje en los párvulos.

“...entonces en la sala a mi me hace falta más trabajo matemático, por ejemplo, materiales en cuanto a recursos más materiales de matemática, como ábacos que son súper buenos para trabajar con los niños, más dados por que hay unos dados grandes pero eso es lo único por que no se puede trabajar bien con los niños” (SE-NT2, Focus 16-09-2008).

El continuo desgaste de los materiales didácticos por la manipulación de los niños/as hace que resulte indispensable su reposición, sin embargo, en algunos casos sólo se cuenta con material inicial, el que se deteriora y no dura todo el período escolar.

“yo material didáctico, por decir algo, es la nada que yo tengo ¿ya? Hace como 5 o 6 años atrás postulé a un proyecto que gané por la provincial de matemáticas, pero el material se deteriora, se rompe porque los niños lo manejan, trabajan con el y todo”. (Entrevista, NT2 EM)

Sin embargo y a pesar de estas carencias este tipo de necesidades se afrontan con una cierta resignación en el sentido de que no se ve una solución por la vía institucional y generalmente se opta por aplicar creatividad en el uso de recursos básicos o incluso pagar ellas mismas por el material.

“... hay cosas que uno requiere, y que entre andar buscando o pedir o andar detrás del director o andar detrás de la jefe técnico para que te consiga el material, o para que te consiga la cosa específica que necesitas (...) te sale más a cuenta sacarlo de tu bolsillo y pagarlo”. (EM-NT2, Focus 23-10-2008)

Aunque no siempre del modo más pertinente, la mayoría de los problemas materiales aparecen como posibles de subsanar con creatividad, materiales de desecho y buena voluntad de las educadoras.

- Problemas de infraestructura. Presentan las limitantes más difíciles de subsanar mediante recursos o metodologías alternativas para el aprendizaje.

“se hace nada lo que en nuestro colegio la infraestructura tenemos deficiencias de áreas verdes no hay nada el entorno que tienen de patio es cemento solo cemento nos gustaría tener una mini plaza donde puedan correr, tirarse al suelo, solo bichitos. (...) Además hay que pensar que están todo el día en departamentos su entorno son 4 paredes y quizás un poco de cemento, entonces el colegio es como la alternativa donde pudieran criarse sanamente donde quizás ellos pudieran por ultimo plantar algo tener el espacio con la tierra con los insectos”. (NT1 SA, Focus 21-10-2008)

Las necesidades de infraestructura mencionadas están claramente asociadas a una realidad del trabajo diario: las salas son muy pequeñas y sólo hay lugar para acomodar a los niños/as. No queda espacio para realizar actividades de grupo o hacer rincones, las cuales son directamente recomendadas por el Ministerio.

“el espacio físico, porque a veces tiene cuarenta y cuatro niños en un sala chica, quieres hacer taller de música, taller de arte y no te alcanza el espacio, y a cuantos niños, y eso esta determinado por el ministerio, el espacio por niños, y la sala es chiquitísima”. (Entrevista, NT2 EM)

- Insuficiencia de recursos humanos adecuados para cumplir apropiadamente con la labor pedagógica de la educación de párvulos. Un recurso humano escaso corresponde a la técnico o asistente de párvulos, que apoye la labor de el/la educador/a dentro y fuera del aula, lo cual se agudiza en ciertos casos por la cantidad de niños/as que cada educador/a tienen a su cargo.

“Yo por ejemplo estoy desde abril sin técnico, con veintisiete niños y le pedí técnico, no que te estamos buscando y hasta el día de hoy, vamos a estar a veintidós de septiembre y sigo sin técnico, y tengo que marcar cuaderno, lavado de dientes, hábitos y todo y ella no no no, no voy a contratar técnico” (SE-NT2, Focus 16-09-2008).

Otro recurso humano insuficiente corresponde a la falta de especialistas para enfrentar las necesidades educativas especiales que niños y niñas presentan. Las educadoras/es detectan carencias en cuanto al soporte profesional que permita tratar los problemas de aprendizaje identificados en los alumnos. Se demanda un soporte especializado que por un lado logre clarificar los problemas que sufren ciertos niños/as y por otro, darle un tratamiento eficiente a este tipo de inconvenientes. Dentro de este grupo, los profesionales mencionados como más necesarios son los fonoaudiólogos.

“Entonces, teniendo los especialistas, viendo fonoaudiólogas, profesoras de lenguaje, psicólogos, psicopedagoga; es decir, todos estos profesionales en la escuela no pueden ni los atienden hasta que no tengan 5 años y estén en kinder. El sistema yo lo considero pésimo porque el niño, el problema de lenguaje no lo va mejorar si tiene que empezar ahora; entre más pequeño mejor” (ME-NT1, Focus 23-09-2008)

Por cierto, lo anterior se comprende en el marco de la necesidad de contar con herramientas para el reconocimiento de las dificultades de aprendizaje que puedan presentar algunos niños/as, con el objeto de hacer una adecuada derivación a especialistas.

“También hay especialistas en trastornos del aprendizaje, pero cómo nosotros como educadoras podemos aprender, porque de repente nosotros de nuestra cosecha no más, de cómo nos educaron en la casa, de cómo nos educaron en la Universidad... de la experiencia...” (Entrevista, NT2 AM)

El desarrollo de una práctica pedagógica que responda a criterios de calidad e integralidad, y que se constituya en un efectivo aporte al desarrollo de los niños y niñas durante sus primeros años de vida, exige la configuración de un ambiente favorable que oriente, apoye y promueva una educación inicial convergente con los propósitos de las bases curriculares y el conocimiento técnico y metodológico que las educadoras de párvulos están en condiciones de brindar.

Contar con un ambiente de estas características supone impulsar un proceso de inclusión y participación creciente de las educadoras de párvulos en la gestión institucional y educativa de sus establecimientos. No es posible alcanzar estos objetivos si los niveles de conocimiento existentes en torno a la educación parvularia se mantienen en los rangos actuales. Tampoco es posible modificar lo

anterior si las educadoras de párvulos no fortalecen sus capacidades de vinculación y comunicación con la comunidad educativa.

Desde nuestra perspectiva, modificar los patrones que históricamente han estructurado las relaciones entre las educadoras de párvulos y el resto de la comunidad educativa constituye una tarea de largo plazo que incluyan acciones convergentes y persistentes en el tiempo. Por cierto, en el presente hay una serie de condiciones que favorecen la adopción de estrategias destinadas a este tipo de propósitos.

No cabe duda que un mejoramiento de las condiciones específicas para desarrollar la práctica pedagógica –mayores recursos económicos, materiales, pedagógicos y humanos-, depende en gran medida del nivel de validación e inserción que las educadoras de párvulos tengan en el marco de la gestión de los establecimientos educacionales. En tal sentido, el desarrollo de capacidades para la elaboración y gestión de proyectos específicos que posibiliten sumar recursos, implementar estrategias, acciones y actividades que involucren a la comunidad educativa, exponga o comunique el trabajo pedagógico realizado con los niños y niñas, someta el desempeño profesional a nuevos desafíos, constituirá un esfuerzo que no sólo permitirá resolver problemas y necesidades específicas, sino también fortalecer la posición de las educadoras de párvulos en el ambiente institucional de las escuelas.

5.1.6 Necesidades de Perfeccionamiento.

La sección anterior expone los principales problemas que observan las educadoras de párvulos en relación con el desarrollo de sus desempeños profesionales y prácticas pedagógicas. Todavía constituye una mirada que privilegia la comprensión del marco general que condiciona el trabajo que se realiza en los establecimientos educacionales. Ello ha permitido mantener cierta continuidad con la descripción que antecede este Informe. En lo que sigue se presentan las principales necesidades y requerimientos que en los establecimientos educacionales se identifican como prioritarios para mejorar las condiciones y los resultados de la educación parvularia. Resulta importante indicar que las necesidades y requerimientos que a continuación se puntualizan son comunicadas tanto desde los planteamientos que desarrollan las educadoras de párvulos como los directores, jefes de unidad técnica y los y las profesores/as de NB1.

a) Requerimientos específicos de las Educadoras de Párvulos.

↻ Perfeccionamiento por Redes

Para los distintos tipos de problemas que enfrentan las educadoras de párvulos, se considera que el **apoyo entre pares** es una estrategia óptima para producir soluciones o mejoramientos en los ámbitos en que se indican como necesarios o críticos. En este sentido, el perfeccionamiento se entiende tanto como capacitación, como la posibilidad de compartir experiencias con otras colegas.

Los espacios para compartir experiencias que se reconocen son sobretodo los comités comunales y también son mencionadas las reuniones técnicas en la escuela. En la medida que en las **reuniones técnicas** se reservan espacios para tratar temas de gestión pedagógica y curricular, quienes participan en ellas perciben que el diálogo alimenta el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

El **comité comunal** es reconocido como una instancia rica de discusión, pero a veces requiere el apoyo de capacitación especializada que permita agregar valor al trabajo allí realizado.

Estas instancias no sólo son un gran capital para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, sino que además son una valiosa herramienta para el fortalecimiento de la identidad profesional de las educadoras/es de párvulos.

“yo me he dado cuenta que trabajo siendo educadora dan mucho más resultados y por ejemplo una de las educadoras por ejemplo de los comités presentes tus ideas innovadoras de lo que está pasando ya les hace sentido y empiezan a ubicar estrategias por lo menos para ver si realmente responden a como resultó a la persona que les esta aplicando, entonces por ejemplo este tipo de capacitaciones bien cumplidas sería súper bueno”. (Entrevista, NT1-EM)

En el marco del ethos que caracteriza el desempeño profesional de las educadoras de párvulos resulta coherente la alta valoración que le asignan al trabajo entre pares como metodología de perfeccionamiento, traspaso de información y metodologías, y fortalecimiento como estamento profesional. Desde la perspectiva de este Informe constituye un tipo de iniciativa que debiera profundizarse y fortalecerse como metodología de transición tendiente a potenciar al estamento profesional de las educadoras de párvulos.

➔ **Capacitación**

Entre las necesidades de perfeccionamiento se reconocen aquellas referidas a las de capacitación propiamente tal: ampliación o profundización de conocimientos entregados por un agente externo a las redes de educadoras/es y maestros. Normalmente las capacitaciones toman forma de talleres o cursos, aunque también pueden ser programas de postgrado como diplomados o magíster.

Aparecen diversos temas como relevantes dentro de la educación parvularia. Algunos de ellos se mencionan explícitamente como temas en que a las educadoras/es les gustaría perfeccionarse. Algunos de ellos son:

- Neurociencias, particularmente desarrollo cognitivo y trastornos del aprendizaje.
- Desarrollo emocional
- Aproximación al aprendizaje a través de la naturaleza
- Arte y folklore.
- Articulación
- Salud, en especial educación física y nutrición.
- Evaluación
- Lenguaje.
- Técnicas de enseñanza para padres con bajo capital cultural, con el fin de que puedan acompañar a sus hijos en el proceso de aprendizaje.

Entre todos estos, el primer punto es el mayormente reiterado por las educadoras/es. La capacitación en el **área de las neurociencias** es una forma de aproximarse al desafío de desarrollo de habilidades en los niños y niñas. Contar con un conocimiento actualizado respecto de los avances en neurociencia, constituye una plataforma clave para desarrollar estrategias efectivas de aprendizaje, que garanticen alcanzar los objetivos que aquí se esperan, considerando las etapas de desarrollo de los niños y niñas. Sería además un facilitador para la planificación en conjunto de las educadoras/es de párvulos.

El aprender sobre **trastornos del aprendizaje** es una inquietud que las educadoras/es de párvulos han manifestado asociado a tres motivos fundamentalmente:

- identificar las mejores estrategias para trabajar con párvulos con dificultades para adquirir determinados aprendizajes y,
- avanzar en la realización de detecciones tempranas de estos trastornos para abordarlos a tiempo y facilitar un proceso escolar normal de los niños/as en los años venideros.

“Yo creo que en el caso personal, y también con mis colegas, mi equipo de colegas... trastorno del aprendizaje. Ese es nuestro fuerte. Hemos tratado de buscar, y que las neurociencias y la (...) y qué sé yo. Pero sería súper lindo ir a perfeccionarse y ver qué pasa con esos niños que uno va arrastrando hasta octavo y que les cuesta tanto” (NT2-AM, Grupo focal 14-10-2008).

Las capacitaciones pueden tener distintos objetivos complementarios, como satisfacer inquietudes o intereses personales de las educadoras/es a la vez que se mantienen vigentes en relación a las nuevas disposiciones y planes del Ministerio de Educación.

Los cursos para educadoras/es de párvulos deben ser dictados por educadoras/es de párvulos, es decir, alguien que conozca los contenidos del área y que sepa cuáles son los desafíos que enfrentan en el aula o sala de actividades. Además, esperan que los contenidos estén adecuados a la realidad de la educación chilena.

Según lo anterior, otorgaría mayor sentido a las capacitaciones el que éstas fueran in situ, con un seguimiento y monitoreo personal y en reuniones de reflexión entre las educadoras.

➔ **Formación Profesional**

Ciertas necesidades en la formación profesional de las educadoras/es de párvulos también fueron mencionadas, aunque no se ha mostrado como un tema recurrente en las discusiones.

Las estudiantes de educación parvularia, de acuerdo a las profesionales del área, debieran tener práctica permanente. La formación suele ser muy teórica, lo que dificulta detectar problemas vocacionales y falencias en los conocimientos. La práctica profesional también debiera ser heterogénea, pues las profesionales se desempeñarán en distintos contextos socioeconómicos.

“Si es por el tema de la formación, las chiquillas necesitan mayor contacto (...) con los niños. A mí me pasa con mis alumnas. Por ejemplo: ellas tienen, como tú dices, un día de práctica profesional, y entonces cuando les digo “miren van a hacer la planificación, vamos a planificar, esto, esto y lo otro” “ay pero profe resulta que no lo puedo hacer...” Y te dan alguna excusa, entonces “pero ¡hey! Tú tienes que estar a caballo de esto, estás terminando, estás en cuarto año, tienes que saber hacerlo” (NT2-AM, Grupo focal 14-10-2008).

A esto se suma la preocupación por la seriedad de los centros de formación y de capacitación, que no garantizan la calidad profesional de sus egresadas.

*“- siento que en algunas instituciones educativas ha bajado mucho la calidad de enseñanza que se les entrega a las estudiantes de educación parvularia. Hay muchos institutos que salen de la nada, muchas capacitaciones relámpago, y salen millones y trillones de educadoras de párvulos...
- Oye si ahora van a clases el puro día sábado...
- ... que efectivamente no están preparadas, porque no tienen ni la cantidad de horas de trabajo en aula...
- Pedagógicas...
- El currículum*

- ... nada...
- Por Internet" (EM-NT2, Focus 23-10-2008)

En la formación profesional se advierten debilidades en relación con competencias vinculadas a la gestión institucional que facilite la inserción de las educadoras de párvulos en los procesos de planificación y gestión de los establecimientos. No está demás indicar que herramientas vinculadas a la planificación y gestión de unidades académicas o de proyectos específicos puede ser una herramienta que promueva una administración más sofisticada y de mayor alcance de las unidades de párvulos de los establecimientos, fortaleciendo su condición de sistemas autónomos y diferenciados de las escuelas, pero que al mismo tiempo facilite una integración estratégica al proceso educativo general.

3.5.2 La perspectiva de los otros actores: convergencias en torno a problemas y necesidades.

En lo que sigue relevamos los principales problemas y necesidades que advierten los otros actores consultados –directivos, jefes de unidades técnicas pedagógicas, y profesores/as de NB1-, y que son coincidentes con las formulaciones expresadas por las educadoras de párvulos.

a) Problemas Articulación

En el presente estudio se ha destacado la articulación entre la educación parvularia y el primer ciclo básico como una fuente de tensiones y dificultades. Las/os profesoras/es de NB1, coinciden en señalar nos existe un conocimiento institucional, tanto en el plano de las metodologías como de los soportes institucionales, para desarrollar procesos de articulación adecuados.

Específicamente, se indica que no existen grupos de trabajo entre profesores de NB1, y NT1 y NT2 para producir la articulación. El trabajo en dichos grupos permitiría generar instancias para la reflexión sobre las expectativas y para el desarrollo de trabajos pedagógicos. A esto debieran sumarse los jefes/as de UTP y directivos, de modo de fomentar el reconocimiento de los profesionales de ambos niveles.

Otro aspecto que dificulta la transición es el cambio de metodologías de enseñanza, pues las profesoras de primero básico son concientes de que los niños se agotan teniendo que pasar de una materia a otra, sin la flexibilidad en los tiempos a la que estaban acostumbrados. Entonces, el currículum no considera este proceso de ajuste a la nueva forma de trabajo.

"entonces eso yo creo que también puede ser algo que les complique a las niñas la presión con que trabajan por que ahí sí que uno tiene que entrar a apurar a hacerles un a crearles un habito de tiempo que esta actividad se tiene que terminar e un tiempo por que después seguimos con otra cosa yo no estoy con la actividad de lenguaje toda la mañana con la actividad de matemáticas toda la mañana" (Entrevista, NB1 MA)

El problema del tiempo ha aparecido de manera reiterada entre los docentes, como un impedimento para realizar una articulación exitosa, sin embargo, también hay dificultades asociadas a la percepción mutua de los actores involucrados.

Como se ha indicado a lo largo del Informe, la articulación se presenta como un espacio en el que se materializan las tensiones que se han descrito largamente en el documento, pero al mismo tiempo

como una oportunidad para producir un espacio de reflexión y sinergia en la continuidad del proceso enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas. En tal sentido, parece oportuno indicar que un ámbito de intervención privilegiado para producir transformaciones que resguarden el quehacer de la educación inicial y, sobretudo, que proteja y promueva de modo efectivo el desarrollo infantil temprano es el espacio/ tiempo que se debe instituir en torno al proceso de articulación.

b) Problemas Institucionales

Las docentes del primer ciclo básico, en términos de problemas y necesidades institucionales coinciden en gran medida con las dificultades planteadas por las educadoras de párvulos. En este sentido, el problema central continúa siendo el tiempo para planificar y hacer articulación. Estas actividades están escasamente consideradas dentro de la jornada laboral, por lo que se deben hacer de manera informal en conversaciones de pasillo u horario de almuerzo.

“Mira de partida para serte sincera articulación no hay por que, porque la parvularia trabaja en forma alterna con la profesora de primer año, entonces yo no fuera de los consejos no tenemos mayor comunicación aquí al menos no se da por que a la hora que la educador podría estar que sería después de las 6 como tenemos doble jornada ella no está, entonces no se da esa instancias y si yo puedo en la mañana ella está con sus niños, entonces tampoco hay un nexo mas fluido respecto a eso (...) conversaciones informales, de pasillo, esas cosas pero más allá no, se produce poca comunicación a nivel de trabajo en ese aspecto que creo yo que ella está segregando esas falencias de ellas, falencias medias que todo el mundo tiene esas falencias.” (Entrevista, NB1 ME).

En cuanto a problemas específicos de este ciclo de aprendizaje, aparece el tema de la promoción automática, es decir el pasar de curso a los niños en este nivel independientemente de los resultados obtenidos, como una práctica riesgosa para el adecuado desenvolvimiento de los estudiantes durante todo el proceso escolar. En el ciclo de NB1 hay conocimientos específicos que deben ser adquiridos, como son la decodificación y la lectura comprensiva. De no lograrse estos aprendizajes el niño tendrá problemas para incorporar los contenidos de los cursos que siguen. Para ello se necesitarían profesores especialistas en NB1 y evitar la promoción automática en este ciclo.

“yo siempre he tenido no que este niño no tiene habilidades para segundo por que todavía decodifica, lee silabicamente, entonces me entiendes más vale establecer ojala uno tuviera especialistas en primero y segundo el problema es que son pocas las horas entonces nadie quiere primero y segundo por la parte económica, es la otra parte claro por unas horas son 28 horas que tu haces en este curso y en el otro son 38, igual es harto en cuanto a plata además de que no es tan fácil tampoco hay muchos profesores que tu vez que no se llevan con los chicos por que tu todavía primero es un curso que todavía es como tienes que seguir no puedes hacer estar mucho brusco no puedes estar fomentando de que ahora tienen que aprender esto y esto otro si no que a través de juegos, todavía método holístico y después van mezclándolos con la destreza y ahí tu puedes ver avances pero no es un desgaste más yo creo que tienen que ser personas especialistas.” (Entrevista, NB1 ME).

Como se ha indicado a lo largo del Informe la principal preocupación formulada por los profesores/as de NB1, está en directa relación con los aprestos que el nivel transicional debe garantizar para una exitosa integración de los niños y niñas en el proceso formal de educación. En tal sentido, resulta relevante indicar que el proceso de articulación supone enormes desafíos para las educadoras de párvulos. El fortalecimiento en este plano debe estar orientado a entregar las competencias, habilidades y herramientas metodológicas que permita promover capacidades de regulación, conducción y gestión de estos procesos.

c) Aprendizajes Esperados: expectativas

Lo único que resulta claro al analizar las descripciones que hacen los profesores de NB1 respecto de lo que esperan en materia de aprendizaje de contenidos es que éstos estén enfocadas principalmente hacia habilidades motrices y de orientación espacial para la escritura, además de algunas habilidades matemáticas, básicamente secuencias numéricas cuya extensión varía entre el 9 y el 30.

Otros aprendizajes más específicos incluyen:

- conocimiento de las vocales
- escritura manuscrita
- vestirse solos
- entre tres y cinco consonantes
- conocimientos básicos en temas de la naturaleza
- iniciación en comprensión lectora (por ejemplo, seguir la trama de una historia)

d) Currículum, planificación y sistematicidad en la ejecución.

Desde la perspectiva de los Jefes de las Unidades Técnico Pedagógicas, la gestión del currículum constituye el principal ámbito de problemas observados. En este marco, se reconocen principalmente falencias en la planificación y sistematicidad en la ejecución y registro de dos procesos: la revisión del proyecto educativo y la articulación.

Dentro del primer ámbito podemos ver dificultades asociadas a la planificación de un currículum pertinente a la realidad de los estudiantes. Esto puede suceder cuando transcurre mucho tiempo sin hacer un diagnóstico de cuál es realmente el alumnado al que se dirigen los aprendizajes. Esto trae como consecuencia que la planificación se vuelva impracticable y que tanto el personal administrativo como docente se vea obligado a operar en la improvisación. Por otro lado, tiene consecuencias en la apreciación de los estudiantes en el sentido de que en las escuelas con muchos alumnos prioritarios se tiende a subestimar a los estudiantes por su condición y se bajan las exigencias. Esto produce una cierta opacidad en relación a cuánto realmente se les puede exigir, pues no se exploran otras las posibilidades.

“nosotros tenemos un proyecto educativo pero el proyecto educativo, al andar de los meses perdía pertinencia, entonces era una pérdida de tiempo estarlo revisando entonces atendíamos la situación emergente y caías tu en este hacer cotidiano tradicional que se estaba haciendo” (Entrevista, UTP- ME)

En términos de articulación, esta es vista como un proceso positivo, pero en general nadie se ocupa formalmente de ella. En algunos casos se reconoce como una falencia de la escuela, otros declaran estar en proceso de organizar la articulación y en otros, se reduce a un concepto sobre algo que existe entre ciclos de educación, pero que no requiere planificación formal. Al reflexionar acerca de las razones por las que la articulación ha sido desatendida, aparece como posible respuesta el que si bien las divisiones en ciclos de aprendizaje son útiles en términos administrativos y de organización del currículum, estas traerían problemas en términos de crear barreras entre los mismo ciclos que han parcelado el proceso de aprendizaje, que en la práctica debiera ser un continuo.

“Desarticulada yo creo en los proceso de articulación pero no que sea así como que haya un mandato ya tienen que articularse como una imposición, la articulación para mi es un proceso que se da en forma natural por que todos dicen ya hay que articular pero es una cosa que te dura un mes una semana y hasta ahí llega, pierde fuerza en el

tiempo por que no es algo fuerte por que somos escuelas muy pequeñas funcionamos en doble jornada, el kinder funciona un poquito más en doble jornada pero el tiempo que están ellos juntos que se puedan juntar a hacer alguna actividad en ningún caso yo veo como que se haga efectivo, tengo mis dudas, por ejemplo lo veo como algo que se da solo, sola la articulación no hay para que tanto hacer un programa de articulación con metas, con objetivos". (Entrevista, UTP- ME)

"Si pero el error fundamental está en hacer esa división los párvulos enseñanza básica, son todos estudiantes estos estudiantes de este nivel son capaces de desarrollar esta situación de aprendizaje, en este nivel y está dado por el currículum escolar cuando nosotros miremos el sistema escolar como estudiantes nos vamos a dar cuenta de que hemos cometido un error al hacer esa incisión que a lo mejor en un tiempo fue buena hace mucho tiempo atrás hoy día no es buena por que nos sigue marcando una diferencia." (Entrevista, UTP- ME)

Finalmente, y relacionado con las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos, estas tenderían a caer en la rutina de las metodologías antiguas o libros en que las actividades vienen hechas. Esta situación es particularmente notoria en las educadoras de párvulos que llevan varios años de ejercicio de la profesión y que se muestran resistentes a los cambios de la última década. Esto traería una situación de pasividad en el aprendizaje de los niños que no estimula a los que tienen problemas y acarrea problemas conductuales en los más rápidos y activos.

"Yo creo que más que nada lo que tenemos que ver más con algunas es la didáctica las actividades que sean más activas las educadoras más creativas no tan por esta misma cosa de tener poca expectativa del alumno se dejan mucho estar." (Entrevista, UTP- MA)

Esto pareciera tener un trasfondo en descoordinaciones en el equipo de trabajo, pues mientras por una parte, a los directores de UTP les parece que a las docentes les falta motivación para perfeccionarse y capacitarse, también se ha reconocido que no se ha hecho efectiva una real integración de las mismas a los proyectos educativos de la escuelas, pues se desconoce lo que ellas hacen, no suelen estar incorporadas a las reuniones técnicas y hay falencias en la entrega de materiales para la gestión pedagógica.

e) Formación y perfeccionamiento

Desde la perspectiva de los Directores de la Unidades Educativas, las educadoras de párvulos requieren apoyos en materia de formación y perfeccionamiento que garantice una mayor calidad profesional de este estamento.

Particular atención se presta a las metodologías vinculadas al manejo de niños y al trabajo en entornos vulnerables.

"Tiene que ver con la calidad y al final con la persona que es la que conduce como un elemento esencial y en el fondo lo que más se necesita aquí, más allá de una planificación de una charla, son personas que acompañen el proceso que puedan estar en el colegio durante un tiempo determinado para ver cuales van siendo los resultados, porque a veces la capacitación se entrega y que es lo que van pasando cuando se van aplicando, no hay u seguimiento y los resultados no son los deseados". (Entrevista, Director-SE))

"Cinco educadoras que son asistentes y un equipo que esta con nosotros desde el primer año, entonces a mi parecer, penando solamente en el colegio las educadoras de párvulo en general tienen una formación que claro no considera por ejemplo todo este aspecto que involucra niños vulnerables" (Entrevista, Director-SA))

A pesar de que los problemas con la comunidad educativa son los que emergen inmediatamente al observar los directores las dificultades que enfrenta la escuela, los **desafíos que presenta para ellos la SEP** y hacia donde se pretende canalizar gran parte de los recursos es al ámbito pedagógico, principalmente al mejoramiento de la comprensión lectora.

“si vamos a ver comprensión lectora como lo vimos en esta parte hicimos la medición pero como lo vamos a dejar instalado de primero a cuarto medio para que tengamos todos la misma mirada porque dentro de la velocidad y la comprensión cuando los alumnos más la necesitan esta débil pierde la fortaleza en enseñanza media, se pierde la fortaleza nosotros instalamos cursos muy integrados en eso cuarto quinto y de ahí comienza un debilitamiento si el alumno tiene que estar más entrenado y esta como mas débil hay que ponerle un énfasis” (Entrevista, Directo-SE).

Cuadro nº 3. Comparación problemas educadoras y requerimientos percibidos

Problemas		Requerimientos		
Entorno sociocultural	Capital cultural de las familias.	Temas de perfeccionamiento y capacitación	Desarrollo cognitivo y trastornos del aprendizaje.	
	Condiciones sociales del entorno de los establecimientos.		Desarrollo emocional	
			Participación de padres y apoderados	Aprendizaje a través de la naturaleza
Simbólicos	Prejuicios y estigmas sobre el rol de las/los educadoras/es		No se mencionan	Arte y folklore
				Articulación
				Educación física y nutrición
				Evaluación
				Lenguaje
Gestión pedagógica	Escolarización	No se mencionan	Técnicas de enseñanza para padres con bajo capital cultural	
			No se mencionan	
Recursos	Carencia de recursos humanos, pedagógicos, infraestructura y financieros	No se mencionan	No se mencionan	
			Institucionales	Inclusión y participación en procesos de gestión institucional y educativa
Necesidad de tiempo para planificar y perfeccionarse				

El cuadro nº 3 sintetiza y relaciona los problemas y necesidades identificados por las educadoras. Es interesante observar en la comparación, que los problemas se relacionan de manera directa con las necesidades solamente en los aspectos vinculados a perfeccionamiento y capacitación. De acuerdo a ello, pareciera que las educadoras no se visualizan como agentes que puedan introducir un cambio al interior del modelo que se les ha impuesto y que, según los resultados, constituye el eje de los problemas descritos.

De cualquier modo, y en coherencia con lo formulado en otras secciones de este Informe, una inserción más efectiva y protagónica de las educadoras de párvulos en los planes de mejoramiento, supone desarrollar una serie de iniciativas tendientes a apoyar requerimientos muy concretos que tienen efectos directos en el trabajo pedagógico.

- El apoyo técnico orientado a fortalecer su imagen profesional en el contexto de los establecimientos constituye una piedra angular en lo formulado hasta aquí. Ello se debe a que, resolver los problemas de exclusión de los procesos de planificación o de débil participación en la toma de decisiones, minimizaría las posibilidades de desacople entre las expectativas y/o metas definidas por cada establecimiento y la práctica pedagógica de las educadoras de párvulos. Como ya fue indicado, esto supone implementar iniciativas complementarias en los siguientes ámbitos:
 - Fortalecer los sustentos técnicos de las educadoras de párvulos en materias relativas a gestión institucional, planificación y evaluación pedagógica, diseño y gestión de proyectos.
 - Fortalecer el trabajo en equipo de pares tanto al interior de los establecimientos, como con establecimientos homólogos.
 - Instituir y promover la figura de la Coordinadora de Párvulos en los establecimientos que tengan las condiciones para ello, de tal manera que se constituya en un vínculo con las instancias de gestión y decisión en cada unidad educativa.
 - Involucrar, y comprometer a los Jefes de las Unidades Técnicas Pedagógicas con la misión de la educación parvulaza y en particular con los procesos de articulación.

Como se advertirá, iniciativas de estas características se orientan no sólo a crear condiciones de validación de las educadoras de párvulos, sino también a revertir los problemas de orden simbólicos identificados, a través de innovaciones en materia de gestión institucional.

- En una orientación similar el fortalecimiento de las capacidades de exposición y comunicación de los logros, resultados y modos de hacer característicos de la educación parvularia constituyen desafíos que se pueden abordar en el corto plazo. Ello no sólo a través de la capacitación y perfeccionamiento en estas materias, sino también a través de iniciativas al interior de los establecimientos o actividades de tipo comunitario o comunal.
- En el plano técnico- pedagógico, profundizar el conocimiento y manejo de las Bases Curriculares en la perspectiva de resolver las dudas que las educadoras de párvulos tienen respecto del grado de operacionalización que ellas tienen para orientar la planificación y evaluación pedagógica constituye una tarea necesaria. Ello en una doble perspectiva:
 - Armonizar la práctica pedagógica en el aula con el objeto de garantizar el desarrollo de actividades que potencien equilibradamente todas las áreas del desarrollo infantil
 - Proveer una herramienta técnica que fortalezca el debate pedagógico al interior de los establecimientos o justifique las decisiones en materia de gestión curricular y gestión pedagógica frente a los otros actores de las unidades educativas.
 - Generar lineamientos y metodologías más específicas, coherentes con las orientaciones de las Bases Curriculares, que apoyen **y hagan más efectivos y regulados los procesos de articulación.**

IV. CONCLUSIONES GENERALES

Los resultados del Estudio *“Requerimientos Técnico pedagógicos de las Educadoras de Párvulos en el Marco de la SEP”*, proveen una mirada diagnóstica de los principales problemas, necesidades y requerimientos que las educadoras de párvulos señalan como críticos para integrarse de modo efectivo y exitoso en los procesos de diseño e implementación de los planes de mejoramiento educativo de las escuelas con aplicación de la Ley SEP.

Desde la perspectiva de este informe, los requerimientos curriculares, pedagógicos y didácticos susceptibles de identificar, se pueden abordar de modo más efectivo en el marco de la aplicación de la Ley SEP, si se enfrenta el principal problema observado a partir de los planteamientos desarrollados por las educadoras de párvulos: el déficit de unidad de sentido en torno a la misión y función de la educación de párvulos. Esta carencia tiene importantes efectos en la metodología y práctica pedagógica, en los alcances y resultados esperados (metas de aprendizaje), y en la inserción en la gestión institucional y pedagógica de los establecimientos educativos.

Se ha insistido a lo largo del documento que la plena participación de las educadoras de párvulos en los procesos vinculados a los planes de mejoramiento no pasa, exclusivamente, por apoyar o fortalecer necesidades y requerimientos específicos. En el largo plazo estos esfuerzos pueden tender a diluirse, sino se conciben en el marco de programas tendientes a fortalecer el trabajo educativo de la educación parvularia en cada establecimiento suscrito a la SEP.

Formalmente, la práctica pedagógica de las educadoras de párvulos se orienta por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. En la práctica, los principios y orientaciones de las Bases se conjugan con el conjunto de definiciones que los establecimientos determinan en sus proyectos educativos y en un plano más cotidiano e informal, pero mucho más efectivo como estructurante de la práctica pedagógica, por el conjunto de expectativas que los actores de la educación formal construyen en torno a los resultados y aportes que la educación parvularia debe entregar en el contexto de las metas dispuestas por los establecimientos.

El efecto más importante de esta carencia de unidad sentido se observa en las características que adquiere la práctica pedagógica en el aula. Efectivamente, ella ha visto debilitada su identidad, coherencia y consistencia. En gran medida, ello es resultado de la tensión entre el principio de la integralidad de la educación y las tendencias escolarizantes que enfrenta la educación parvularia. En consecuencia, el problema puede ser resumido atendiendo a los siguientes factores:

1. El ethos propio de la educación de párvulos como configuración cultural y emocional que orienta el quehacer pedagógico de las profesionales que comparten sus principios y criterios educativos.
2. Bases curriculares de la educación parvularia insuficientemente conocidas y/o valoradas por los establecimientos en su calidad de orientaciones generales.
3. Las bases curriculares no constituyen una herramienta de planificación pedagógica precisa y específica para la educación parvularia.
4. Entorno educativo –comunidad escolar- que desconoce el quehacer pedagógico de la educación de párvulos y que, reforzado por el desconocimiento de los lineamientos de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, estructura nuevas expectativas y requerimientos a esta etapa de la formación de los niños y niñas.

5. Esfuerzos por parte de la educación de párvulos por adecuarse y responder a las nuevas expectativas tensionando la identidad característica de su quehacer pedagógico.
6. Prácticas educativas diferenciadas y desiguales en el nivel de la educación de párvulos, dependiente de los grados de motivación y conocimiento de las profesionales, y/o de los proyectos educativos en los cuales se insertan estos primeros años de formación.
7. La práctica pedagógica, desde un punto de vista didáctico, tiende a quedar en una situación de inmovilidad entre una visión clásica vinculada a desarrollar conductas de entradas y las exigencias del NB1, reduciendo las capacidades para la innovación pedagógica.
8. Entornos familiares y comunitarios complejos que, en términos generales, dificultan sostener los procesos de aprendizaje de acuerdo a las expectativas que estructuran los actores del sistema. Bajo involucramiento de padres.
9. En su defecto, la participación de los padres se estructura a partir de expectativas que no se adecuan a las posibilidades y orientaciones de la educación de párvulos.

En virtud de los factores mencionados, es posible reconocer efectos concretos en el desarrollo del quehacer educativo y en la inserción de las educadoras de párvulos en la gestión de las unidades educativas. Los problemas estructurales identificados en este plano son:

- Heterogénea planificación pedagógica en los establecimientos, que en los casos más dramáticos se traduce en un exceso de flexibilidad que lleva al desarrollo de actividades poco coherentes e ineficientes en término de los aprendizajes esperados, destinándose tiempos inadecuados.
- Desequilibrio en el trabajo pedagógico, dándose excesiva prioridad al desarrollo de las áreas de lenguaje y matemática, privilegiándose materiales, usos de espacio y tiempo para este fin, en desmedro de otras áreas de desarrollo (social, emocional).
- Débiles procesos de articulación, dado que no existen metodologías formalizadas para estos efectos. De tal modo que el desarrollo de acciones depende de las características de los/las educadores/as involucrados/as. Hay una tendencia generalizada a asimetrizar estos procesos en favor de NB1, y en consecuencia, a priorizar los requerimientos y logros esperados en materia de aprendizajes, disciplina y metodologías de trabajo, formulados por los educadores de NB1.
- Escasa participación en gestión institucional por parte de las educadoras/es, lo repercute en el tipo de apoyo que cada establecimiento provee a la educación parvularia en términos de recursos y condiciones para realizar actividades formativas innovadoras.
- Débil inclusión institucional, afectando el grado de coordinación, comunicación y conocimiento del quehacer pedagógico de la educación de párvulos en el resto de la comunidad educativa, reproduciendo las asimetrías ya descritas en la toma de decisiones.

Este conjunto de factores y efectos construye el escenario que debilita y tensiona la racionalidad particular de la educación de párvulos. De acuerdo a nuestros datos, esta tensión es posible observarla en función del binomio educación integral/ escolarización. La incompatibilidad entre la integralidad y la escolarización toma una dimensión concreta en el quehacer pedagógico de las educadoras/es, al debilitar la confianza y certidumbre históricamente estructurada en torno a su ethos particular, generando prácticas pedagógicas poco coherentes, por estar estructuradas en fundamentos que no se condicen con los objetivos esperados.

Desde nuestra perspectiva, la dinámica descrita articula los principales problemas y necesidades identificadas por las educadoras de párvulos. Entre ellos hemos destacado:

a) Problemas de orden institucional.

En el ámbito de los problemas institucionales, la principal dificultad que enfrentan las educadoras/es de párvulos dice relación con los alcances de su inclusión y participación en los procesos de gestión institucional y educativa –instancias de planificación, participación en consejos de profesores, u otros. En términos generales éstas son todavía escasas, con bajos niveles de participación, débiles en sus alcances y todavía insuficientemente validadas por el conjunto de los docentes de los establecimientos.

b) Problemas de orden simbólico

De los diversos problemas que las educadoras/es identifican en su práctica cotidiana emergen una serie de inconvenientes que pueden ser descritos como de tipo simbólico, ya que refieren a un conjunto de prejuicios y estigmas históricamente estructurados en torno al rol de las educadoras/es de párvulo en el marco del sistema educacional chileno. Sus efectos específicos se observan en el tipo percepciones y evaluaciones que las educadoras/es perciben estructuran los directores de los establecimientos, los encargados de las unidades técnicas pedagógicas (UTP) y los profesores de educación básica y media.

c) Problemas de gestión pedagógica

Como ya hemos indicado, la gestión pedagógica y curricular, así como la práctica pedagógica en el aula, están siendo sometidas a nuevas exigencias y requerimientos. Por lo tanto, resulta importante sostener de modo preliminar que los obstáculos y problemas que se identifican en este plano, emergen en la tensión que se produce entre los desafíos que impone el proceso de articulación – orientado a resultados- y las condiciones socioculturales en las que se desarrollan los procesos de aprendizaje.

En otras palabras, los requerimientos a nivel de resultados que son incorporados en establecimientos educacionales de niveles socioeconómicos más privilegiados, serían –a juicio de las educadoras- difíciles de alcanzar en los contextos de las escuelas donde desempeñan sus prácticas pedagógicas. Por tanto, el desafío posible de alcanzar quedaría suscrito a generar estrategias de enseñanza adecuados que permitan una adecuada incorporación de los contenidos.

d) Problemas en el plano de los recursos

Del conjunto de problemas que las educadoras/es de párvulos reconocen, aparece un tipo de dificultad, que desde el punto de vista de las educadoras/es se distingue del resto por deberse a la carencia de recursos humanos, pedagógicos, infraestructura y financieros.

e) Problemas del entorno sociocultural

Por problemas del entorno sociocultural se indica una serie de limitaciones que las educadoras/es identifican en el ámbito de la familia y las condiciones sociales de las poblaciones en que se encuentran los establecimientos educacionales. Los principales obstáculos dicen relación con los tipos vínculos que se estructuran y/o los niveles de participación que se aprecian por parte de padres y

apoderados. En términos básicos, el diagnóstico generalizado es escaso nivel de compromiso en el apoyo a la labor educativa de el/la educador/a. Ello se expresa en los ritmos de aprendizaje de los niños/as, las fluctuaciones en la asistencia a los establecimientos educacionales, los niveles de inasistencia a reuniones y a citaciones de las educadoras/es por parte de los apoderados, entre otros.

Es en este ámbito donde las educadoras entrevistadas reconocen necesidades específicas en vinculación directa con los problemas mencionados. En base a ello, se destacan como lineamientos a tener en cuenta para apoyar su labor pedagógica y de gestión:

➤ **Perfeccionamiento por Redes**

Para los distintos tipos de necesidades, se considera que el apoyo entre pares es una forma de solucionar o mejorar los ámbitos en que se manifiesta dicha necesidad, por ejemplo, el perfeccionamiento se entiende tanto como capacitación, como el compartir experiencias con otras colegas.

➤ **Capacitación**

Entre las necesidades de perfeccionamiento se reconocen aquellas referidas a las de capacitación propiamente tal: ampliación o profundización de conocimientos entregados por un agente externo a las redes de educadoras/es y maestros. Normalmente las capacitaciones toman forma de talleres o cursos, aunque también pueden ser programas de postgrado como diplomados o magíster.

Aparecen diversos temas como relevantes dentro de la educación parvularia. Algunos de ellos se mencionan explícitamente como temas en que a las educadoras/es les gustaría perfeccionarse. Algunos de ellos son:

- Neurociencias, particularmente desarrollo cognitivo y trastornos del aprendizaje.
- Desarrollo emocional
- Aproximación al aprendizaje a través de la naturaleza
- Arte y folklore.
- Articulación
- Salud, en especial educación física y nutrición.
- Evaluación
- Lenguaje.
- Técnicas de enseñanza para padres con bajo capital cultural, con el fin de que puedan acompañar a sus hijos en el proceso de aprendizaje.

Lineamientos y propuestas

De acuerdo a los problemas y necesidades identificadas, la validación de la educación de párvulos en las escuelas, requiere fortalecer el rol de las educadoras/es y su participación en las distintas instancias de gestión institucional y pedagógica. En lo estrictamente pedagógico ya se han indicado las temáticas a fortalecer mediante capacitación, según lo han señalado las entrevistadas. Sin embargo, como se ha podido ver en el cuadro nº 3, no todos los problemas identificados por las educadoras tienen correspondencia con los requerimientos específicos señalados.

- En consecuencia, la integración de las educadoras de párvulos a los planes de mejoramiento educativo en las escuelas con aplicación de la Ley SEP, supone en primer lugar resolver los obstáculos de inclusión y participación de estas profesionales en la gestión institucional de los establecimientos escolares.
- Lo anterior no es posible, sino se diseñan mecanismos que reviertan los obstáculos identificados. El problema central es el desconocimiento –e invalidación- de la misión, función y alcances de la educación parvularia. Revertir este tipo de condicionamiento exige esfuerzos de mediano y largo plazo. Entre ellos:
- Generar capacidades que posibiliten comunicar e informar las características y alcances de la educación parvularia –validar la educación parvularias a través de la socialización de las Bases Curriculares, y la exposición de las metodologías de trabajo y los resultados que se obtienen-.
 - Ello no sólo a través de la capacitación y perfeccionamiento en estas materias, sino también a través de iniciativas al interior de los establecimientos o actividades de tipo comunitario o comunal.
- Fortalecer las capacidades técnicas de las educadoras de párvulos para mejorar su participación en la gestión educativa de los establecimientos, a través del perfeccionamiento en materias de gestión educativa, planificación curricular, evaluación, planificación y gestión de proyectos.
- Instituir y promover la figura de la Coordinadora de Párvulos en los establecimientos que tengan las condiciones para ello, de tal manera que se constituya en un vínculo con las instancias de gestión y decisión en cada unidad educativa.
- Promover los espacios de pares como instancias de reflexión y transmisión de conocimientos, metodologías y experiencias pedagógicas, tanto al interior de cada establecimiento, como en el nivel comunal. Se puede explorar la organización de mesa de trabajo que integren escuelas de características comunes.
- Proveer de metodologías e instrumentos que regulen y hagan efectivos y exitosos los procesos de articulación entre NT2 y NB1, es decir normas, objetivos, instancias de planificación y evaluación. No se puede desechar la necesidad de comprometer la participación de los Jefes de UTP –hoy día ausentes de este tipo de problemáticas.

En relación con la educadora y su práctica curricular y pedagógica.

- Implica, fortalecer la autoimagen de las educadoras de párvulos con el objeto de simetrizar sus relaciones al interior de los establecimientos.
- En el ámbito curricular, operacionalizar de modo más concreto y preciso las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, para que se convierta en un instrumento efectivo en la orientación de la práctica pedagógica –planificación y evaluación-, y al mismo tiempo en un soporte de validación del trabajo pedagógico frente a las expectativas y requerimientos de los otros actores del sistema.
- Generar lineamientos y metodologías más específicas, coherentes con las orientaciones de las Bases Curriculares, que apoyen y hagan más efectivos y regulados los procesos de articulación.
- Adicionalmente, resulta relevante generar sistemas de coordinación de los horarios de clases de los niveles transicionales y NB1. Para ello, una medida posible es incorporar profesores de contenidos específicos que permitan liberar horas a las educadoras/es, haciéndose cargo de los cursos, optimizando el tiempo en las escuelas, utilizando estos tiempos para planificación y articulación.
- En el ámbito de la planificación pedagógica, fortalecer el equilibrio entre las actividades a implementar, para asegurar un proceso de aprendizaje armónico que potencie el conjunto de las capacidades de los niños y niñas.
- En el ámbito de la evaluación, clarificar los objetivos de aprendizaje que se esperan para este nivel de enseñanza.
- En el plano metodológico, el desafío es fortalecer el principio de la integralidad. Para ello los planes de perfeccionamiento y capacitación deben estar dirigidos a fortalecer el ámbito de las metodologías y la enseñanza de modelos actualizados y coherentes con la realidad de los establecimientos donde se desempeñan.
- En el ámbito didáctico, proteger y potenciar las metodologías propias de este nivel de educación. En particular las áreas de iniciativa y confianza, comprensión del medio y lógico-matemático.
- Adicionalmente, se requiere renovar las prácticas pedagógicas, con el objeto de romper las tendencias de rutinización de la actividad pedagógica en aula, generando capacidades que les permitan aprovechar, en base a objetivos de aprendizajes claros y planificados, los recursos humanos, materias y de infraestructura con los que cuentan.
- Las particularidades del “modo de hacer” que caracteriza a las educadoras de párvulos y las dinámicas propias de su jornada diaria les permite contar con un mejor acceso a los padres y apoderados, permitiéndoles en cierta medida aproximarse al entorno social donde se desenvuelven los niños y niñas, integrando esta variable a su práctica educativa diaria.

- En tal sentido, y en estrecha vinculación con lo manifestado por las educadoras, resulta recomendable capacitar en detección de problemas familiares que afectan a niños y niñas, entregando herramientas que les permitan mediar en entornos socioculturales complejos.
- El entorno sociocultural del niño/a es un problema transversal a los miembros de los establecimientos, pero no por ello debe significar evadir el rol de diálogo entre ambas instancias socializadoras (escuela y familia). Este es un punto en el cual las educadoras pueden jugar un rol al interior del establecimiento que les permita validarse ante los demás profesionales, generando modelos que permitan trabajar atendiendo al entorno del niño/a y no evadiendo una realidad que constantemente produce efectos en las prácticas educativas y los resultados en el aprendizaje a lo largo de toda la vida de niños y niñas.
- Cabe destacar que la construcción del Plan de Mejoramiento Educativo contempla el trabajo en conjunto de toda la comunidad escolar, esto incluye cuerpo docente, educadoras, directiva y padres y apoderados. Las educadoras/es de párvulo, por sus habilidades desarrolladas durante la práctica diaria y las características de su profesión y vocación, cuentan con capacidades que les permitirían apoyar en la vinculación escuela-entorno sociocultural del niño/a, para el trabajo en el marco del Plan de Mejoramiento de la escuela.
- En específico, una opción a evaluar es la realización de Talleres con énfasis en el rol de la educadora de párvulos como mediadora entre la escuela y el hogar, que además permitan nivelar la preparación de las educadoras de párvulos en cuanto a competencias para trabajar en distintos ámbitos socioculturales. Las educadoras de párvulos deben tomar conciencia de sus potencialidades para ser agentes transformadores, particularmente en función de los nuevos recursos que se podrían canalizar a la educación de párvulos a través de la SEP en las escuelas.
- Un papel central a tener en cuenta con respecto a las capacitaciones, es la modalidad y metodologías con las cuales serán realizadas. Al respecto, las educadoras que participaron del estudio manifestaron la relevancia de realizar talleres y seminarios dictados por pares, que tomen en consideración los contextos particulares (disponibilidad de recursos, nivel socioeconómico, capital cultural del entorno de niños y niñas) de los establecimientos donde trabajan. Especialmente valioso es contar con instancias donde se comparan experiencias concretas de aplicación. Esto es lo que hemos definido como perfeccionamiento por redes, teniendo un buen punto de inicio en la experiencia de los Comités Comunales.
- Se recomienda que las aproximaciones a los temas de interés para las educadoras se hagan a través de cursos prácticos y apoyados por material con guías y sugerencias acerca de cómo aplicar dichos contenidos en sus planificaciones y prácticas de aula, que permitan que los resultados de las capacitaciones puedan ser observados y evaluados en plazos acotados de tiempo.

Otros aspectos a considerar:

- Infraestructura y materiales. Se propone realizar inversiones a nivel de establecimiento en infraestructura y compra de materiales. El desafío es situar a los niveles de educación parvularia como parte de dicha inversión incorporando sus requerimientos específicos.

- Asimismo, se propone mejorar la gestión de los recursos ya existentes. Como se ha podido observar en los resultados presentados, la poca variedad en el uso de los espacios, materiales y actividades –si bien tienen un condicionante estructural- se encuentra directamente vinculada a las capacidades de las educadoras para aplicar estrategias innovadoras que les permitan aprovechar los recursos disponibles. Para ello no sólo se hace necesario mejorar las capacidades metodológicas de las educadoras, sino también mejorar sus capacidades de planificación pedagógica de modo que puedan establecer objetivos claros y coherentes con las bases curriculares.
- Tiempo para planificación. La Ley SEP indica claramente que se deben acreditar las horas docentes destinadas al cumplimiento de la función técnico-pedagógica en los establecimientos, de modo que se asegure el cumplimiento efectivo de las horas curriculares no lectivas. Los resultados de las entrevistas, indican problemas en este punto. Las educadoras manifiestan que la duración de su jornada no contempla el desarrollo de planificaciones, por lo que deben realizar estas labores en momentos acotados de la jornada o en sus hogares.
- Es necesario, en consecuencia, regularizar a nivel de establecimiento, las jornadas de las educadoras/es, estableciendo tiempos específicos para la práctica educativa y, de modo diferenciado, para la planificación y gestión curricular. El rol de supervisor de las Municipalidades y el Ministerio en este punto resultan esenciales para asegurar el cumplimiento de los compromisos suscritos en el marco de la Ley SEP.
- Requerimientos específicos. Las educadoras/es tienden a asumir un rol de profesionales integrales, y por tanto la solicitud de apoyo profesional tiende al deseo de incorporar ellas mismas competencias y/o conocimientos especializados. Los recursos de la Subvención Escolar Preferencial podrían ser destinados para el caso de las educadoras/es, en entregarles herramientas para la detección de problemas y su derivación temprana a profesionales. Complementariamente, los recursos pueden ser utilizados para incorporar profesionales especialistas que puedan encargarse del apoyo de niños y niñas con requerimientos específicos.
- El trabajo conjunto entre directivos/as, profesores/as y educadoras/es para la asignación de los recursos y la contratación de profesionales especializados es fundamental, pues existen problemas transversales a todos los niveles, y los apoyos específicos solamente podrán ser valorados en el contexto de un diálogo entre los diferentes niveles involucrados, y el establecimiento de objetivos comunes que permitan generar sinergias entre las expectativas en torno al efecto en los aprendizajes de dichos apoyos.
- La posibilidad de trabajo en red entre establecimientos podría constituir una oportunidad para la sinergia de recursos, que permita incorporar una amplia variedad de profesionales que queden a disposición de las escuelas partes de la red. La Ley SEP establece para las escuelas municipalizadas un fuerte énfasis en este aspecto, sin embargo es necesario facilitar las instancias tanto a nivel municipal como para el caso de las escuelas particulares subvencionadas, que les permitan contactarse y complementar sus requerimientos. El trabajo, bien evaluado por las educadoras, en los Comités Comunales, puede servir como un modelo para constituir trabajo en red por niveles para el establecimiento de objetivos transversales.

V. BIBLIOGRAFÍA

Arancibia, Violeta. 1992. "Efectividad Escolar un Análisis Comparado". Estudios Públicos Nº 47. Centro de Estudios Públicos.

Asutrialian Education Union. 2007. "The Structures of Preschool Educationin Australia". Aeu Federal Election Fact Sheet Number 4. Disponible en: <http://www.aeufederal.org.au/Ec/FS4.pdf>

Batallán, Graciela y René Varas. 2002. "Regalones, maldadosos, hiperkinéticos. Categorías Sociales en Busca de Sentido. La educación de niños y niñas de cuatro años que viven en la pobreza urbana". LOM ediciones.

Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski. 2003. "Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza. ¿Quién dijo que no se puede?". UNICEF y Asesorías para el Desarrollo

Bello, María Eugenia y Arellano, Antonio. 1997. "Recuperar la pedagogía en el contexto del discurso de la calidad de la educación". *Revista Iberoamericana de Educación* Número 14. Financiación de la Educación. Mayo-Agosto. Disponible en Biblioteca Digital de la OEI: <http://www.oei.es/bibliotecadigital.htm>

Behrman, Jere R. 2008. "Evidencias de Investigación sobre Retornos de Inversión en Educación Inicial". Presentación realizada en el *Seminario internacional: El impacto de la educación inicial*. JUNJI. Santiago, Chile. Noviembre.

Consejo Asesor Presidencial. 2006. "El futuro de los niños es siempre hoy. Propuestas del Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia". Gobierno de Chile.

Expansiva. 2008. Reflexiones sobre nuestra educación preescolar. Entrevista publicada 23/12. Disponible en http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2008/12/reflexiones_sob.html

Goetz, J. P. y Le Compte, M. D. 1998. "Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa". Madrid: Moata. Pág. 15.

Harrington, Marilyn. 2008. "Preschool education in Australia". Parliamentarian Library. Parlamento de Australia. Disponible en: <http://www.aph.gov.au/library/pubs/BN/2007-08/PreschoolEdAustralia.htm>

Melhuish, Edgard. 2008. "Educación en la Primera Infancia: Investigación y Política en el Reino Unido". Presentación realizada en el *Seminario internacional: El impacto de la educación inicial*. JUNJI. Santiago, Chile. Noviembre.

Rodríguez et al. 1996. "Metodología de la investigación cualitativa". Málaga: Aljibe

Rolnick, Art. 2008. "Desarrollo en la Primera Infancia: Desarrollo Económico de Alto Retorno Público". Presentación realizada en el Seminario Internacional *El Impacto de la Educación inicial*. JUNJI.

Rolla, Andrea. 2007. Presentación "Claves para mejorar los resultados en lenguaje y lectura". Seminario Calidad y Gestión en Educación. 15 de junio.

Salkind, Neil. 1998. "Métodos de Investigación". 3ª edición. México: Pearson Education.

UNICEF. 2004. "Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza ¿Quién dijo que no se puede?" Marzo.

UNICEF. 2004. Presentación "Escuelas efectivas en sectores de pobreza". Abril.

Välimäki, Anna-Leena. 2008. "Incidencias de la Participación de los Padres en el Desarrollo de la Primera Infancia: Evaluación de Efectos y Resultados". Presentación realizada en el Seminario Internacional *El Impacto de la Educación inicial*. JUNJI.

Young-Ihm Kwon. 2007. "Changing Curriculum for Early Childhood Education in England". Early Childhood Research & Practice. Disponible en: <http://ecrp.uiuc.edu/v4n2/kwon.html>

VI. ANEXOS

6.1 Criterios Muestrales

La muestra se constituye por 25 establecimientos con educación parvularia (NT1 y NT2) de la Región Metropolitana que poseen convenio para recibir la SEP.

Se considerarán establecimientos municipales y particulares subvencionados, emergentes y autónomos, utilizando para su selección las zonas correspondientes a los Departamentos Provinciales de la Subsecretaría de la Región Metropolitana del Ministerio de Educación: Centro, Norte, Oriente, Poniente, Sur, Cordillera y Talagante.

Según el número de establecimientos inscritos en la Subvención Escolar Preferencial de cada zona (Cuadro nº 1), tanto autónomos como emergentes, se ha procedido a seleccionar un determinado grupo de escuelas para completar un número de 25 -tamaño efectivo de la muestra-.

Zona	Nº total establecimientos
Centro	169
Norte	128
Oriente	100
Poniente	179
Sur	66
Cordillera	222
Talagante	115

Cuadro Nº 1. Colegios SEP

De esta forma, se ha procedido a escoger tres establecimientos de los sectores Centro, Oriente y Talagante, dado su menor número de colegios inscritos para participar de la Ley SEP. A su vez, se seleccionaron cuatro establecimientos de los sectores Norte, Poniente, Sur y Cordillera, dado su mayor número de colegios inscritos para participar de la Subvención Escolar Preferencial.

En relación con el criterio muestral Categoría de los Establecimientos, se procedió de la siguiente manera:

- Sectores con tres establecimientos: la selección fue en proporción 2 a 1. De este modo, por ejemplo, en la zona Centro se seleccionaron dos establecimientos municipales y un establecimiento particular subvencionado, mientras que en la zona Oriente se seleccionaron dos establecimientos particular subvencionado y uno municipal.
- Sectores con cuatro establecimientos: se seleccionaron dos de tipo particular subvencionado y dos de tipo municipal.

Con ello se ha intentando mantener una adecuada proporcionalidad en los tipos de establecimientos incluidos en la muestra.

Con respecto a la selección de establecimientos en categoría de autónomos, y dada su menor cantidad¹, se seleccionó sólo un establecimiento por cada sector. En total, la muestra incluye siete establecimientos de este tipo.

Una vez realizada la selección en base a la ubicación por zona de los establecimientos que participan de la Ley SEP, las características de dependencia y de clasificación, se consideró como variable de selección el número de estudiantes prioritarios por establecimiento, privilegiándose aquellos establecimientos que presentaban una mayor cantidad de estos estudiantes.

Según lo anterior, el número de establecimientos según los criterios muestrales empleados son:

	Municipal		Part. Subv.	
	Emergente	Autónomo	Emergente	Autónomo
Centro	1	1	1	
Norte	2		1	1
Sur	2		1	1
Oriente	1		1	1
Poniente	1	1	2	
Talagante	2			1
Cordillera	1	1	2	
TOTAL: 25 establecimientos				

7.1.1 Diseño Muestral

a) Grupos Focales.

Los participantes de los estudios de caso, las entrevistas y los grupos focales se seleccionaron de los 25 establecimientos que constituyen la muestra.

Se realizaron un total de 6 grupos focales, de 6 a 9 participantes cada uno, a educadoras/es de párvulos pertenecientes a los establecimientos que han suscrito convenio para la aplicación de la ley SEP. Cada grupo estuvo compuesto por educadoras/es pertenecientes a diferentes establecimientos.

Para establecer la submuestra se privilegiaron los establecimientos emergentes, en tanto son las escuelas más vulnerables y con resultados más bajos en cuanto a los puntajes de sus estudiantes en la prueba SIMCE, presentando en el marco de la ley SEP un menor grado de autonomía. De acuerdo a lo anterior, se propone estructurar la muestra como se indica a continuación:

Educadoras/es establecimientos SEP				
Dependencia	Municipalizado		Particular Subvencionado	
Clasificación	Autónomo	Emergente	Autónomo	Emergente
NT 1	1	1	-	1
NT 2	-	1	1	1

¹ La Región Metropolitana cuenta con un total de 979 escuelas SEP, de las cuales 803 son Emergentes y 176 Autónomas.

b) Entrevistas.

Se realizaron 10 entrevistas a jefes de UTP, 10 entrevistas a Directores, y 10 entrevistas a educadoras/es de establecimientos educacionales que reciben la SEP. Asimismo, se consideró realizar 10 entrevistas a profesores/as de NB1 para indagar en torno a la articulación entre NT1, NT2 y NB1. En función de lo anterior se propuso la siguiente estructura de entrevistas:

Directivos y educadores de establecimientos SEP				
Dependencia	Municipalizado		Particular Subvencionado	
Clasificación	Autónomo	Emergente	Autónomo	Emergente
Director	2	3	2	3
Jefe UTP	2	3	2	3
Educadoras/es	2	3	2	3
Prof. NB1	2	3	2	3

Los entrevistados pertenecerán a los mismos establecimientos donde se realizarán los grupos focales.

c) Estudios de Caso.

Se realizaron 3 estudios de caso en 3 establecimientos emergentes. Para los estudios de caso se aplicó etnografía de aula, que incluyó observación directa y entrevistas realizadas en el marco de la muestra antes definida para la aplicación de esta técnica. La muestra se estructuró según se señala:

Detalle Estudios de Caso		
Escuelas SEP Emergentes		
Dependencia	Municipalizado	Particular Subvencionado
Director	2	1
Jefe UTP	2	1
Educadoras/es	2	1
Prof. NB1	2	1

La selección de las escuelas para realizar los estudios de caso se basó en la identificación de los 3 establecimientos con mayor cantidad de estudiantes prioritarios². Dos de los establecimientos correspondieron a zona urbana, y uno a zona rural. En el detalle que se presenta del Plan de actividades en la sección siguiente, se indican los nombres específicos que constituyeron los Estudios de Caso.

En síntesis, del total de las entrevistas comprometidas, 12 correspondieron a personas incluidas en los estudios de casos.

Etnografía de Aula: Observación

² Dentro de la muestra de 25 escuelas

La estrategia de construcción de la pauta de observación se realizó tomando como base el modelo de análisis propuesto por Martinic³. Por lo que se recogieron los dos momentos de análisis planteados por dicho autor, pero con algunas modificaciones a fin de adaptarlo a nuestro objeto y metodología de estudio.

Según esto, en el primer momento, se identificó las unidades básicas de sentido y las relaciones que hay entre ellas, así como el proyecto u horizonte aspiracional⁴. En el segundo momento se elaboró un modelo de acción por medio de una distribución de oposiciones y asociaciones que serían utilizado por las personas para lograr aquello identificado en el primer momento como deseado, es decir las estrategias dispuestas para alcanzar los objetivos planteados en el inicio.

Por ello la observación se realizó en dos etapas:

- 1- Diagnóstico inicial. Sólo contempló observación y no entrevistas, a fin de no condicionar las prácticas a las percepciones.
- 2- Observación de las estrategias y métodos utilizados. (pauta de observación más cerrada y específica).

La observación inicial se dividió en 3 categorías: **Utilización y distribución de los espacios, lo que se hace y lo que se dice**. Se dedicó un día de observación a cada una de las categorías definidas, diferenciando por actividades que estructuran la jornada.

7.1.2 Análisis de los datos

La sistematización y análisis de los datos recogidos a través de las entrevistas y grupos focales se realizará a través de ATLAS-ti[®] 5.0.

Este software, basado en la Grounded Theory, ayuda en el proceso de interpretación de los datos mediante la segmentación del texto en citas, codificación, escritura de comentarios, entre otros. Reconociéndose dos fases de análisis: nivel textual (segmentación del texto) y nivel conceptual (vinculación entre elementos, creación de memos). Acciones que de otra forma deberían ser realizadas a mano, requiriendo mayor tiempo. Al facilitar el proceso de análisis, ATLAS- ti[®] permite mayor sistematización de la información y mayor exhaustividad en el análisis.

El análisis de los grupos focales y entrevistas se realizó una vez transcurrida la mitad del trabajo en terreno, de modo que fue posible ajustar las pautas según los datos que fueron emergiendo. No obstante lo anterior, se realizaron preanálisis de los resultados de los grupos focales y entrevistas con el propósito de revisar las pautas que aplicaron, dando la posibilidad de integrar nuevos elementos.

3 Martinic, Sergio. 1995. Principios culturales de la demanda social por educación. Un análisis estructural. Revista Pensamiento Educativo. Vol. 16. Junio 1995. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.

4 Esta etapa incluye la identificación de metas por medio de la revisión de las bases curriculares y la realización de entrevistas a las educadoras.

7.2 Actividades Realizadas

7.2.1 Grupos Focales NT1

Dependencia/ Clasificación	Sector	Nombre	Comuna	Área	Alumnos prioritarios 2008	Participantes	Fecha realización
Municipal Emergente	Centro	Escuela Poeta Neruda	San Joaquín	Urbano	102	1	23-09-2008
	Norte	Escuela Sol Naciente	Conchalí	Urbano	170	1	
	Cordillera	Escuela El Melocotón	S. José de Maipo	Rural	45	1	
	Sur	Escuela Nuevo Porvenir	San Bernardo	Urbano	173	1	
	Sur	Liceo Elena Caffarena Morice	El Bosque	Urbano	87	1	
Particular subvencionado/ Autónoma	Cordillera	Colegio Polivalente el Almendral	La Pintana	Urbano	180	1	21-10-2008
	Cordillera	Colegio José Joaquín Prieto	La Pintana	Urbano	253	1	
	Sur	Colegio Saint Orland	Lo Espejo	Urbano	213	1	
	Sur	Liceo San Francisco	San Ramón	Urbano	224	2	
	Norte	Liceo José Domingo Cañas	Quilicura	Urbano	177	2	
Particular subvencionado/ Emergente	Centro	Sky School	Pedro Aguirre Cerda	Urbano	68	1	12-11-2008
	Oriente	Escuela Santa Catalina Laboure	La Reina	Urbano	40	1	
	Poniente	Escuela Echaurren	Maipú	Urbano	162	2	
	Cordillera	Escuela Puerto Navarino	La Pintana	Urbano	155	1	
	Norte	Escuela Miguel Rafael Prado	Independencia	Urbano	104	1	
	Poniente	Escuela Educadora Gabriela Mistral	Pudahuel	Urbano	117	1	

7.2.2 Grupos Focales NT2

Dependencia Clasificación	Sector	Nombre	Comuna	Área	Alumnos prioritarios 2008	Participantes	Fecha realización
Particular subvencionado Emergente	Centro	Liceo Santa María	Santiago	Urbano	39	1	16-09-2008
	Norte	Colegio Padre Pedro Arrupe La Sagrada Familia	Quilicura	Urbano	154	1	
	Poniente	Escuela Particular José Antonio Lecaros	Estación Central	Urbano	73	1	
	Cordillera	Escuela Particular Antonio Borquez Solar	La Florida	Urbano	103	1	
	Poniente	Escuela Particular José Antonio Lecaros	Estación Central	Urbano	73	1	
Municipal Autónoma	Centro	Escuela Básica Salvador San Fuentes, República EEUU	Santiago	Urbano	142	1	14-10-2008
	Poniente	Escuela Rebecca Matte Bello	Renca	Urbano	336	1	
	Oriente	Centro Educacional Antonio Hermida Fabres	Peñalolén	Urbano	522	1	
	Sur	Escuela Poeta Oscar Castro	La Granja	Urbano	251	1	
	Centro	Centro Educacional Horacio Aravena	San Joaquín	Urbano	128	1	
Municipal Emergente	Oriente	Centro Educacional Eduardo de la Barra	Peñalolén	Urbano	272	1	23-10-2008
	Sur	Escuela Diego Portales	San Bernardo	Urbano	334	1	
	Centro	Centor Educacional provincia de Ñuble	San Joaquín	Urbano	126	1	
	Sur	Escuela Villa Santa Elena	El Bosque	Urbano	177	1	
	Poniente	Escuela Básica República de Japón	Estación Central	Urbano	115	1	

7.2.3 Entrevistas

a) Escuelas Emergentes Municipales

Sector	Nombre	Comuna	Área	Alumnos prioritarios 2008	Entrevistado	Estado
Centro	Escuela Parque Las Américas	Pedro Aguirre Cerda	Urbano	132	Director/ UTP/ Pof. NB1	Realizada
Sur	Escuela Nuevo Porvenir	San Bernardo	Urbano	173	Educadora NT1/ Prof. NB1	Realizada
Cordillera	Escuela El Melocotón	S. José de Maipo	Rural	45	UTP/ Prof. NB1	Realizada

b) Escuelas Autónomas Municipales

Sector	Nombre	Comuna	Área	Alumnos prioritarios 2008	Entrevistado	Estado
Poniente	Escuela Básica Isabel Le Brun	Renca	Urbano	231	Director/ Educadora NT1/ Prof. NB1	Realizada
Cordillera	Escuela Consolidada	Puente Alto	Urbano	140	UTP/ Educadora NT2/ Prof. NB1	Realizada
Talagante	Escuela Emilia Lascar	Peñaflor	Urbano	208	Director/UTP	Realizada

c) Escuelas Autónomas Particulares Subvencionadas

Sector	Nombre	Comuna	Área	Alumnos prioritarios 2008	Entrevistado	Estado
Norte	Escuela Básica N 953 Jorge Artigas	Recoleta	Urbano	124	UTP/ Educadora NT2	Realizada
Oriente	Colegio Regina Mundi	Macul	Urbano	134	Director/ Educadora NT1	Realizada
Sur	Liceo San Francisco	San Ramón	Urbano	224	UTP/ Prof. NB1	Realizada
Talagante	Colegio Polivalente San Agustín	Melipilla	Urbano	197	Director/NB1	Realizada

d) Escuelas Particulares Subvencionada Emergentes

Sector	Nombre	Comuna	Área	Alumnos prioritarios 2008	Entrevistado	Estado
--------	--------	--------	------	---------------------------	--------------	--------

Centro	Liceo Santa María	Santiago	Urbano	39	Educadora NT2/ Prof. NB1	Realizada
Norte	Escuela Luis Undurraga Aninat	Quilicura	Urbano	154	Director	Realizada
Poniente	Escuela Particular José Antonio Lecaros	Estación Central	Urbano	73	Director	Realizada
Poniente	Colegio Particular La Unión	Pudahuel	Urbano	86	Educadora NT1	Realizada
Sur	Colegio Santa Isabel de Hungría	La Cisterna	Urbano	65	UTP	Realizada
Cordillera	Colegio Miguel Ángel	La Pintana	Urbano	171	UTP	Realizada
Cordillera	Escuela Particular Antonio Borquez Solar	La Florida	Urbano	103	Profesor NB1	Realizada

7.2.4 Estudios de caso

a) Características Escuelas Visitadas:

Actividad	Establecimiento	Comuna	Alumnos Prioritarios
Estudio de caso 1	Escuela Unión Nacional Árabe	Peñalolén	170
Estudio de caso 2	Escuela 1773 Betterland School	Lo Barnechea	182
Estudio de caso 3	Escuela Sol de Septiembre	Lampa	114

b) Resumen Actividades

Escuela	Etapa Diagnóstico			Observación Cerrada				Jornada
	Fecha visita 1	Fecha visita 2	Fecha visita 3	Fecha visita 1	Fecha visita 2	Fecha visita 3	Fecha visita 4	
Escuela Unión Nacional Árabe	24-09-2008	25-09-2008	29-09-2008	15-10-2008	16-10-2008	20-10-2008	21-10-2008	mañana
Escuela 1773 Betterland School	02-10-2008	03-10-2008	07-10-2008	22-10-2008	23-10-2008	24-10-2008	27-10-2008	completa
Escuela Sol de Septiembre	24-09-2008	25-09-2008	26-09-2008	15-10-2008	16-10-2008	17-10-2008	20-10-2008	mañana

7.3 Ficha Participantes Grupos Focales

DATOS GRUPO FOCAL				
Moderador		Co-moderador		Inicio Término

Fecha realización	Lugar reunión	NT1	NT2	Muni	Subv	Autón	Emerg
-------------------	---------------	-----	-----	------	------	-------	-------

DATOS PARTICIPANTE				
Lugar de estudios	Año de egreso	Años de experiencia	Lugar donde trabaja actualmente	Edad

Tiempo en trabajo actual	Trabajo anterior
--------------------------	------------------

¿Recibe Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP)?	¿Pertenece a la Red de Maestro de Maestros?	¿Participa en el Comité Comunal?	¿Participa en la Organización Mundial de Educadores Preescolares? (OMEPE)
NO SI	NO SI	NO SI	NO SI

¿Participa en otra instancia/organización en el ámbito de la educación?
NO SI
Especifique nombre(s):

Capacitaciones (últimos 5 años)				
Tema	Entidad capacitadora	Duración	Lugar	Público al que estaba dirigida

Tema	Entidad capacitadora	Duración	Lugar	Público al que estaba dirigida
------	----------------------	----------	-------	--------------------------------

Tema	Entidad capacitadora	Duración	Lugar	Público al que estaba dirigida
------	----------------------	----------	-------	--------------------------------

7.4 Pautas

7.4.1 Grupos Focales y entrevistas

▪ GESTIÓN INSTITUCIONAL

Proyecto educativo y plan de mejoramiento

- Conocimiento, importancia, función y evaluación.
- Liderazgo institucional: caracterizar el liderazgo institucional y las dinámicas de participación en la toma de decisiones (proceso de toma de decisiones en el establecimiento y por niveles).
- Rol de el/la educador/a de párvulos en la gestión institucional:
 - Conformación de equipos de trabajo y colaboración con profesores y directivos
 - Participación en toma de decisiones
 - Participación en actividades y procesos
 - Planificación anual
 - Articulación entre los Niveles de Transición y NB1.

Participación en la elaboración del diagnóstico en el proyecto educativo y el plan de mejoramiento.

- Tipo de participación, evaluación del tipo de participación (impacto/ sin impacto; acogida/ sin acogida), tiempos y espacios en que se participa.

Evaluación de la participación en la elaboración del proyecto educativo y el plan de mejoramiento

- Colaboración y diálogo entre educadoras/es: conformación de equipos de trabajo.
- Colaboración y diálogo entre educadoras/es, profesores(as) y directivos.
- Instancias de reflexión pedagógica: reuniones, consejos de auto evaluación y solución de problemas.

Requerimientos para mejorar la gestión y resolver posibles dificultades identificadas

- Ambiente en el que el/la educador/a desarrolla su labor pedagógica.
- Instancias de perfeccionamiento de los profesores.
- Percepción sobre el rol y la función de UTP en el interior del establecimiento.

▪ PRACTICA PEDAGÓGICA:

CÓMO NOS VEMOS (Cuál es el papel que desempeñamos)/ CÓMO NOS VEN

- Competencias técnico-pedagógicas de el/la educador/a.

QUÉ PODEMOS MEJORAR (metas a alcanzar)/ CÓMO PODEMOS HACERLO MEJOR

- Validación de el/la educador/a de párvulos en la práctica pedagógica

- Autopercepción de el/la educador/a: responsabilidad en éxito o fracaso en el aprendizaje, percepción de las limitaciones y potencialidades de la práctica educativa con respecto a factores sociales o económicos.
- Innovación en la práctica educativa: variedad de herramientas metodológicas para la práctica educativa.
- Ambiente en el aula para el aprendizaje
- Evaluación de la calidad y cantidad del material accesible para la práctica pedagógica.

Requerimientos para mejorar su situación

- Percepción de necesidades y requerimientos actuales para mejorar la práctica educativa: capacitación, recursos técnicos pedagógicos, articulación con educación básica.
- Sistematización de la práctica pedagógica: existencia de programas, cronogramas, etc. (y su cumplimiento).
- Evaluación de la articulación entre NT2 y NB1.

7.4.2 Pauta Diagnóstico: Registro Observación Etnografía de Aula

1° día. Ubicación y distribución de los espacios

1.1 Espacios Interiores:

- Ambientación del aula; números, vocales, estaciones, etc.
- Señalética en el aula; vías de evacuación, seguridad, etc.

Utilización del espacio interior:

- Ubicación del material educativo.
- Ubicación de los artículos de baño.

- Ubicación de los útiles, tipos de materiales, cantidad, acceso de los niños/as.
- Ubicación de los muebles.
- Ubicación de tecnología (TV, Radio, etc.).

1.2 Espacio Exterior:

- Utilización del espacio exterior.

- Delimitación de los espacios exteriores.
- Ubicación del patio en el contexto escolar.
- Ubicación de los juegos en el contexto escolar.
- Tránsito entre el contexto escolar y el contexto de párvulos. (cerrado, abierto, etc.)
- Quienes están presentes (técnicos en educación parvularia, educadores/as, profesores(as), etc.)

2º día: Lo que se hace**1º hora**

ACTIVIDADES	EDUCADOR/A	TÉCNICA PARVULO	DE NIÑOS	NIÑAS⁵
- Actividades diarias de el/la educador/a.				
- Experiencias de aprendizaje.				
- En que espacio se hacen.				
- Tiempo variable.				
- Tiempo estable.				
- Quienes lo hacen.				
- Lenguaje corporal.				
- Distancia entre educador/a y técnica.				
- Distancia entre educador/a y niños/as.				
- Distancia entre técnica de párvulos y niños/as.				
- Distancia entre técnica de párvulos y niñas.				
- Distancia entre niños/as				
- Tipos de circulación por el aula.				

⁵ POR QUIEN INICIA LA ACCIÓN.

3º día: Lo que se dice.

1º hora

LO DICHO.	EDUCADOR/A	TÉCNICA PARVULO	DE NIÑOS	NIÑAS⁶
<ul style="list-style-type: none">- Que se dice entre educador/a y técnica de párvulos.- Que se dice entre educador/a y niños/as.- Que se dice entre educador/a y niñas.- Que se dice entre técnica de párvulos y niños/as.- Volumen de voz de lo dicho.- Uso del cuerpo en lo dicho.- Repetición de lo dicho.				

⁶ POR QUIEN INICIA LA ACCIÓN.

7.4.3 Pauta de Observación Cerrada

El formato se ha simplificado, en cuanto a tamaño, para su presentación en este informe.

Octubre
2009

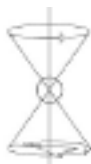
EVALUACIÓN DE NTE
CONSTRUCCIÓN DE AULA

I. Identificación Escuela y educadora

NOMBRE DEL COLEGIO:		
DEPENDENCIA:	CLASIFICACIÓN:	AREA:
FECHA:	HORA:	COMUNA:
CANTIDAD DE NIÑOS/AS POR AULA:		
NIVEL DE ESTUDIOS DE LA EDUCADORA:		
PRESENCIA DE TÉCNICO/A/O		
NIVEL DE ESTUDIOS TÉCNICO/A/O		
NOMBRE DEL INVESTIGADOR (A):		

II. Descripción Experiencia Educativa

Descripción Actividad específica	Acciones			Materiales didácticos/educativos		ESPACIO EDUCATIVO		Participación	
	Acción	Cuándo se ejecuta	Tiempo	Materiales	Quién le utiliza:	Lugar	Es compartida	Participación	Género
Nombre actividad	--Leer			--Cartones		--Rincón matemática		--Colectiva (todo el grupo)	
	--Pintar			--Papel lustre		--Rincón lenguaje			
	--Cantar			--Goma Eva		--Rincón arte			
	--Dibujar			--Papel (letra)		--Rincón ciencia			
	--Bailar			--Cartulina		--Mesas			
Duración:	-- Representar			--Papel blanca		--Pizarra		-- Individual	
Quién dirige la actividad:	--Recortar			--Tijeras		--Circulo			
	--Lijabanda			-- Tijera					
	--Pegar			--Lijabanda		--Patio			
	--Notificar			--Lijabanda de colores		-- Otro: plaza			
	-- Repetir			--Lijabanda de cera		-- Otro: Biblioteca			
Atribución de objetivo:	--Escribir			--Lijabanda escrita		--Otro:		-- Parejas	
	--Ordenar sus cosas			--Lijabanda					
	--Ordenar la sala			--Goma de borrar					
	--Comer			--Papelito					
	--Biber			--Papel de envolver					
	--Lavarse los dientes			--Cuadernos					
	--Cantar			--Libros					
	--Otra: compartir			--Lijabanda					
	--Otra: saludar			--Lijabanda de colores					
	--Otra: responder			--pasta					
	--Otra: escuchar			--lápiz					
	--Otra: observar			--papel volador				-- Grupos	
	--Otra: lavarse las manos			--papel de helado					
	--ir al baño			--lana					
	--Recar			--plástico					
--Ogilar			--papel diario						
--Recolectar			--globos						
			--cajas						
			--botones						
			--piedras						



PULSO

Centro Multidisciplinario de Investigación Social y Cultural

Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Chile



Descripción Actividad Específica	Acciones			Material de diálogos/relativos		ESPACIO EDUCATIVO		Participación	
	Acción	Quién la ejecuta	Tiempo	Material	Quién lo utiliza	Lugar	Responsable	Participación	Grupos
	...Otro: Imaginar			...apofoneo					
	...Derechos			...condiciones					
	...Relajación			...Otro: Impulso					
				...Otro: Hojas					
Observaciones:									

III. Observación comportamental y reacción estereotipa

3.1 Demanda al Orden (al inicio de una actividad o para dar instrucciones)

	Orden en que realiza la acción:	La acción es dirigida a:			Genera reacción en el/los niños/as:		Prosigue el desorden	
		Niño/a individual	Grupo específico	Grupo total aula	Si	No	Si	No
Levanta la voz								
Se pone adelante y de intrusión								
Canta canción								
Se acerca y habla a la altura de los niños								
Se dirige al foco del desorden								
Realiza gesto								
Felicita a los niños/as que están ordenados								
Pide ayuda a la técnica								
Pide ayuda a los niños/as								
Ejerce control físico								
Otro: advertencia								
Formarse o hacer fila								

	Orden en que realiza la acción:	La acción es dirigida a:			Genera reacción en el/los niños/as:		Prosigue el desorden	
		Niño/a individual	Grupo específica	Grupo total aula	Si	No	Si	No
Habla directamente a un niño/a								
Los mueve físicamente								
Advierte con malos modos								
Dinámica con las manos								
Separarlos o sentarlos adriente								
Apelación a las reglas del aula								
Descripción de la situación observada:								
Observaciones/comentarios:								

3.2 Resolución de Conflictos

	Orden en que realiza la acción:	Genera reacción del niño/a		Prosigue el desorden/conflicto	
		Si	No	Si	No
Levanta la voz					
Se dirige al niño/a desde otro lugar					
Se dirige al niño acercándose a él y permaneciendo de pie					
Se dirige al niño acercándose a él y poniéndose a su altura					

	Orden en que realiza la acción	Genera reacción del niño/a		Prosigue el desorden/conflicto	
		Si	No	Si	No
Ejerce control físico					
Habla suavemente					
Da un ejemplo al niño/a comparándolo con un compañero/a					
Realiza gesto					
Da advertencia					
Castiga al niño/a enviándolo/a a otra sala					
Castiga al niño/a enviándolo/a al patio					
Castiga al niño/a enviándolo/a a otro sector de la sala/ patio					
Castiga al niño/a enviándolo con la directora					
Castiga al niño/a quitándole el elemento con que realiza decorden					
Castiga al niño/a prohibiendo su participación en una actividad					
Pide ayuda a la técnica					
Pide ayuda a otros niños/as					
Explica al niño por qué lo que hace es malo y/o sus consecuencias					
Otro tipo de castigo: advertencia de cambiarlo de aula					
El niño es ignorado					
¿Existe un lugar especial donde se envía a los niños castigados?					
¿Existe un tipo de castigo común (o advertencia de castigo) que se aplica a los niños/as?					
Descripción de la situación observada:					

3.3 Modo en que se dirige a los niños/as en el trato diario

	Trato de la educadora hacia niños/as			Reacción de los niños/as hacia la educadora		
	Si	No	En algunas ocasiones	Prestan atención	No prestan atención	Ejemplo de situación
Da instrucciones precisas marcando las palabras						
Da instrucciones precisas utilizando un lenguaje informal pero comprensible						
Usa modismos						
Usa palabras y ejemplos del entorno de los niños						
Utiliza lenguaje técnico						
Se dirige a los niños/as por su nombre						
Se apoya en el lenguaje corporal						
Se dirige a los niños con voz suave						

	Trato de la educadora hacia niños/as			Reacción de los niños/as hacia la educadora		
	Si	No	En algunas ocasiones	Prestan atención	No prestan atención	Ejemplo de situación
Se dirige a los niños con tono de voz alto						
Felicita a los niños/as que se portan bien						
Reta a los niños que causan desorden						
Cuando se dirige a un niño/a suele acercarse a él/ella						
Cuando se dirige a un niño/a suele acercarse a él/ella						
Realiza comparaciones entre los niños/as						
Alienta a los niños/as que presentan algún tipo de dificultad durante una actividad						
Siempre presta atención a los niños/as que acusan a un compañero						
Siempre presta atención a los niños/as que le solicitan algo						

	Trato de la educadora hacia niños/as			Reacción de los niños/as hacia la educadora		
	Si	No	En algunas ocasiones	Prestan atención	No prestan atención	Ejemplo de situación
Otra situación: le ayuda con la actividad						
Otra situación: pide disculpas cuando se equivoca						
Otra situación: realiza representaciones gráficas (dibujos) para explicar una situación						
Otra situación: Hace comentarios en torno a su rendimiento educativo a los niños/as						

4. Reacción de la educadora ante solicitudes y comunicaciones de los niños/as

	Reacción de la educadora hacia solicitudes y comunicaciones de los niños/as			
	Si	No	En algunas ocasiones	Ejemplo de situación
Presta atención a los niños/as que acusan a un compañero				
Presta atención a los niños/as que le solicitan un juguete				
Presta atención a los niños/as que piden que los acompañe al baño				
Presta atención a los niños/as que la invitan a participar de un juego				
Atiende a los niños/as que dicen estar enfermos				

	Reacción de la educadora hacia solicitudes y comunicaciones de los niños/as			
	Si	No	En algunas ocasiones	Ejemplo de situación
Presta atención a los niños que le piden más materiales				
Atiende todas las consultas que los niños realizan durante las actividades				
Atiende inquietudes personales de los niños/as				
Atiende cuando los niños/as le piden que los ayude a comer				
Atiende cuando los niños le muestran actividades que han realizado				
Otra solicitud: escucha los comentarios de los niños/as				
Otra solicitud: escucha las discusiones de los niños/as				
Otra solicitud:				

7.5 Sistematización de resultados

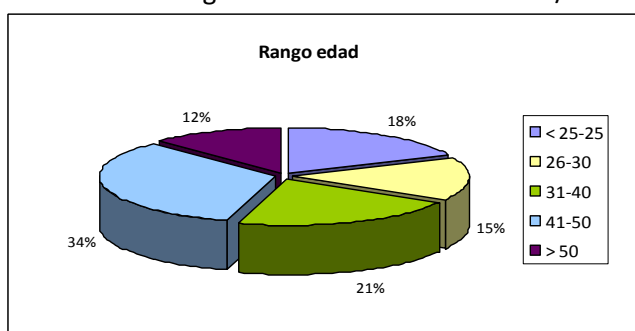
7.5.1 Participantes Grupos Focales

A continuación se presentan los principales datos sistematizados a partir de las fichas que las educadoras/es de párvulo completaron antes del inicio de los grupos focales.

La leyenda “No se registró” corresponde al uso de la primera ficha, la cual no contaba con las alternativas sobre AEP, Red de Maestros, Comité Comunal y OEP.

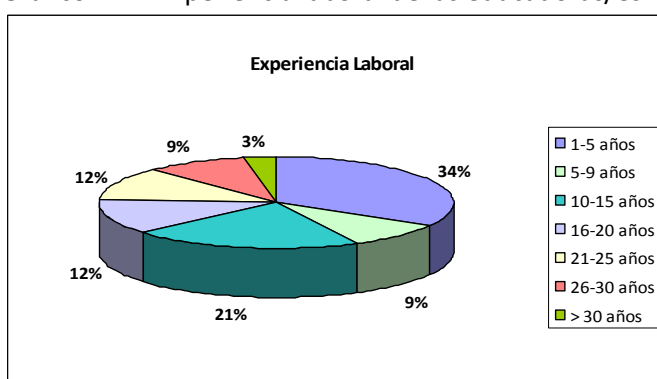
a) Rango de edad. Como es posible observar en el gráfico siguiente, un 46% de las educadoras/es son mayores de 40 años, estando la mayor concentración de educadoras/es de párvulo entre los 41 y los 50 años.

Gráfico nº 1. Rango de edad de las educadoras/es



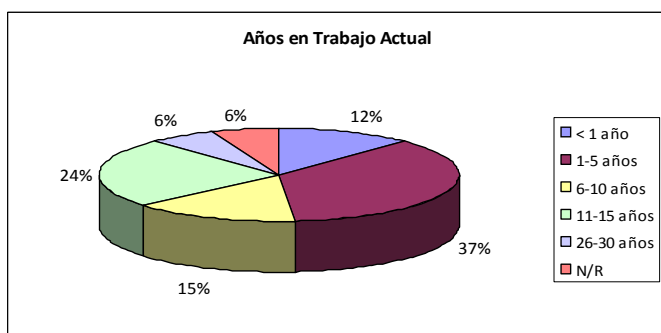
b) Experiencia Laboral. Se puede apreciar que un 34% de las educadoras/es que han participado en los grupos focales a la fecha tienen entre 1 y 5 años de experiencia laboral. Observándose un 21% de educadoras/es de párvulos que tienen entre 10 y 15 años de experiencia.

Gráfico nº 2. Experiencia laboral de las educadoras/es



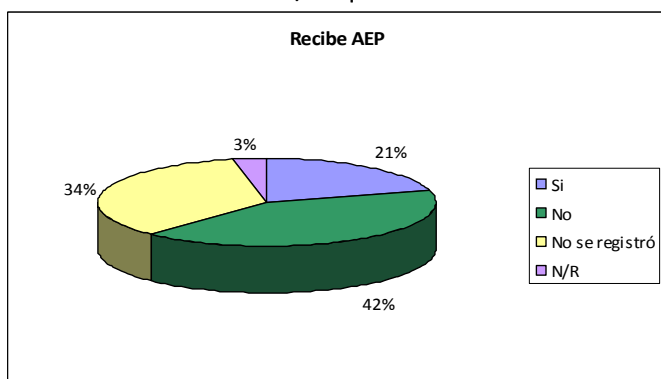
c) Años en Trabajo Actual. Según los datos registrados, una gran proporción de las educadoras/es (49%) que han participado en los grupos focales realizados tienen 5 o menos años trabajando en el establecimiento actual. De ellas, un 12% lleva menos de un año. Asimismo, es posible observar una importante proporción de educadoras/es que ha trabajado en el mismo establecimiento por más de 10 años (36%).

Gráfico nº 3. Años de trabajo de las educadoras/es en el establecimiento adonde trabajan actualmente.



d) Recibe Asignación de Excelencia Pedagógica. Un importante porcentaje, 42%, no recibe la AEP. Se registra un 21% de educadoras/es que responden afirmativamente sobre esta asignación.

Gráfico nº 4. Educadoras/es que reciben AEP.



e) Participación. En los siguientes gráficos es posible observar el nivel de participación en instancias vinculadas a la educación en general y a la educación parvularia. En general, se observa una baja participación, siendo la excepción los Comités Comunales, donde se registra un 33% de respuestas afirmativas.

Gráfico nº 5. Participación de las educadoras/es en la Red de Maestros.

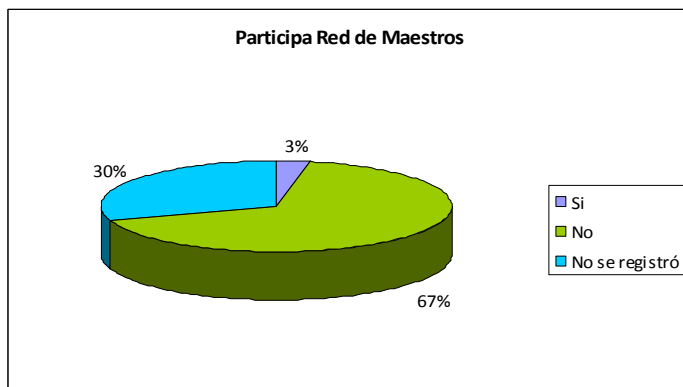


Gráfico nº 6. Participación de las educadoras/es en los Comités Comunales.

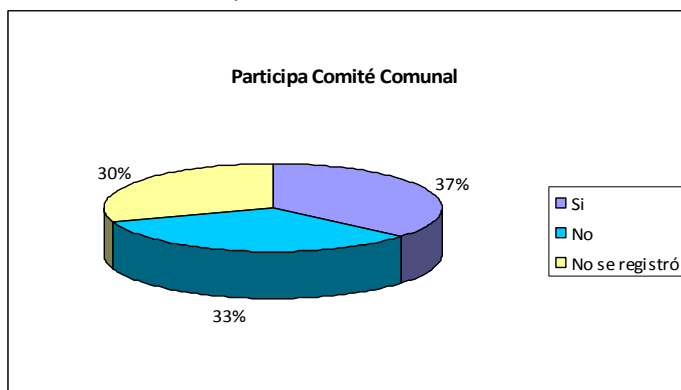
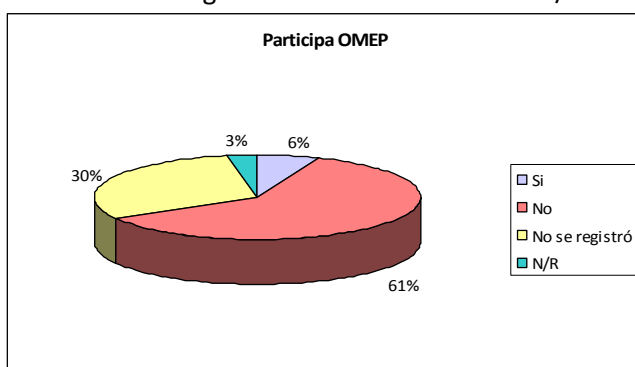
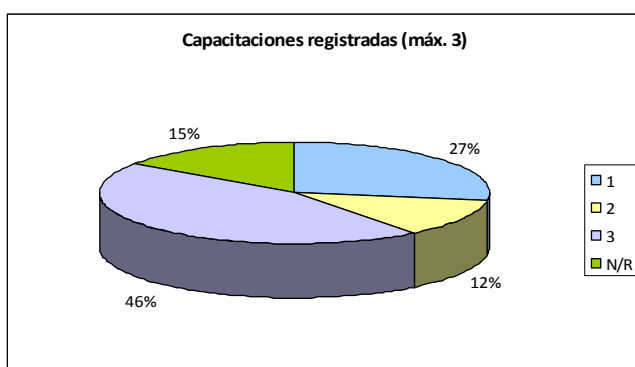


Gráfico nº 7. Rango de edad de las educadoras/es en la OMEP.



f) Capacitaciones. Del total de educadoras/es, un 85% ha recibido capacitaciones, registrándose un porcentaje importante (46%) que ha recibido 3 capacitaciones. Esto, de un total de 3 posibilidades de respuesta en base a las capacitaciones recibidas más recientemente.

Gráfico nº 8. Número de capacitaciones de las educadoras/es (máximo tres opciones de respuestas).



Las temáticas de dichas capacitaciones son variadas, registrándose 3 casos de educadoras/es que han realizado o se encuentran realizando estudios de magíster o postítulo. Entre los ámbitos mencionados destacan aquellos vinculados a la práctica pedagógica y metodologías de enseñanza, entre ellos sobresalen las temáticas vinculadas a la lectoescritura, ya sean talleres generales o específicos sobre el método Matte, e implementación de bases curriculares.